



# RumeliDE

**DİL VE EDEBİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES**

[www.rumelide.com](http://www.rumelide.com)

2148-7782 (Print) & 2148-9599 (online)  
Uluslararası Hakemli / International Refereed

**Yıl/Year 2024.Ö14 (Mart/March)**

## Diller ve renkler...

اللغة السنة واللوان languages and colours

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالاختلافُ األسنتكم وَاألوانكم إِنَّ فِي ذَلِكَ لآياتٍ لِّلْعَالَمِينَ

Göklerin ve yerin yaratılışı, **dillerinizin ve renklerinizin çeşitliliği** bilginlere sunulan delillerdendir.

And of His signs is the creation of the heavens and the earth, and **the difference of your languages and colours**. Lo! herein indeed are portents for men of knowledge.

(Allah: *Kur'ân*: 30. Rûm 22)

| DERGİ EKİBİ   | JOURNAL TEAM   |
|---|--|
| <b>İMTİYAZ SAHİBİ</b><br>Prof. Dr. Yakup YILMAZ   | <b>COPYRIGHT OWNER</b><br>Professor Yakup YILMAZ   |
| <b>EDİTÖRLER</b><br><b>Editör</b><br>Prof. Dr. Yakup YILMAZ<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)  | <b>EDITORS</b><br><b>Editor</b><br>Professor Yakup YILMAZ<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)  |
| <b>Yardımcı Editör</b><br>Doç. Dr. Beytullah BEKAR<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)   | <b>Deputy Editors</b><br>Assoc. Prof. Beytullah BEKAR<br>Kırklareli University (Turkey)  |
| <b>Mizanpaj Editörü</b><br>Selen Gül ŞENTÜRK  | <b>Design Editor</b><br>Selen Gül ŞENTÜRK  |
| <b>Etik Editörü</b><br>Dr. Funda YEŞİL<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)   | <b>Ethical Editor</b><br>Dr. Funda YEŞİL<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)   |
| <b>Dil Editörleri</b><br>Dr. Hakkı ÖZKAYA (Türkçe)<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER (İngilizce)<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)<br>Doç. Dr. Ayşen Zeynep ORAL (Fransızca)<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)<br>Doç. Dr. Özlem TEKİN (Almanca)<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Kevser TETİK (Rusça)<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)<br>Doç. Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK (Gürcüce)<br>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Mevlüt ÖZTÜRK (Arapça)<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Sadık HACI (Bulgarca)<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Fatma Jale Gül ÇORUK (Ermenice)<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)<br>Doç. Dr. Erman GÖREN (Eski Yunanca)<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)<br>Uzm. İvana DEJANOV (Sırpça)<br>Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)<br>Dr. Ertuğrul CEYLAN (Çince)<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)<br>Prof. Dr. Mehmet Sait TOPRAK (Süryanice)<br>Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Melek ÇELİK (Japonca)<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Akram NEJABATI (Farsça)<br>Piri Reis Üniversitesi (Türkiye) | <b>Language Editors</b><br>Dr. Hakkı ÖZKAYA (Turkish)<br>Kırklareli University (Turkey)<br>Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER (English)<br>Kırklareli University (Turkey)<br>Assoc. Prof. Ayşen Zeynep ORAL (French)<br>Hacettepe University (Turkey)<br>Assoc. Prof. Özlem TEKİN (German)<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)<br>Dr. Kevser TETİK (Russian)<br>Anadolu University (Turkey)<br>Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK (Georgian)<br>Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)<br>Dr. Mevlüt ÖZTÜRK (Arabic)<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)<br>Dr. Sadık HACI (Bulgarian)<br>Ankara University (Turkey)<br>Dr. Fatma Jale Gül ÇORUK (Armenian)<br>Ankara University (Turkey)<br>Assoc. Prof. Erman GÖREN (Ancient Greek)<br>İstanbul University (Turkey)<br>Uzm. İvana DEJANOV (Serbian)<br>Belgrad University (Serbia)<br>Dr. Ertuğrul CEYLAN (Chinese)<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)<br>Professor Mehmet Sait TOPRAK (Syriac)<br>Mardin Artuklu University (Turkey)<br>Dr. Melek ÇELİK (Japanese)<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)<br>Dr. Akram NEJABATI (Persian)<br>Piri Reis University (Turkey) |
| <b>ALAN EDİTÖRLERİ</b><br><b>TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI</b><br><b>Çağdas Türk Lehçeleri</b><br>Doç. Dr. İlker TOSUN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)<br>Doç. Dr. Gulmira KARİMOVA<br>Abai Kazak Milli Pedogoji Üniversitesi (Kazakistan)  | <b>FIELD EDITORS</b><br><b>TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE</b><br><b>Contemporary Turkish Dialects and Literature</b><br>Assoc. Prof. İlker TOSUN<br>Kırklareli University (Turkey)<br>Assoc. Prof. Gulmira KARİMOVA<br>Abai Kazakh National Pedogogical University (Kazakhstan)   |
| <b>Dil Bilimi</b><br>Dr. Hakan AYDEMİR<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)   | <b>Linguistics</b><br>Dr. Hakan AYDEMİR<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)  |
| <b>Eski Türk Dili</b><br>Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN<br>Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)  | <b>Old Turkish Language</b><br>Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN<br>Gümüşhane University (Turkey)  |
| <b>Eski Türk Edebiyatı</b><br>Dr. Niyazi ADIGÜZEL<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)  | <b>Classical Turkish Literature</b><br>Dr. Niyazi ADIGÜZEL<br>Kırklareli University (Turkey)   |
| <b>Türk Halk Edebiyatı</b><br>Doç. Dr. İbrahim GÜMÜŞ  | <b>Turkish Folk Literature</b><br>Assoc. Prof. İbrahim GÜMÜŞ   |

|   |   |
|---|---|
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Fatma TEKİN<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Türkçe Eğitimi</b><br>Doç. Dr. Önder ÇANGAL<br>Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Safiye KARABABA<br>Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)<br><b>Yeni Türk Edebiyatı</b><br>Doç. Dr. Ahmet KOÇAK<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Yeni Türk Dili</b><br>Doç. Dr. Sibel MURAD<br>Amasya Üniversitesi (Türkiye)  | Bartın University (Turkey)<br>Dr. Fatma TEKİN<br>Ege University (Türkiye)<br><b>Turkish Language Teaching</b><br>Assoc. Prof. Önder ÇANGAL<br>Gaziantep University (Turkey)<br>Dr. Safiye KARABABA<br>Belgrad University (Serbia)<br><b>Modern Turkish Literature</b><br>Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)<br><b>New Turkish Language</b><br>Assoc. Prof. Sibel MURAD<br>Amasya University (Turkey)  |
| <b>DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI</b><br><b>Alman Dili Eğitimi</b><br>Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Alman Dili ve Edebiyatı</b><br>Doç. Dr. Funda KIZILER EMER<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Amerikan Kültürü ve Edebiyatı</b><br>Dr. Yonca DENİZARSLANI<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Zeynep Asya ALTUĞ<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)<br>Doç. Dr. F. Gül KOÇSOY<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Arap Dili Eğitimi</b><br>Dr. Mevlüt ÖZTÜRK<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Arap Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Hüseyin ARSLAN<br>Yalova Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Çin Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Fars Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Ahmet KARA<br>Dicle Üniversitesi<br><b>Fransız Dili Eğitimi</b><br>Dr. Emine ÇAVDAR<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Fransız Dili ve Edebiyatı</b><br>Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Gürcü Dili ve Edebiyatı</b><br>Doç. Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK<br>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)<br>İngiliz Dili Eğitimi<br>Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)<br>Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)<br><b>İngiliz Dili ve Edebiyatı</b><br>Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN<br>İnönü Üniversitesi (Türkiye)<br>Doç. Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)<br>Dr. Kaya ÖZÇELİK (Türkiye)<br><b>İspanyol Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Olcay ÖZTUNALI<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)<br><b>İtalyan Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Cristiano BEDIN<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Japon Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Metin BALPINAR<br>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)<br><b>Karşılaştırmalı Edebiyat</b><br>Dr. Shelale RAMAZANOVA | <b>DÜNYA DİLLERİ VE EDEBİYATLARI</b><br><b>German Language Teaching</b><br>Dr. Rüveyda Hicran ÇEBİ<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)<br><b>German Language and Literature</b><br>Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER<br>Sakarya University (Turkey)<br><b>American Culture and Literature</b><br>Dr. Yonca DENİZARSLANI<br>Ege University (Turkey)<br>Dr. Zeynep Asya ALTUĞ<br>Ege University (Turkey)<br>Assoc. Prof. F. Gül KOÇSOY<br>Fırat University (Turkey)<br><b>Arabic Language Teaching</b><br>Dr. Mevlüt ÖZTÜRK<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)<br><b>Arabic Language and Literature</b><br>Dr. Hüseyin ARSLAN<br>Yalova University (Turkey)<br><b>Chinese Language and Literature</b><br>Dr. Sema GÖKENÇ GÜLEZ<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)<br><b>Persian Language and Literature</b><br>Dr. Ahmet KARA<br>Dicle University (Turkey)<br><b>French Language Teaching</b><br>Dr. Emine ÇAVDAR<br>Dokuz Eylül University (Turkey)<br><b>French Language and Literature</b><br>Professor Gülhanım ÜNSAL<br>Marmara University (Turkey)<br><b>Georgian Language and Literature</b><br>Assoc. Prof. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK<br>Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)<br><b>English Language Teaching</b><br>Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN<br>Bursa Uludağ University (Turkey)<br>Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)<br><b>English Language and Literature</b><br>Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN<br>İnönü University (Turkey)<br>Assoc. Prof. Nilay ERDEM AYYILDIZ<br>Fırat University (Turkey)<br>Dr. Kaya ÖZÇELİK (Turkey)<br><b>İspanyol Language and Literature</b><br>Dr. Olcay ÖZTUNALI<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)<br><b>İtalyan Language and Literature</b><br>Dr. Cristiano BEDIN<br>İstanbul University (Turkey)<br><b>Japanese Language and Literature</b><br>Dr. Metin BALPINAR<br>Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)<br><b>Comparative Literature</b><br>Dr. Shelale RAMAZANOVA |
| <b>Adres</b><br>RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi<br>Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8<br>Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714<br><b>e-posta:</b> editor@rumelide.com<br><b>tel:</b> +90 505 7958124, +90 216 773 0 616   | <b>Address</b><br>RumeliDE Journal of Language and Literature Studies<br>Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8<br>Kadıköy - İSTANBUL / TURKEY 34714<br><b>e-mail:</b> editor@rumelide.com,<br><b>phone:</b> +90 505 7958124, +90 216 773 0 616   |

|  |  |
|--|--|
| Ardahan Üniversitesi<br><b>Kore Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Eun Kyung JEONG<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                    | Ardahan University<br><b>Korean Language and Literature</b><br>Dr. Eun Kyung JEONG<br>İstanbul University (Turkey)                       |
| <b>Kürt Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Osman ASLANOĞLU<br>Dicle Üniversitesi (Türkiye)   | <b>Kurdish Language and Literature</b><br>Dr. Osman ASLANOĞLU<br>Dicle University (Turkey)   |
| <b>Rus Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Hadi BAK<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)   | <b>Russian Language and Literature</b><br>Dr. Hadi BAK<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)   |
| Sevda POLAT<br>İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Sevda POLAT<br>İstanbul Gelişim University (Turkey)  |
| <b>Leh Dili ve Edebiyatı</b><br>Dr. Mariana BUDU<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)  | <b>Polish Language and Literature</b><br>Dr. Mariana BUDU<br>İstanbul University (Turkey)  |
| <b>Ukrayna Dili ve Edebiyatı</b><br>Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna) | <b>Ukrainian Language and Literature</b><br>Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine) |

#### ÇEVİRİ BİLİMİ

|  |   |
|--|---|
| <b>Almanca Mütercim Tercümanlık</b><br>Dr. Filiz ŞAN<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                   | <b>German Translation and Interpreting</b><br>Dr. Filiz ŞAN<br>Sakarya University (Turkey)                    |
| <b>Arapça Mütercim Tercümanlık</b><br>Dr. Ahmed ALDYAB<br>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye) | <b>Arabic Translation and Interpreting</b><br>Dr. Ahmed ALDYAB<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey) |
| <b>Çince Mütercim Tercümanlık</b><br>Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK<br>Selçuk Üniversitesi (Türkiye)             | <b>Chinese Translation and Interpreting</b><br>Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK<br>Selçuk University (Turkey)           |
| <b>Fransızca Mütercim Tercümanlık</b><br>Doç. Dr. Osman COŞKUN<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)         | <b>French Translation and Interpreting</b><br>Assoc. Prof. Osman COŞKUN<br>Marmara University (Turkey)        |
| <b>İngilizce Mütercim Tercümanlık</b><br>Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)  | <b>English Translation and Interpreting</b><br>Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER<br>Kırklareli University (Turkey)    |
| <b>Rusça Mütercim Tercümanlık</b><br>Dr. Jale COŞKUN<br>İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)            | <b>Russian Translation and Interpreting</b><br>Dr. Jale COŞKUN<br>İstanbul Aydın University (Turkey)          |

#### YAYIN KURULU

|  |   |
|--|---|
| Prof. Dr. Ksenija AYKUT<br>Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)                                    | Professor Ksenija AYKUT<br>Belgrade University (Serbia)   |
| Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna) | Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)    |
| Prof. Dr. Yakup YILMAZ<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                            | Prof. Meryem SALİM AHMED<br>Shumen University (Bulgaria)  |
| Doç. Dr. Beytullah BEKAR<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                  | Professor Yakup YILMAZ<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                                |
| Doç. Dr. Fatemeh ARZJANI<br>Tahran Üniversitesi (İran)   | Assoc. Prof. Beytullah BEKAR<br>Kırklareli University (Turkey)                                  |
| Doç. Dr. Gulmira KARİMOVA<br>Abai Kazak Milli Pedogoji Üniversitesi (Kazakistan)               | Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI<br>Tahran University (Iran)  |
| Doç. Dr. Guntars DREIJERS<br>Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya)              | Assoc. Prof. Gulmira KARİMOVA<br>Abai Kazakh National Pedogogical University (Kazakhstan)       |
| Doç. Dr. Lindita Khanari Latifi<br>Tiran Üniversitesi (Arnavutluk)                             | Assoc. Prof. Guntars DREIJERS<br>Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)              |
| Doç. Dr. Meqsud SELİM<br>Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)                              | Assoc. Prof. Lindita Khanari Latifi<br>Tirana University (Albania)                              |
| Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED<br>Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)                                | Assoc. Prof. Meqsud SELİM<br>Northwest University for Nationalities (China)                     |
| Doç. Dr. Tank DURAN<br>Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)  | Assoc. Prof. Tarık DÜKAN<br>Belgrade University (Serbia)  |
| Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH<br>Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu)           | Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH<br>Rostov State University of Economics (Russian Federation) |
| Dr. Iryna DRYGA<br>Kiev Taras Shevchenko Ulusal Üniversitesi (Ukrayna)                         | Dr. Iryna DRYGA<br>Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)                       |
| Dr. Loyal MERHY<br>Lebanese Üniversitesi (Lübnan)  | Dr. Loyal MERHY<br>Lebanese University (Lebanon)  |
| Dr. Linda TORRESİN<br>Padova Üniversitesi (İtalya)   | Dr. Linda TORRESİN<br>Università degli Studi di Padova (Italy)                                  |
| Dr. Rachael RUEGG<br>Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)                           | Dr. Rachael RUEGG<br>Victoria University of Wellington (New Zealand)                            |

#### Adres

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

#### ÇEVİRİ BİLİMİ

|   |   |
|---|---|
| <b>German Translation and Interpreting</b><br>Dr. Filiz ŞAN<br>Sakarya University (Turkey)                    | <b>EDITORIAL BOARD</b><br>Professor Ksenija AYKUT<br>Belgrade University (Serbia)               |
| <b>Arabic Translation and Interpreting</b><br>Dr. Ahmed ALDYAB<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey) | Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK<br>Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine)    |
| <b>Chinese Translation and Interpreting</b><br>Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK<br>Selçuk University (Turkey)           | Prof. Meryem SALİM AHMED<br>Shumen University (Bulgaria)  |
| <b>French Translation and Interpreting</b><br>Assoc. Prof. Osman COŞKUN<br>Marmara University (Turkey)        | Professor Yakup YILMAZ<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                                |
| <b>English Translation and Interpreting</b><br>Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER<br>Kırklareli University (Turkey)    | Assoc. Prof. Beytullah BEKAR<br>Kırklareli University (Turkey)                                  |
| <b>Russian Translation and Interpreting</b><br>Dr. Jale COŞKUN<br>İstanbul Aydın University (Turkey)          | Assoc. Prof. Fatemeh ARZJANI<br>Tahran University (Iran)  |
|   | Assoc. Prof. Gulmira KARİMOVA<br>Abai Kazakh National Pedogogical University (Kazakhstan)       |
|   | Assoc. Prof. Guntars DREIJERS<br>Ventspils University of Applied Sciences (Latvia)              |
|   | Assoc. Prof. Lindita Khanari Latifi<br>Tirana University (Albania)                              |
|   | Assoc. Prof. Meqsud SELİM<br>Northwest University for Nationalities (China)                     |
|   | Assoc. Prof. Tarık DÜKAN<br>Belgrade University (Serbia)  |
|   | Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH<br>Rostov State University of Economics (Russian Federation) |
|   | Dr. Iryna DRYGA<br>Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ukraine)                       |
|   | Dr. Loyal MERHY<br>Lebanese University (Lebanon)  |
|   | Dr. Linda TORRESİN<br>Università degli Studi di Padova (Italy)                                  |
|   | Dr. Rachael RUEGG<br>Victoria University of Wellington (New Zealand)                            |

#### Address

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)  
Dr. Vasiliki MAVRIDOU  
Democritus Üniversitesi (Yunanistan)

**YAYIN YÖNETMENİ**  
Uzm. Yasemin GÜVENİLİR

**DİL VE DİZİN UZMANLARI**

**İngilizce Redaksiyon**  
Arş. Gör. Serpil YAVUZ ÖZKAYA  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

**Türkçe Redaksiyon**  
Arş. Gör. Soner TOKTAR  
Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)

**Dizin**  
Feyza Yağmur YEĞİN  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)

**DIŞ TEMSİLCİLER**  
Doç. Dr. Amjad ALSYOUF (Ürdün)  
Doç. Dr. Despina PROVATA (Yunanistan)  
Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaristan)  
Doç. Dr. İryna DRYGA (Ukrayna)  
Doç. Dr. Lindita Khanari Latifi (Arnavutluk)  
Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakya)  
Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)  
Doç. Dr. Tarik DURAN (Sırbistan)  
Doç. Dr. Gulmira KARİMOVA (Kazakistan)  
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH (Rusya Fed.)  
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Irak)  
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (İtalya)  
Dr. Gianluca COLELLA (İsveç)  
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lübnan)  
Dr. Radmila LAZAREVİC (Karadağ)  
Dr. Raşit ÇOLAK (Pakistan)  
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (İran)  
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Mısır)  
Dr. Rachael RUEGG (Yeni Zelanda)  
İbrahim YILDIRIM (Azerbaycan)  
Dr. Ahmet YIKIK (Kıbrıs)

**DANIŞMA KURULU**  
Prof. Dr. Hanifi VURAL  
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)  
Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ  
Ankara Üniversitesi (Türkiye)  
Prof. Dr. Ksenija AYKUT  
Belgrad Üniversitesi (Sırbistan)  
Prof. Dr. Marek STACHOWSKI  
Krakov Yagellon Üniversitesi (Polonya)  
Prof. Dr. Mehmet NARLI  
Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)  
Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN  
Marmara Üniversitesi (Türkiye)  
Prof. Dr. Oktay AHMED  
Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)  
Prof. Dr. Ömer ZÜLFE  
Marmara Üniversitesi (Türkiye)  
Prof. Dr. Vügar SULTANZADE  
Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)  
Doç. Dr. Despina PROVATA  
Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan)  
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN  
Kahire Üniversitesi (Mısır)  
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM  
Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)  
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ  
Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)

**Adres**  
*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER  
Kırklareli University (Turkey)  
Dr. Vasiliki MAVRIDOU  
Democritus University (Greece)

**PUBLISHING DIRECTOR**  
Ex. Yasemin GÜVENİLİR

**REVIEWS AND INDEX EDITORS**

**English**  
Research Asst. Serpil YAVUZ ÖZKAYA  
Kırklareli University (Turkey)

**Turkish**  
Research Asst. Soner TOKTAR  
Kırklareli University (Turkey)

**Dizin**  
Research Asst. Feyza Yağmur YEĞİN  
İstanbul Medeniyet University (Turkey)

**FOREIGN REPRESENTATORS**  
Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF (Jordan)  
Assoc. Prof. Despina PROVATA (Greece)  
Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA (Bulgaria)  
Assoc. Prof. İryna DRYGA (Ukrayna)  
Assoc. Prof. Lindita Khanari Latifi (Albania)  
Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ (Slovakia)  
Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)  
Assoc. Prof. Tarik DURAN (Serbia)  
Assoc. Prof. Gulmira KARİMOVA (Kazakhstan)  
Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH (Russian Fed.)  
Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR (Iraq)  
Dr. Antonio Hans DI LEGAMI (Italy)  
Dr. Gianluca COLELLA (Sweden)  
Dr. Hela Haidar NAJJAR (Lebanon)  
Dr. Radmila LAZAREVİC (Montenegro)  
Dr. Raşit ÇOLAK (Pakistan)  
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM (Iran)  
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN (Egypt)  
Dr. Rachael RUEGG (New Zealand)  
İbrahim YILDIRIM (Azerbaijan)  
Dr. Ahmet YIKIK (Cyprus)

**ADVISORY BOARD**  
Professor Hanifi VURAL  
Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)  
Professor Hicabi KIRLANGIÇ  
Ankara University (Turkey)  
Professor Ksenija AYKUT  
Belgrade University (Serbia)  
Professor Marek STACHOWSKI  
Krakov Yagellon University (Poland)  
Professor Mehmet NARLI  
Balıkesir University (Turkey)  
Professor Mustafa S. KAÇALIN  
Marmara University (Turkey)  
Professor Oktay AHMED  
Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)  
Professor Ömer ZÜLFE  
Marmara University (Turkey)  
Professor Vügar SULTANZADE  
Eastern Mediterranean University (TRNC)  
Assoc. Prof. Despina PROVATA  
Athens National and Capodistriyan University (Greece)  
Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN  
Cairo University (Egypt)  
Dr. Reza Hosseini BAGHANAM  
Tebriz Azad Islam University (Iran)  
Prof. Dr. Paolo E. BALBONİ  
Ca' Foscari University (Italy)

**Address**  
*RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

| <b>HAKEMLER</b>  | <b>REFEREES</b>   |
|--|---|
| Prof. Dr. Abdullah EREN<br>Ordu Üniversitesi (Türkiye)                     | Professor Abdullah EREN<br>Ordu University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ<br>Uşak Üniversitesi (Türkiye)                     | Professor Ahmet AKÇATAŞ<br>Uşak University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Ahmet Cüneyt ISSI<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)   | Professor Ahmet Cüneyt ISSI<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)   |
| Prof. Dr. Ahmet ÇAPKU<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Professor Ahmet ÇAPKU<br>Kırklareli University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ<br>Lefke Avrupa Üniversitesi (Kıbrıs)              | Professor Ahmet GÜNEYLİ<br>European University of Lefke (Cyprus)        |
| Prof. Dr. Ahmet YİĞİT<br>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)         | Professor Ahmet YİĞİT<br>Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)         |
| Prof. Dr. Alev BULUT<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                    | Professor Alev BULUT<br>Istanbul University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Alpaslan OKUR<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                  | Professor Alpaslan OKUR<br>Sakarya University (Turkey)                  |
| Prof. Dr. Asuman AKAY AHMED<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)              | Professor Asuman AKAY AHMED<br>Marmara University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Atabey KILIÇ<br>Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                   | Professor Atabey KILIÇ<br>Erciyes University (Turkey)                   |
| Prof. Dr. Aymil DOĞAN<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                  | Professor Aymil DOĞAN<br>Hacettepe University (Turkey)                  |
| Prof. Dr. Ayşe Banu KARADAĞ<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)        | Professor Ayşe Banu KARADAĞ<br>Yıldız Technical University (Turkey)     |
| Prof. Dr. Ayşe KAYAPINAR<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)    | Professor Ayşe KAYAPINAR<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)    |
| Prof. Dr. Bahadır GÜCÜYETER<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)              | Professor Bahadır GÜCÜYETER<br>Atatürk University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Bahar GÜNEŞ<br>Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)     | Professor Bahar GÜNEŞ<br>Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)     |
| Prof. Dr. Berna Ayça ÜLKER ERKAN<br>İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye) | Professor Berna Ayça ÜLKER ERKAN<br>İzmir Demokrasi University (Turkey) |
| Prof. Dr. Birsan KARACA<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)                   | Professor Birsan KARACA<br>Ankara University (Turkey)                   |
| Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ<br>Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                 | Professor Cengiz ALYILMAZ<br>Uludağ University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Duygu ÖZTİN PASSERAT<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)       | Professor Duygu ÖZTİN PASSERAT<br>Dokuz Eylül University (Turkey)       |
| Prof. Dr. Ece KORKUT<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                   | Prof. Dr. Ece KORKUT<br>Hacettepe University (Turkey)                   |
| Prof. Dr. Emel ÖZKAYA<br>Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)                 | Professor Emel ÖZKAYA<br>Cumhuriyet University (Turkey)                 |

|   |  |
|---|--|
| Prof. Dr. Emine BOGENÇ DEMİREL<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)      | Professor Emine BOGENÇ DEMİREL<br>Yıldız Technical University (Turkey)   |
| Prof. Dr. Emir İçhem İdben EL HALİDİ<br>Kufe Üniversitesi (Irak)            | Professor Emir İçhem İdben EL HALİDİ<br>Kufe University (Iraq)           |
| Prof. Dr. Engin YILMAZ<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                    | Professor Engin YILMAZ<br>Sakarya University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Erdoğan ALTINKAYNAK<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)             | Professor Erdoğan ALTINKAYNAK<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)          |
| Prof. Dr. Erdoğan KARTAL<br>Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                   | Professor Erdoğan KARTAL<br>Uludağ University (Turkey)                   |
| Prof. Dr. Ergün KOCA<br>Girne Amerikan Üniversitesi (Kıbrıs)                | Professor Ergün KOCA<br>Girne Amerikan University (Cyprus)               |
| Prof. Dr. Erhan DURUKAN<br>Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                   | Professor Erhan DURUKAN<br>Trabzon University (Turkey)                   |
| Prof. Dr. Esmâ İNCE<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                      | Professor Esmâ İNCE<br>Istanbul University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. Fatih BAŞPINAR<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)        | Professor Fatih BAŞPINAR<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)        |
| Prof. Dr. Feryal ÇUBUKÇU<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)              | Professor Feryal ÇUBUKÇU<br>Dokuz Eylül University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL<br>Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye) | Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL<br>Kütahya Dumlupınar University (Turkey) |
| Prof. Dr. Füsün BİLİR ATASEVEN<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)      | Professor Füsün BİLİR ATASEVEN<br>Yıldız Technical University (Turkey)   |
| Prof. Dr. Füsün SARAÇ<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                     | Professor Füsün SARAÇ<br>Marmara University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Gökhan ARI<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                 | Professor Gökhan ARI<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Gülser ÇETİN<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)                     | Professor Gülser ÇETİN<br>Ankara University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Halil AYTEKİN<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)             | Professor Halil AYTEKİN<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)             |
| Prof. Dr. Halit KARATAY<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)   | Professor Halit KARATAY<br>Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)   |
| Prof. Dr. Hanife Dilek BATİSLAM<br>Çukurova Üniversitesi (Türkiye)          | Professor Hanife Dilek BATİSLAM<br>Çukurova University (Turkey)          |
| Prof. Dr. Hanife Nalan GENÇ<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)         | Professor Hanife Nalan GENÇ<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)         |
| Prof. Dr. Hanifi VURAL<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)        | Professor Hanifi VURAL<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)        |
| Prof. Dr. Hicabi KIRLANGIÇ<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)                 | Professor Hicabi KIRLANGIÇ<br>Ankara University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Hikmet ASUTAY   | Professor Hikmet ASUTAY  |



|   |   |
|---|---|
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                       | Trakya University (Turkey)                        |
| Prof. Dr. Hülya KARTAL                              | Professor Hülya KARTAL                            |
| Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                       | Uludağ University (Turkey)                        |
| Prof. Dr. Hülya SAVRAN                              | Professor Hülya SAVRAN                            |
| Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)                    | Balıkesir University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Hüseyin YAZICI                            | Prof. Dr. Hüseyin YAZICI                          |
| Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)    | Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)  |
| Prof. Dr. Işın Bengi ÖNER                           | Professor Işın Bengi ÖNER                         |
| 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                     | 29 Mayıs University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. İbrahim GÜLTEKİN                          | Professor İbrahim GÜLTEKİN                        |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                     | İstanbul University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. İbrahim TAŞ                               | Professor İbrahim TAŞ                             |
| Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi (Türkiye)         | Bilecik Şeyh Edebali University (Turkey)          |
| Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ                              | Professor İsmail GÜLEÇ                            |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Medeniyet University (Turkey)            |
| Prof. Dr. Kamil İŞERİ                               | Professor Kamil İŞERİ                             |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                  | Dokuz Eylül University (Turkey)                   |
| Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA                           | Professor Kerime ÜSTÜNOVA                         |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                 | Bursa Uludağ University (Turkey)                  |
| Prof. Dr. Linda TORRESİN                            | Professor Linda TORRESİN                          |
| Padova Üniversitesi (İtalya)                        | Università degli Studi di Padova (Italy)          |
| Prof. Dr. Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK             | Professor Liudmyla Volodymyrivna SHYTYK           |
| Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi Üniversitesi (Ukrayna) | Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi University (Ukraine) |
| Prof. Dr. Marek STACHOWSKI                          | Professor Marek STACHOWSKI                        |
| Krakov Jagellon Üniversitesi (Polonya)              | Krakov Jagellon University (Polonia)              |
| Prof. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ                            | Professor Mehmet ÇERİBAŞ                          |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)    | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)  |
| Prof. Dr. Mehmet NARLI                              | Professor Mehmet NARLI                            |
| Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)                    | Balıkesir University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Mehmet ÖLMEZ                              | Professor Mehmet ÖLMEZ                            |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                | Yıldız Technical University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Meryem AYAN                               | Professor Meryem AYAN                             |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)           | Manisa Celal Bayar University (Turkey)            |
| Prof. Dr. Mesut AYAR                                | Professor Mesut AYAR                              |
| Kirklareli Üniversitesi (Türkiye)                   | Kirklareli University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Mine DEMİRTAŞ                             | Professor Mine DEMİRTAŞ                           |
| Beykent Üniversitesi (Türkiye)                      | Beykent University (Turkey)                       |
| Prof. Dr. Mine YAZICI                               | Professor Mine YAZICI                             |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                     | İstanbul University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. Mira KHACHEMİZOVA                         | Professor Mira KHACHEMİZOVA                       |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                        | Düzce University (Turkey)                         |
| Prof. Dr. Muhammet KOÇAK                            | Professor Muhammet KOÇAK                          |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                         | Gazi University (Turkey)                          |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|   |   |
|---|---|
| Prof. Dr. Muharrem DAYANÇ<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)    | Professor Muharrem DAYANÇ<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Mustafa BALCI<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | Professor Mustafa BALCI<br>İstanbul University (Turkey)                             |
| Prof. Dr. Mustafa S. KAÇALIN<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)            | Professor Mustafa S. KAÇALIN<br>Marmara University (Turkey)                         |
| Prof. Dr. Mustafa KURT<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Professor Mustafa KURT<br>Gazi University (Turkey)                                  |
| Prof. Dr. Mustafa SARICA<br>Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)         | Professor Mustafa SARICA<br>Adnan Menderes University (Turkey)                      |
| Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN<br>İstinye Üniversitesi (Türkiye)                 | Professor Mustafa ÖZKAN<br>İstinye University (Turkey)                              |
| Prof. Dr. Neslihan KANSU-YETKİNER<br>İzmir Ekonomi Üniversitesi (Türkiye) | Professor Neslihan KANSU-YETKİNER<br>İzmir Economy University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Nevin ÖZKAN<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)                    | Professor Nevin ÖZKAN<br>Ankara University (Turkey)                                 |
| Prof. Dr. Nevzat ÖZKAN<br>Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                  | Professor Nevzat ÖZKAN<br>Erciyes University (Turkey)                               |
| Prof. Dr. Nevzat TOPAL<br>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)    | Professor Nevzat TOPAL<br>Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Nezir TEMUR<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                      | Professor Nezir TEMUR<br>Gazi University (Turkey)                                   |
| Prof. Dr. Nur Melek DEMİR<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)                | Professor Nur Melek DEMİR<br>Ankara University (Turkey)                             |
| Prof. Dr. Xinmin ZHENG<br>Shanghai International Studies University (Çin) | Professor Xinmin ZHENG (Chinese)<br>Shanghai International Studies University (Çin) |
| Prof. Dr. Oktay AHMED<br>Üsküp Kiril-Methodi Üniversitesi (Makedonya)     | Professor Oktay AHMED<br>Üsküp Kiril-Methodi University (Macedonia)                 |
| Prof. Dr. Osman MERT<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                    | Professor Osman MERT<br>Atatürk University (Turkey)                                 |
| Prof. Dr. Ömer SOLAK<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)     | Professor Ömer SOLAK<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)                  |
| Prof. Dr. Ömer ZÜLFE<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Professor Ömer ZÜLFE<br>Marmara University (Turkey)                                 |
| Prof. Dr. Özer ŞENÖDEYİCİ<br>Hitit Üniversitesi (Türkiye)                 | Professor Özer ŞENÖDEYİCİ<br>Hitit University (Turkey)                              |
| Prof. Dr. Paolo E. BALBONI<br>Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)    | Professor Paolo E. BALBONI<br>Ca' Foscari University (Italy)                        |
| Prof. Dr. Rifat GÜNDAY<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)            | Professor Rifat GÜNDAY<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                         |
| Prof. Dr. Secaattin TURAL<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)    | Professor Secaattin TURAL<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                 |
| Prof. Dr. Selçuk ÇIKLA  | Professor Selçuk ÇIKLA  |

|   |  |
|---|--|
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)              | Ondokuz Mayıs University (Turkey)              |
| Prof. Dr. Seval ŞAHİN                             | Professor Seval ŞAHİN                          |
| Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye) | Mimar Sinan Güzel Sanatlar University (Turkey) |
| Prof. Dr. Simona SALIERNO                         | Professor Simona SALIERNO                      |
| Cpia Sassuolo (İtalya)                            | Cpia Sassuolo (Italy)                          |
| Prof. Dr. Suat UNGAN                              | Professor Suat UNGAN                           |
| Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                    | Trabzon University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Suna TİMUR AĞILDERE                     | Professor Suna TİMUR AĞILDERE                  |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)    | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)    |
| Prof. Dr. Sündüz ÖZTÜRK-KASAR                     | Professor Sündüz ÖZTÜRK-KASAR                  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Yıldız Technical University (Turkey)           |
| Prof. Dr. Şaban SAĞLIK                            | Professor Şaban SAĞLIK                         |
| Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)  | Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)  |
| Prof. Dr. Şureddin MEMMEDLİ                       | Professor Şureddin MEMMEDLİ                    |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                    | Ardahan University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Umut BALCI                              | Professor Umut BALCI                           |
| Batman Üniversitesi (Türkiye)                     | Batman University (Turkey)                     |
| Prof. Dr. Üzeyir ASLAN                            | Professor Üzeyir ASLAN                         |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Marmara University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Vügar SULTANZADE                        | Professor Vügar SULTANZADE                     |
| Doğu Akdeniz Üniversitesi (KKTC)                  | Eastern Mediterranean University (TRNC)        |
| Prof. Dr. Yakup YILMAZ                            | Professor Yakup YILMAZ                         |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)         | İstanbul Medeniyet University (Turkey)         |
| Prof. Dr. Yavuz KIZILÇİM                          | Professor Yavuz KIZILÇİM                       |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                    | Atatürk University (Turkey)                    |
| Prof. Dr. Yusuf TEPELİ                            | Professor Yusuf TEPELİ                         |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                    | Akdeniz University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Abdulkadir ATICI                         | Assoc. Prof. Abdulkadir ATICI                  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Abdulkadir GÖLCÜ                         | Assoc. Prof. Abdulkadir GÖLCÜ                  |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                     | Selçuk University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Abdurrahman KOLCU                        | Assoc. Prof. Abdurrahman KOLCU                 |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)       | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Ahmet BALCI                              | Assoc. Prof. Ahmet BALCI                       |
| Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)        | Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Ahmet BAŞAL                              | Assoc. Prof. Ahmet BAŞAL                       |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Yıldız Technical University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Ahmet BENZER                             | Assoc. Prof. Ahmet BENZER                      |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Marmara University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Ahmet DAĞ                                | Assoc. Prof. Ahmet DAĞ                         |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Ahmet Gökhan BİÇER                       | Assoc. Prof. Ahmet Gökhan BİÇER                |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                     | Bartın University (Turkey)                     |

|  |   |
|--|---|
| Doç. Dr. Ahmet KOÇAK<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                | Assoc. Prof. Ahmet KOÇAK<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                |
| Doç. Dr. Ahmet ALTAY<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                            | Assoc. Prof. Ahmet ALTAY<br>Bartın Üniversitesi (Turkey)                          |
| Doç. Dr. Ahmet Naim ÇİÇEKLER<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | Assoc. Prof. Ahmet Naim ÇİÇEKLER<br>İstanbul University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Aitkanyim KALİEVA<br>Turan Üniversitesi (Kazakistan)                    | Assoc. Prof. Aitkanyim KALİEVA<br>Turan University (Kazakhstan)                   |
| Doç. Dr. Akartürk KARAHAN<br>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)      | Assoc. Prof. Akartürk KARAHAN<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Ali CANÇELİK<br>Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                          | Assoc. Prof. Ali CANÇELİK<br>Kocaeli University (Turkey)                          |
| Doç. Dr. Ali KURT<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                           | Assoc. Prof. Ali KURT<br>Kırklareli University (Turkey)                           |
| Doç. Dr. Ali ÖZTÜRK<br>Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)           | Assoc. Prof. Ali ÖZTÜRK<br>Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Amjad ALSYOUF<br>Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)                  | Assoc. Prof. Amjad ALSYOUF<br>Al-Balqa Applied University (Jordan)                |
| Doç. Dr. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU<br>Ankara Hacıbayram Veli Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Aslı Özlem TARAKCIOĞLU<br>Ankara Hacıbayram Veli University (Turkey) |
| Doç. Dr. Atalay GÜNDÜZ<br>Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                     | Assoc. Prof. Atalay GÜNDÜZ<br>Dokuz Eylül University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Aydan IRGATOĞLU<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)       | Assoc. Prof. Aydan IRGATOĞLU<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Ayfer KARA<br>Minsk Devlet Dil Bilim Üniversitesi (Beyaz Rusya)         | Assoc. Prof. Ayfer KARA<br>Minsk State Linguistic University (Belarus)            |
| Doç. Dr. Ayhan KARAKAŞ<br>Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                        | Assoc. Prof. Ayhan KARAKAŞ<br>Çukurova University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Ayla OĞUZ<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. Ayla OĞUZ<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Aylin SEYMEN<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                             | Assoc. Prof. Aylin SEYMEN<br>Gazi University (Turkey)                             |
| Doç. Dr. Ayşe Şirin OKYAYUZ<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                  | Assoc. Prof. Ayşe Şirin OKYAYUZ<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)               |
| Doç. Dr. Banu İNAN KARAGÜL<br>Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                     | Assoc. Prof. Banu İNAN KARAGÜL<br>Kocaeli University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Barbara Dell'abate ÇELEBİ<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)            | Assoc. Prof. Barbara Dell'abate ÇELEBİ<br>İstanbul University (Turkey)            |
| Doç. Dr. Bayram DURBİLMEZ<br>Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                      | Assoc. Prof. Bayram DURBİLMEZ<br>Erciyes University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Behice VARIŞOĞLU<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)          | Assoc. Prof. Behice VARIŞOĞLU<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)          |
| Doç. Dr. Beki HALEVA   | Assoc. Prof. Beki HALEVA  |

|  |  |
|--|--|
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                   | Yıldız Technical University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Bekir İNCE                                    | Assoc. Prof. Bekir İNCE                              |
| Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                       | Medeniyet University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Beytullah BEKAR                               | Assoc. Prof. Beytullah BEKAR                         |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                      | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Bilge BAĞCI AYRANCI                           | Assoc. Prof. Bilge BAĞCI AYRANCI                     |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)            | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)             |
| Doç. Dr. Bünyamin SARİKAYA                             | Assoc. Prof. Bünyamin SARİKAYA                       |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)                   | Muş Alparslan University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Okan Celal GÜNGÖR                             | Assoc. Prof. Okan Celal GÜNGÖR                       |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)           | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)            |
| Doç. Dr. Celile Eren ÖKTEN                             | Assoc. Prof. Celile Eren ÖKTEN                       |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                   | Yıldız Technical University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Cihan ÇAKMAK                                  | Assoc. Prof. Cihan ÇAKMAK                            |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)              | Manisa Celal Bayar University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Cihangir KIZILÖZEN                            | Assoc. Prof. Cihangir KIZILÖZEN                      |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                           | Siirt University (Turkey)                            |
| Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU                             | Assoc. Prof. Deniz MELANLIOĞLU                       |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                       | Kırıkkale University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Çağrı GÜMÜŞ                                   | Assoc. Prof. Çağrı GÜMÜŞ                             |
| KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)                     | KTO Karatay University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Despina PROVATA                               | Assoc. Prof. Despina PROVATA                         |
| Atina Milli ve Kapodistriyan Üniversitesi (Yunanistan) | Athens National and Capodistrian University (Greece) |
| Doç. Dr. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN                       | Assoc. Prof. Didem ARDALI BÜYÜKARMAN                 |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                   | Yıldız Technical University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Didem KOBAN KOÇ                               | Assoc. Prof. Didem KOBAN KOÇ                         |
| İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)                 | İzmir Demokrasi University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Didem TUNA                                    | Assoc. Prof. Didem TUNA                              |
| İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)            | İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)             |
| Doç. Dr. Efecan KARAGÖL                                | Efecan KARAGÖL                                       |
| Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)         | Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)          |
| Doç. Dr. Elena M. METEVA-ROUSSEVA                      | Assoc. Prof. Elena M. METEVA-ROUSSEVA                |
| Sofya Üniversitesi (Bulgaristan)                       | Sofia University (Bulgaria)                          |
| Doç. Dr. Elif AKTAŞ                                    | Assoc. Prof. Elif AKTAŞ                              |
| Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)        | Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)         |
| Doç. Dr. Emel ÖZKAYA                                   | Assoc. Prof. Emel ÖZKAYA                             |
| Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)                      | Cumhuriyet University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Emrah EKMEKÇİ                                 | Assoc. Prof. Emrah EKMEKÇİ                           |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                   | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Erdinç ASLAN                                  | Assoc. Prof. Erdinç ASLAN                            |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                         | Marmara University (Turkey)                          |
| Doç. Dr. Erdoğan KELEŞ                                 | Assoc. Prof. Erdoğan KELEŞ                           |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)              | Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)               |

|  |   |
|--|---|
| Doç. Dr. Ersen ERSOY<br>Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)                      | Assoc. Prof. Ersen ERSOY<br>Dumlupınar University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Ersoy TOPUZKANAMIŞ<br>Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)                | Assoc. Prof. Ersoy TOPUZKANAMIŞ<br>Balıkesir University (Turkey)                |
| Doç. Dr. Ertan KUŞÇU<br>Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. Ertan KUŞÇU<br>Pamukkale University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Ertan ENGİN<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Ertan ENGİN<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Ertuğ CAN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                        | Assoc. Prof. Ertuğ CAN<br>Kırklareli University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Ertuğrul KARAKUŞ<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Assoc. Prof. Ertuğrul KARAKUŞ<br>Kırklareli University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Esra BİRKAN BAYDAN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Esra BİRKAN BAYDAN<br>Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ<br>Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)        | Assoc. Prof. Esra Nur TİRYAKİ<br>Hatay Mustafa Kemal University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Evangelos KOURDIS<br>Selanik Aristoteles Üniversitesi (Yunanistan)    | Assoc. Prof. Evangelos KOURDIS<br>Aristotle University of Thessaloniki (Greece) |
| Doç. Dr. Fabio GRASSİ<br>Roma Sapienza (İtalya)                                | Assoc. Dr. Fabio GRASSİ<br>Roma Sapienza (Italy)                                |
| Doç. Dr. Faruk DOĞAN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                      | Assoc. Prof. Faruk DOĞAN<br>Kırklareli University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Faruk KALAY<br>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)            | Assoc. Prof. Faruk KALAY<br>Aydın Adnan Menderes University (Turkey)            |
| Doç. Dr. Fatma KABA<br>Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                        | Assoc. Prof. Fatma KABA<br>Pamukkale University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Fatma KALPAKLI<br>Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. Fatma KALPAKLI<br>Selçuk University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Faysal Okan ATASOY<br>Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Faysal Okan ATASOY<br>Isparta Süleyman Demirel University (Turkey) |
| Doç. Dr. Ferhat ENSAR<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                   | Assoc. Prof. Ferhat ENSAR<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Fethi KAYALAR<br>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)      | Assoc. Prof. Fethi KAYALAR<br>Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Fettah KUZU<br>Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. Fettah KUZU<br>Gaziantep University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Feyza TOKAT<br>Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. Feyza TOKAT<br>Pamukkale University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Filiz METE<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                        | Assoc. Prof. Filiz METE<br>Hacettepe University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Funda KIZILER EMER<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                  | Assoc. Prof. Funda KIZILER EMER<br>Sakarya University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Gamze ÖKSÜZ   | Assoc. Prof. Gamze ÖKSÜZ  |

|  |   |
|--|---|
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)       | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN                                | Assoc. Prof. Gökçen GÖÇEN                         |
| Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye)     | Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey)     |
| Doç. Dr. Gökhan TUNÇ                                 | Assoc. Prof. Gökhan TUNÇ                          |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                       | Anadolu University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Graziano SERRAGIOTTO                        | Assoc. Dr. Graziano SERRAGIOTTO                   |
| Venice Ca' Foscari Üniversitesi (İtalya)             | Ca' Foscari University of Venice (Italy)          |
| Doç. Dr. Guntars DREIJERS                            | Assoc. Prof. Guntars DREIJERS                     |
| Ventspils Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Letonya) | Ventspils University of Applied Sciences (Latvia) |
| Doç. Dr. Gül Banu DUMAN                              | Assoc. Prof. Gül Banu DUMAN                       |
| Zonguldak bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)       | Zonguldak bülent Ecevit University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Gülhanım ÜNSAL                              | Assoc. Prof. Gülhanım ÜNSAL                       |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                       | Marmara University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Gülnur AYDIN                                | Assoc. Prof. Gülnur AYDIN                         |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)       | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Gürkan DAĞBAŞI                              | Assoc. Prof. Gürkan DAĞBAŞI                       |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)       | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Haluk ÖNER                                  | Assoc. Prof. Haluk ÖNER                           |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                        | Bartın University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. Hatice FIRAT                                | Assoc. Prof. Hatice FIRAT                         |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)            | Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)            |
| Doç. Dr. Hülya KAYA                                  | Assoc. Prof. Hülya KAYA                           |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                   | Dokuz Eylül University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. İbrahim SONA                                | Assoc. Prof. İbrahim SONA                         |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                 | Yıldız Teknik University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. İbrahim USTA                                | Assoc. Prof. İbrahim USTA                         |
| Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                        | Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                     |
| Doç. Dr. İlker AYDIN                                 | Assoc. Prof. İlker AYDIN                          |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                          | Ordu University (Turkey)                          |
| Doç. Dr. İlker TOSUN                                 | Assoc. Prof. İlker TOSUN                          |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. İlkin GULUSOY                               | Assoc. Prof. İlkin GULUSOY                        |
| Kafkas Üniversitesi (Türkiye)                        | Kafkas University (Turkey)                        |
| Doç. Dr. İlknur SAVAŞKAN                             | Assoc. Prof. İlknur SAVAŞKAN                      |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                  | Bursa Uludağ University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Kamala Tahsin KARİMOVA                      | Assoc. Prof. Kamala Tahsin KARİMOVA               |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)            | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)            |
| Doç. Dr. Kürşat CESUR                                | Assoc. Prof. Kürşat CESUR                         |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)        | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Lale ÖZCAN                                  | Assoc. Prof. Lale ÖZCAN                           |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                 | Yıldız Technical University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Levent UZUN                                 | Assoc. Prof. Levent UZUN                          |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                  | Bursa Uludağ University (Turkey)                  |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|   |  |
|---|--|
| Doç. Dr. Leyla Çiğdem DALKILIÇ<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)               | Assoc. Prof. Leyla Çiğdem DALKILIÇ<br>Ankara University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Lokman TANRIKULU<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Lokman TANRIKULU<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Doç. Dr. Ludmila MEŠKOVÁ<br>Matej Bel Üniversitesi (Slovakya)                 | Assoc. Prof. Ludmila MEŠKOVÁ<br>Matej Bel University (Slovakia)                |
| Doç. Dr. Mazhar BAL<br>Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                         | Assoc. Prof. Mazhar BAL<br>Akdeniz University (Turkey)                         |
| Doç. Dr. Mehmet Celal VARIŞOĞLU<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye) | Assoc. Prof. Mehmet Celal VARIŞOĞLU<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey) |
| Doç. Dr. Mehmet ELBAN<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)                         | Assoc. Prof. Mehmet ELBAN<br>Fırat University (Turkey)                         |
| Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                       | Assoc. Prof. Mehmet GÜNEŞ<br>Marmara University (Turkey)                       |
| Doç. Dr. Mehmet İLGÜREL<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                    | Assoc. Prof. Mehmet İLGÜREL<br>İstanbul University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)              | Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU<br>Hacettepe University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Mehmet Recep TAŞ<br>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)           | Assoc. Prof. Mehmet Recep TAŞ<br>Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                   | Assoc. Prof. Mehmet SAMSAKÇI<br>İstanbul University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN<br>Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)  | Assoc. Prof. Mehmet Turgut BERBERCAN<br>Çankırı Karatekin University (Turkey)  |
| Doç. Dr. Mehmet YASTI<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)             | Assoc. Prof. Mehmet YASTI<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)             |
| Doç. Dr. Mehrali CALP<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)            | Assoc. Prof. Mehrali CALP<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)            |
| Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)        | Assoc. Prof. Mehtap ÖZDEN<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Melda KESER<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)           | Assoc. Prof. Melda KESER<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Melek ALPAR<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                           | Assoc. Prof. Melek ALPAR<br>Gazi University (Turkey)                           |
| Doç. Dr. Meryem SALİM AHMED<br>Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)               | Assoc. Prof. Meryem SALİM AHMED<br>Shumen University (Bulgaria)                |
| Doç. Dr. Meqsud SELİM<br>Kuzeybatı Milliyetler Üniversitesi (Çin)             | Assoc. Prof. Meqsud SELİM<br>Northwest University for Nationalities (China)    |
| Doç. Dr. Mesut GÜN<br>Mersin Üniversitesi (Türkiye)                           | Assoc. Prof. Mesut GÜN<br>Mersin University (Turkey)                           |
| Doç. Dr. Mesut KULELİ<br>Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)        | Assoc. Prof. Mesut KULELİ<br>Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Mevlüde ZENGİN   | Assoc. Prof. Mevlüde ZENGİN  |



|  |   |
|--|---|
| Sivas Cumhuriyet (Türkiye)                       | Sivas Cumhuriyet (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Murad KARADUMAN                         | Assoc. Prof. Murad KARADUMAN                  |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                   | Akdeniz University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Murat ELMALI                            | Assoc. Prof. Murat ELMALI                     |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Murat ÖĞÜTCÜ                            | Assoc. Prof. Murat ÖĞÜTCÜ                     |
| Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)                 | Kapadokya University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Murat ŞENGÜL                            | Assoc. Prof. Murat ŞENGÜL                     |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Doç. Dr. Mustafa KAYA                            | Assoc. Prof. Mustafa KAYA                     |
| Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)           | Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Mustafa Zeki ÇIRAKLI                    | Assoc. Prof. Mustafa Zeki ÇIRAKLI             |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | Karadeniz Teknik University (Turkey)          |
| Doç. Dr. Mutlu DEVECİ                            | Assoc. Prof. Mutlu DEVECİ                     |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                     | Fırat University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Mümtaz SARIÇİÇEK                        | Assoc. Prof. Mümtaz SARIÇİÇEK                 |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                   | Erciyes University (Turkey)                   |
| Doç. Dr. Necdet NEYDİM                           | Assoc. Prof. Necdet NEYDİM                    |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Necdet TOZLU                            | Assoc. Prof. Necdet TOZLU                     |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)  | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)  |
| Doç. Dr. Neslihan KARAKUŞ                        | Assoc. Prof. Neslihan KARAKUŞ                 |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)             | Yıldız Teknik University (Turkey)             |
| Doç. Dr. Nesrin GÜLLÜDAĞ                         | Assoc. Prof. Nesrin GÜLLÜDAĞ                  |
| İğdır Üniversitesi (Türkiye)                     | İğdır University (Turkey)                     |
| Doç. Dr. Neval AKÇA BERK                         | Assoc. Prof. Neval AKÇA BERK                  |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                  | Çukurova University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Nevin AKKAYA                            | Assoc. Prof. Nevin AKKAYA                     |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Dokuz Eylül University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Nilüfer İLHAN                           | Assoc. Prof. Nilüfer İLHAN                    |
| Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)              | Yozgat Bozok University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Nizamettin KASAP                        | Assoc. Prof. Nizamettin KASAP                 |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Hacettepe University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Nurgül ÖZCAN (Türkiye)                  | Assoc. Prof. Nurgül ÖZCAN (Turkey)            |
| Doç. Dr. Nurşat BİÇER                            | Assoc. Prof. Nurşat BİÇER                     |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)            | Kilis 7 Aralık University (Turkey)            |
| Dr. Onur ÖZCAN                                   | Dr. Onur ÖZCAN                                |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                      | Gazi University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Osman ÜNLÜ                              | Assoc. Prof. Osman ÜNLÜ                       |
| Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi (Türkiye)    | Bandırma Onyediy Eylül University (Turkey)    |
| Doç. Dr. Özgür AY                                | Assoc. Prof. Özgür AY                         |
| Uşak Üniversitesi (Türkiye)                      | Uşak University (Turkey)                      |
| Doç. Dr. Özlem KASAP                             | Assoc. Prof. Özlem KASAP                      |

|   |  |
|---|--|
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                | Hacettepe University (Turkey)                |
| Doç. Dr. Petru GOLBAN                           | Assoc. Prof. Petru GOLBAN                    |
| Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)              | Namık Kemal University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Raif İVECAN                            | Assoc. Prof. Raif İVECAN                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Reyhan ÇELİK                           | Assoc. Prof. Reyhan ÇELİK                    |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                  | Akdeniz University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Ruzana DOLEVA                          | Assoc. Prof. Dr. Ruzana DOLEVA               |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                    | Düzce University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Sadi GEDİK                             | Assoc. Prof. Dr. Sadi GEDİK                  |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye) | Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey) |
| Doç. Dr. Salih İNCİ                             | Assoc. Prof. Salih İNCİ                      |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY               | Assoc. Prof. Salih Kürşad DOLUNAY            |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)  | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)  |
| Doç. Dr. Saman HASHEMPOUR                       | Assoc. Prof. Dr. Saman HASHEMPOUR            |
| Girne Amerikan Üniversitesi (KKTC)              | Girne American University (GRNC)             |
| Doç. Dr. Sandrine PERALDI (Fransa)              | Assoc. Prof. Sandrine PERALDI (France)       |
| Doç. Dr. Seda ARIKAN                            | Assoc. Prof. Seda ARIKAN                     |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                    | Fırat University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Selim EMİROĞLU                         | Assoc. Prof. Selim EMİROĞLU                  |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Aydın University (Turkey)           |
| Doç. Dr. Sema ÇETİN BAYCANLAR                   | Assoc. Prof. Sema ÇETİN BAYCANLAR            |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                 | Çukurova University (Turkey)                 |
| Doç. Dr. Sezai ÖZTAŞ                            | Assoc. Prof. Sezai ÖZTAŞ                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Susana SHKHALAKHOVA                    | Assoc. Prof. Dr. Susana SHKHALAKHOVA         |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                    | Düzce University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Suzan KAVANOZ                          | Assoc. Prof. Dr. Suzan KAVANOZ               |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Doç. Dr. Tamilla ALİYEVA                        | Assoc. Prof. Dr. Tamilla ALİYEVA             |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)              | Dokuz Eylül University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Tatiana GOLBAN                         | Assoc. Prof. Tatiana GOLBAN                  |
| Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)              | Namık Kemal University (Turkey)              |
| Doç. Dr. Turgay ANAR                            | Assoc. Prof. Turgay ANAR                     |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Doç. Dr. Ümit AKIN                              | Assoc. Prof. Ümit AKIN                       |
| Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi (Türkiye)   | Bandırma On Yedi Eylül University (Turkey)   |
| Doç. Dr. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ                  | Assoc. Prof. Vahibe Türkan DOĞRUÖZ           |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Doç. Dr. Vesile ALBAYRAK SAK                    | Assoc. Prof. Vesile ALBAYRAK SAK             |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)        | Necmettin Erbakan University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ             | Assoc. Prof. Yaprak Türkan YÜCELSİN-TAŞ      |

|   |  |
|---|--|
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                  | Marmara University (Turkey)                  |
| Doç. Dr. Yasemin BAKİ                           | Assoc. Prof. Yasemin BAKİ                    |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)     | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)     |
| Doç. Dr. Yunus KAPLAN                           | Assoc. Prof. Yunus KAPLAN                    |
| Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)      | Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)      |
| Doç. Dr. Yusuf AVCI                             | Assoc. Prof. Yusuf AVCI                      |
| Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)        | Çanakkale 18 Mart University (Turkey)        |
| Doç. Dr. Yusuf POLAT                            | Assoc. Prof. Yusuf POLAT                     |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                | Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)             |
| Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ                         | Assoc. Prof. Yusuf SÖYLEMEZ                  |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)       | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)    |
| Doç. Dr. Zennure KÖSEMAN                        | Assoc. Prof. Zennure KÖSEMAN                 |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Doç. Dr. Zulfıya ŞAHİN                          | Assoc. Prof. Zulfıya ŞAHİN                   |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                   | Ankara University (Turkey)                   |
| Dr. Abdülkerim ASILSOY                          | Dr. Abdülkerim ASILSOY                       |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Abdulhakim TUĞLUK                           | Dr. Abdulhakim TUĞLUK                        |
| Iğdır Üniversitesi (Türkiye)                    | Iğdır University (Turkey)                    |
| Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK                           | Dr. Abdulkadir ÖZTÜRK                        |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                     | Ordu University (Turkey)                     |
| Dr. Abdulkadir HAMARAT                          | Dr. Abdulkadir HAMARAT                       |
| Munzur Üniversitesi (Türkiye)                   | Munzur University (Turkey)                   |
| Dr. Abdullah UÇAR                               | Dr. Abdullah UÇAR                            |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                  | Aksaray University (Turkey)                  |
| Dr. Abdulkadir ÜNAL                             | Dr. Abdulkadir ÜNAL                          |
| Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye) | Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey) |
| Dr. Abdullah YILDIRIM                           | Dr. Abdullah YILDIRIM                        |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR                       | Dr. Abdullah Nejat TÖNGÜR                    |
| Maltepe Üniversitesi (Türkiye)                  | Maltepe University (Turkey)                  |
| Dr. Adem CAN                                    | Dr. Adem CAN                                 |
| Erzincan Üniversitesi (Türkiye)                 | Erzincan University (Turkey)                 |
| Dr. Abidin KARASU                               | Dr. Abidin KARASU                            |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Dr. Adnan UZUN                                  | Dr. Adnan UZUN                               |
| Bandırma Onyediy Eylöl Üniversitesi (Türkiye)   | Bandırma Onyediy Eylöl University (Turkey)   |
| Dr. Ahmad OMAR                                  | Dr. Ahmad OMAR                               |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Aydın University (Turkey)           |
| Dr. Ahmed ALDYAB                                | Dr. Ahmed ALDYAB                             |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)  |
| Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ                         | Dr. Ahmed Farman ÇELEBİ                      |
| Bağdat Üniversitesi (Irak)                      | Baghdad University (Iraq)                    |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Ahmed Hassan ALI<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Ahmed Hassan ALI<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                     |
| Dr. Ahmet AKGÜL<br>Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Ahmet AKGÜL<br>Isparta University of Applied Sciences (Turkey)           |
| Dr. Ahmet AYCAN<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Ahmet AYCAN<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)                         |
| Dr. Ahmet AYKAN<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Ahmet AYKAN<br>Muş Alparslan University (Turkey)                         |
| Dr. Ahmet BAŞKAN<br>Dicle Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Ahmet BAŞKAN<br>Dicle University (Turkey)                                |
| Dr. Ahmet DEMİREL<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Ahmet DEMİREL<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)           |
| Dr. Ahmet GÖGERCİN<br>Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Ahmet GÖGERCİN<br>Selçuk University (Turkey)                             |
| Dr. Ahmet Hamdi CAN<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Ahmet Hamdi CAN<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)             |
| Dr. Ahmet İSPARTA<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Ahmet İSPARTA<br>İstanbul University (Turkey)                            |
| Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR<br>Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Ahmet İhsan DÜNDAR<br>Kocaeli University (Turkey)                        |
| Dr. Ahmet KARA<br>Dicle Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Ahmet KARA<br>Dicle University (Turkey)                                  |
| Dr. Ahmet KARABULUT<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Ahmet KARABULUT<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)                |
| Dr. Ahmet KARAKUŞ<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Ahmet KARAKUŞ<br>Atatürk University (Turkey)                             |
| Dr. Ahmet KARAMAN<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Ahmet KARAMAN (Turkey)<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Turkey) |
| Dr. Ahmet KAYASANDIK<br>Abdullah Gül Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Ahmet KAYASANDIK<br>Abdullah Gül University (Turkey)                     |
| Dr. Ahmet KAYINTU<br>Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Ahmet KAYINTU<br>Bingöl University (Turkey)                              |
| Dr. Ahmet MEYDAN<br>Yalova Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Ahmet MEYDAN<br>Yalova University (Turkey)                               |
| Dr. Ahmet NAİR<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Ahmet NAİR<br>Kırklareli University (Turkey)                             |
| Dr. Ahmet ÖZDİNÇ<br>Sağlık Bakanlığı (Türkiye)                        | Dr. Ahmet ÖZDİNÇ<br>Ministry of Health (Turkey)                              |
| Dr. Ahmet ÖZKAN<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Ahmet ÖZKAN<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                    |
| Dr. Ahmet USLU<br>Kütahya Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Ahmet USLU<br>Kütahya Dumlupınar University (Turkey)                     |
| Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN  | Dr. Ahmet Remzi ULUŞAN   |

|  |  |
|--|--|
| Başkent Üniversitesi (Türkiye)                                   | Başkent University (Turkey)                                      |
| Dr. Ahmet YEŞİL  | Dr. Ahmet YEŞİL  |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Sakarya University (Turkey)                                      |
| Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER                                       | Dr. Ahmet Zahid DEMİRCİLER                                       |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Akram NEJABATİ   | Dr. Akram NEJABATI   |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)                           |
| Dr. Alena DHAHİ  | Dr. Alena DHAHİ  |
| Istanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                         | Istanbul 29 Mayıs University (Turkey)                            |
| Dr. Alev ÖNDER   | Dr. Alev ÖNDER   |
| Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Alev YEMENİCİ  | Dr. Alev YEMENİCİ  |
| Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Çankaya University (Turkey)                                      |
| Dr. Ali ALTUN  | Dr. Ali ALTUN  |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)                      | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)                         |
| Dr. Ali İhsan AKÇAY  | Dr. Ali İhsan AKÇAY  |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                              | Bursa Uludağ University (Turkey)                                 |
| Dr. Ali İhsan YAPICI   | Dr. Ali İhsan YAPICI   |
| Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)                            | Adnan Menderes Üniversitesi (Turkey)                             |
| Dr. Ali KARAKAŞ  | Dr. Ali KARAKAŞ  |
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)                  | Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)                     |
| Dr. Ali Kemal ŞAŞ  | Dr. Ali Kemal ŞAŞ  |
| Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)                        | Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)                           |
| Dr. Ali SERİNKOZ   | Dr. Ali SERİNKOZ   |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                                 | Hacettepe University (Turkey)                                    |
| Dr. Ali TÜLÜ   | Dr. Ali TÜLÜ   |
| İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)                            | İstanbul Şehir University (Turkey)                               |
| Dr. Ali YAĞLI  | Dr. Ali YAĞLI  |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                             | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                                |
| Dr. Ali YİĞİT  | Dr. Ali YİĞİT  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Alparslan OYMAK  | Dr. Alparslan OYMAK  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                             | Yıldız Technical University (Turkey)                             |
| Dr. Alper GÜNAYDIN   | Dr. Alper GÜNAYDIN   |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                            | Afyon Kocatepe University (Turkey)                               |
| Dr. Alper KELEŞ  | Dr. Alper KELEŞ  |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Sakarya University (Turkey)                                      |
| Dr. Alper TULGAR   | Dr. Alper TULGAR   |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                                   | Atatürk University (Turkey)                                      |
| Dr. Alize CAN RENÇBERLER   | Dr. Alize CAN RENÇBERLER   |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                    | Trakya University (Turkey)                                       |
| Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVİCH                               | Dr. Andrei Georgievich NARUSHEVICH                               |

|  |   |
|--|---|
| Rostov Devlet Üniversitesi (Rusya Federasyonu) | Rostov State University of Economics (Russian Federation) |
| Dr. Ajda BASTAN                                | Dr. Ajda BASTAN   |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)        | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)                      |
| Dr. Anıl ÇELİK                                 | Dr. Anıl ÇELİK  |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                  | Bartın University (Turkey)                                |
| Dr. Anna Lia ERGUN                             | Dr. Anna Lia ERGUN  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)           | Yıldız Teknik University (Turkey)                         |
| Dr. Antonella ELİA                             | Dr. Antonella ELİA  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)           | Yıldız Technical University (Turkey)                      |
| Dr. Antonio Hans DI LEGAMI                     | Dr. Antonio Hans DI LEGAMI                                |
| Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)    | Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)                |
| Dr. Arzu ATASOY                                | Dr. Arzu ATASOY   |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)               | Gaziantep University (Turkey)                             |
| Dr. Arzu EKOÇ                                  | Dr. Arzu EKOÇ   |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)           | Yıldız Technical University (Turkey)                      |
| Dr. Asiye ÖZTÜRK                               | Dr. Asiye ÖZTÜRK  |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)        | Middle East Technical University (Turkey)                 |
| Dr. Ash ARABOĞLU                               | Dr. Ash ARABOĞLU  |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                  | Trakya University (Turkey)                                |
| Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU                            | Dr. Ash FİŞEKÇİOĞLU                                       |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                 | Marmara University (Turkey)                               |
| Dr. Ash SELCEN ASLAN                           | Dr. Ash SELCEN ASLAN                                      |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)      | Manisa Celal Bayar University (Turkey)                    |
| Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR                      | Dr. Ashhan KUYUMCU VARDAR                                 |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                   | Düzce University (Turkey)                                 |
| Dr. Ash ZENGİN                                 | Dr. Ash ZENGİN  |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | İstanbul University (Turkey)                              |
| Dr. Atilla DİLEKÇİ                             | Dr. Atilla DİLEKÇİ  |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)               |
| Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU                      | Dr. Atiye Gülfer GÜNDOĞDU                                 |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)           | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                         |
| Dr. Ayhan BULUT                                | Dr. Ayhan BULUT   |
| Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)              | Cumhuriyet University (Turkey)                            |
| Dr. Ayhan CAN                                  | Dr. Ayhan CAN   |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                  | Bartın University (Turkey)                                |
| Dr. Aykut HALDAN                               | Dr. Aykut HALDAN  |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                  | Trakya University (Turkey)                                |
| Dr. Ayla AKIN                                  | Dr. Ayla AKIN   |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)              | Kırklareli University (Turkey)                            |
| Dr. Ayşe ADIYAMAN                              | Dr. Ayşe ADIYAMAN   |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                  | Bartın University (Turkey)                                |
| Dr. Ayşe DEMİR                                 | Dr. Ayşe DEMİR  |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)               | Pamukkale University (Turkey)                             |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Ayşegül ERGİŐİ                              | Dr. Ayşegül ERGİŐİ                           |
| Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Yeditepe University (Turkey)                 |
| Dr. Ayşe Dilara BOSTAN                          | Dr. Ayşe Dilara BOSTAN                       |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                  | Marmara University (Turkey)                  |
| Dr. Ayşe Duygu YAVUZ                            | Dr. Ayşe Duygu YAVUZ                         |
| Doğuş Üniversitesi (Türkiye)                    | Doğuş University (Turkey)                    |
| Dr. Ayşe Işık AKDAĞ                             | Dr. Ayşe Işık AKDAĞ                          |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                 |
| Dr. Ayşe KIZILDAĞ                               | Dr. Ayşe KIZILDAĞ                            |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                  | Aksaray University (Turkey)                  |
| Dr. Ayşe KORKMAZ                                | Dr. Ayşe KORKMAZ                             |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)  |
| Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN                        | Dr. Ayşenur KÜÇÜK CEYHAN                     |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Aydın University (Turkey)           |
| Dr. Ayşe ÖZKAN                                  | Dr. Ayşe ÖZKAN                               |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ                        | Dr. Ayşe Selmin SÖYLEMEZ                     |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Ayşe ŞEKER                                  | Dr. Ayşe ŞEKER                               |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ                           | Dr. Ayşe TOMAT YILMAZ                        |
| MEB (Türkiye)                                   | MNE (Turkey)                                 |
| Dr. Ayza VARDAR                                 | Dr. Ayza VARDAR                              |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Aziz ŞEKER                                  | Dr. Aziz ŞEKER                               |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                   | Amasya University (Turkey)                   |
| Dr. Babalola Joseph OLUROTİMİ                   | Dr. Babalola Joseph OLUROTIMI                |
| Ekiti Devlet Üniversitesi (Nijerya)             | Ekiti State University (Nigeria)             |
| Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR                         | Dr. Bahanur ÖZKAN BAHAR                      |
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye) | Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey) |
| Dr. Bahattin ÇATMA                              | Dr. Bahattin ÇATMA                           |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Bahattin ŞİMŞEK                             | Dr. Bahattin ŞİMŞEK                          |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                  | Atatürk University (Turkey)                  |
| Dr. Bahtiyar BAHŐİ                              | Dr. Bahtiyar BAHŐİ                           |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Banu ANTAKYALI                              | Dr. Banu ANTAKYALI                           |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                 | Çukurova University (Turkey)                 |
| Dr. Banu TELLİÖĞLU                              | Dr. Banu TELLİÖĞLU                           |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Barış AĞIR                                  | Dr. Barış AĞIR                               |
| Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)      | Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)      |
| Dr. Barış AYDIN                                 | Dr. Barış AYDIN                              |

|   |  |
|---|--|
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)            | Hacettepe University (Turkey)            |
| Dr. Bayram ARICI                            | Dr. Bayram ARICI                         |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)        | Muş Alparslan University (Turkey)        |
| Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)                   | Dr. Bayram ÖZBAL (Turkey)                |
| Dr. Bedri ÖZÇELİK                           | Dr. Bedri ÖZÇELİK                        |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)            | Kırıkkale University (Turkey)            |
| Dr. Bekir GÖKÇE                             | Dr. Bekir GÖKÇE                          |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye) | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey) |
| Dr. Bekir SARIKAYA                          | Dr. Bekir SARIKAYA                       |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)       | Afyon Kocatepe University (Turkey)       |
| Dr. Bekir Şakir KONYALI                     | Dr. Bekir Şakir KONYALI                  |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)        | Ondokuz Mayıs University (Turkey)        |
| Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU                   | Dr. Bekir Tahir TAHİROĞLU                |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)             | Çukurova University (Turkey)             |
| Dr. Belde AKA                               | Dr. Belde AKA                            |
| Çağ Üniversitesi (Türkiye)                  | Çağ University (Turkey)                  |
| Dr. Belgin BAĞIRLAR                         | Dr. Belgin BAĞIRLAR                      |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye) | Aydın Adnan Menderes University (Turkey) |
| Dr. Berker KESKİN                           | Dr. Berker KESKİN                        |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | İstanbul University (Turkey)             |
| Dr. Berna SEVİNDİK                          | Dr. Berna SEVİNDİK                       |
| İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)      | İstanbul Kültür University (Turkey)      |
| Dr. Berrin AKÇALI (Türkiye)                 | Dr. Berrin AKÇALI (Turkey)               |
| Dr. Betül ÖZCAN DOST                        | Dr. Betül ÖZCAN DOST                     |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)        | Ondokuz Mayıs University (Turkey)        |
| Dr. Betül BAYRAKTAR                         | Dr. Betül BAYRAKTAR                      |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)     | Karadeniz Technical University (Turkey)  |
| Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ                       | Dr. Betül BÜLBÜL OĞUZ                    |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)   | Manisa Celal Bayar University (Turkey)   |
| Dr. Betül ERTEK                             | Dr. Betül ERTEK                          |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)              | Marmara University (Turkey)              |
| Dr. Beytullah KARAGÖZ                       | Dr. Beytullah KARAGÖZ                    |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)  | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)  |
| Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL                   | Dr. Bihter GÜRİŞİK KÖKSAL                |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)              | Marmara University (Turkey)              |
| Dr. Bilal ALPAYDIN                          | Dr. Bilal ALPAYDIN                       |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | İstanbul University (Turkey)             |
| Dr. Bilge METİN TEKİN                       | Dr. Bilge METİN TEKİN                    |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)               | Ankara University (Turkey)               |
| Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ                       | Dr. Bilge KARGA GÖLLÜ                    |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)             | Çukurova University (Turkey)             |
| Dr. Bilge KAYA YİĞİT                        | Dr. Bilge KAYA YİĞİT                     |
| Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)   | Abant İzzet Baysal University (Turkey)   |



|  |  |
|--|--|
| Dr. Birol BULUT                                  | Dr. Birol BULUT                                      |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Dr. Bircan EYÜP                                  | Dr. Bircan EYÜP                                      |
| Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                   | Trabzon University (Turkey)                          |
| Dr. Bora GÜRDAŞ                                  | Dr. Bora GÜRDAŞ                                      |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Hacettepe University (Turkey)                        |
| Dr. Bora BAYRAM                                  | Dr. Bora BAYRAM                                      |
| Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)  | Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)         |
| Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI                      | Dr. Buket ALTINBÜKEN KARSLI                          |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | Istanbul University (Turkey)                         |
| Dr. Burak ÇAVUŞ                                  | Dr. Burak ÇAVUŞ                                      |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)       | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)              |
| Dr. Burak ÖZSÖZ                                  | Dr. Burak ÖZSÖZ                                      |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                   | Marmara University (Turkey)                          |
| Dr. Burcu AYDIN                                  | Dr. Burcu AYDIN                                      |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)      | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)             |
| Dr. Burcu GÜRSEL                                 | Dr. Burcu GÜRSEL                                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN                        | Dr. Burcu KAYIŞCI AKKOYUN                            |
| Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)                  | Boğaziçi University (Turkey)                         |
| Dr. Burcu ÖZTÜRK                                 | Dr. Burcu ÖZTÜRK                                     |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                 | Kastamonu University (Turkey)                        |
| Dr. Burcu TAŞKIN                                 | Dr. Burcu TAŞKIN                                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Dr. Burcu TEKİN                                  | Dr. Burcu TEKİN                                      |
| TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | TOBB University of Economics and Technology (Turkey) |
| Dr. Burcu TÜRKMEN                                | Dr. Burcu TÜRKMEN                                    |
| Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)   | Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)          |
| Dr. Burcu ÜNAL                                   | Dr. Burcu ÜNAL                                       |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)             | Yıldız Technical University (Turkey)                 |
| Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN                           | Dr. Burcu YILMAZ ÇEBİN                               |
| Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)       | Eskişehir Osmangazi University (Turkey)              |
| Dr. Bülent AKAT                                  | Dr. Bülent AKAT                                      |
| Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                   | Çankaya University (Turkey)                          |
| Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR                           | Dr. Bülent ÇAĞLAKPINAR                               |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                         |
| Dr. Bünyamin TAŞ                                 | Dr. Bünyamin TAŞ                                     |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                   | Aksaray University (Turkey)                          |
| Dr. Büşra KAPLAN                                 | Dr. Büşra KAPLAN                                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Dr. Cafer ÇARKIT                                 | Dr. Cafer ÇARKIT                                     |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                 | Gaziantep University (Turkey)                        |
| Dr. Canan PAŞALIOĞLU                             | Dr. Canan PAŞALIOĞLU                                 |

|  |   |
|--|---|
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Dr. Can KARAYEL                                  | Dr. Can KARAYEL                               |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Atatürk University (Turkey)                   |
| Dr. Can ŞAHİN                                    | Dr. Can ŞAHİN                                 |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)  | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)  |
| Dr. Caner ÇETİNER                                | Dr. Caner ÇETİNER                             |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırıkkale University (Turkey)                 |
| Dr. Caner SOLAK                                  | Dr. Caner SOLAK                               |
| Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Erzurum Teknik University (Turkey)            |
| Dr. Carl Jeffrey BOON                            | Dr. Carl Jeffrey BOON                         |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Dokuz Eylül University (Turkey)               |
| Dr. Cenk AÇIKGÖZ                                 | Dr. Cenk AÇIKGÖZ                              |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)   | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)   |
| Dr. Cenk TAN                                     | Dr. Cenk TAN                                  |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                 | Pamukkale University (Turkey)                 |
| Dr. Ceren IŞIKLI                                 | Dr. Ceren IŞIKLI                              |
| Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi (Türkiye)   | Gendarmerie and Coast Guard Academy (Turkey)  |
| Dr. Ceren ÖZGÜLER                                | Dr. Ceren ÖZGÜLER                             |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Hacettepe University (Turkey)                 |
| Dr. Ceren SELVİ                                  | Dr. Ceren SELVİ                               |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)   |
| Dr. Cevdet AVCI                                  | Dr. Cevdet AVCI                               |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                 | Gaziantep University (Turkey)                 |
| Dr. Ceyda ADIYAMAN                               | Dr. Ceyda ADIYAMAN                            |
| Dr. Ceyda ELGÜL                                  | Dr. Ceyda ELGÜL                               |
| Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)                  | Boğaziçi University (Turkey)                  |
| Dr. Ceyda YALÇIN                                 | Dr. Ceyda YALÇIN                              |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)             | Ondokuz Mayıs University (Turkey)             |
| Dr. Ceyhun YÜKSELİR                              | Dr. Ceyhun YÜKSELİR                           |
| Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi (Türkiye)       | Osmaniye Korkut Ata University (Turkey)       |
| Dr. Cihan ALAN                                   | Dr. Cihan ALAN                                |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Hacettepe University (Turkey)                 |
| Dr. Cihan TUNCER                                 | Dr. Cihan TUNCER                              |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                   | Ardahan University (Turkey)                   |
| (Dr. Cihat Burak KORKMAZ                         | Dr. Cihat Burak KORKMAZ                       |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)   |
| Dr. Cihat ATAR                                   | Dr. Cihat ATAR                                |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                   | Sakarya University (Turkey)                   |
| Dr. Coşkun DOĞAN                                 | Dr. Coşkun DOĞAN                              |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                    | Trakya University (Turkey)                    |
| Dr. Cristiano BEDIN                              | Dr. Cristiano BEDIN                           |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                  |
| Dr. Cüneyt DEMİR                                 | Dr. Cüneyt DEMİR                              |

|   |  |
|---|--|
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                      | Siirt University (Turkey)                            |
| Dr. Çağlar DEMİR                                  | Dr. Çağlar DEMİR                                     |
| Bahkesir Üniversitesi (Türkiye)                   | Bahkesir University (Turkey)                         |
| Dr. Çağrı EROĞLU                                  | Dr. Çağrı EROĞLU                                     |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                     | Ankara University (Turkey)                           |
| Dr. Çare TUFANER                                  | Dr. Çare TUFANER                                     |
| Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)                   | Adıyaman University (Turkey)                         |
| Dr. Çelik EKMEKÇİ                                 | Dr. Çelik EKMEKÇİ                                    |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                     | Bartın University (Turkey)                           |
| Dr. Çetin ARSLAN                                  | Dr. Çetin ARSLAN                                     |
| Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)                  | Ministry of National Education (Turkey)              |
| Dr. Çetin KASKA                                   | Dr. Çetin KASKA                                      |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                   | İstanbul University (Turkey)                         |
| Dr. Çiğdem KARATEPE                               | Dr. Çiğdem KARATEPE                                  |
| Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                     | Uludağ University (Turkey)                           |
| Dr. Çınara RZAYEVA                                | Dr. Çınara RZAYEVA                                   |
| Azerbaycan Milli Bilimler Akademisi (Azerbaycan)  | Azerbaijan National Academy of Sciences (Azerbaijan) |
| Dr. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)           | r. Davut PEACÍ (William-Samuel Peachy)               |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                      | Düzce University (Turkey)                            |
| Dr. Deniz DEMİRKAN                                | Dr. Deniz DEMİRKAN                                   |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                       | Gazi University (Turkey)                             |
| Dr. Deniz GÜNER                                   | Dr. Deniz GÜNER                                      |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Dr. Deniz KURMEL                                  | Dr. Deniz KURMEL                                     |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)              | Yıldız Technical University (Turkey)                 |
| Dr. Derya KARACA                                  | Dr. Derya KARACA                                     |
| İğdır Üniversitesi (Türkiye)                      | İğdır University (Turkey)                            |
| Dr. Derya KILIÇKAYA                               | Dr. Derya KILIÇKAYA                                  |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kocaeli University (Turkey)                          |
| Dr. Derya OĞUZ                                    | Dr. Derya OĞUZ                                       |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Marmara University (Turkey)                          |
| Dr. Derya TUZCU EKEN                              | Dr. Derya TUZCU EKEN                                 |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırklareli University (Turkey)                       |
| Dr. Devrim Çetin GÜVEN                            | Dr. Devrim Çetin GÜVEN                               |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                | Dokuz Eylül University (Turkey)                      |
| Dr. Devrim HÖL                                    | Dr. Devrim HÖL                                       |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                  | Pamukkale University (Turkey)                        |
| Dr. Dilber ZEYTİNKAYA                             | Dr. Dilber ZEYTİNKAYA                                |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                    | Marmara University (Turkey)                          |
| Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA                             | Dr. Dilek BÜYÜKAHISKA                                |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)              | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                    |
| Dr. Dilek HERKMEN                                 | Dr. Dilek HERKMEN                                    |
| Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi (Türkiye) | Mimar Sinan Fine Arts University (Turkey)            |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |   |
|--|---|
| Dr. Dilek MAKTAL CANKO<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Dilek MAKTAL CANKO<br>Ege University (Turkey)   |
| Dr. Dilek MOĞULBAY<br>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)                                  | Dr. Dilek MOĞULBAY<br>Sivas Cumhuriyet University (Turkey)                                      |
| Dr. Dimitris ZEPPOS<br>Atina Milli Kapodistrian Üniversitesi (Yunanistan)                      | Dr. Dimitris ZEPPOS<br>National and Kapodistrian University Of Athens (Greece)                  |
| Dr. Dinçer APAYDIN<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Dinçer APAYDIN<br>Gazi University (Turkey)  |
| Dr. Doğanay ERYILMAZ<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Doğanay ERYILMAZ<br>Ankara University (Turkey)  |
| Dr. Döne ARSLAN<br>Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Döne ARSLAN<br>Kastamonu University (Turkey)  |
| Dr. Dursun DEMİR<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Dursun DEMİR<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)                                     |
| Dr. Dursun ŞAHİN<br>Giresun Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Dursun ŞAHİN<br>Giresun University (Turkey)   |
| Dr. Duygu AK BAŞOĞUL<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Duygu AK BAŞOĞUL<br>İstanbul University (Turkey)  |
| Dr. Duygu ALTINOLUK<br>Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                                   | Dr. Duygu ALTINOLUK<br>Kilis 7 Aralık University (Turkey)                                       |
| Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU<br>Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Duygu İŞPINAR AKÇAYOĞLU<br>Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR<br>Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Dr. Duygu OYLUBAŞ KATFAR<br>Cappadocia University (Turkey)                                      |
| Dr. Duygu ÖZAKIN (Türkiye)   | Dr. Duygu ÖZAKIN (Turkey)   |
| Dr. Duygu SERDAROĞLU<br>Atılım Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Duygu SERDAROĞLU<br>Atılım University (Turkey)  |
| Dr. Ebru BALAMİR<br>Ankara Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Ebru BALAMİR<br>Ankara University (Turkey)  |
| Dr. Ebru GÜVENEN<br>Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Ebru GÜVENEN<br>Yozgat Bozok University (Turkey)  |
| Dr. Ebubekir BOZOVALI<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Ebubekir BOZOVALI<br>Atatürk University (Turkey)  |
| Dr. Ebubekir ERASLAN<br>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Ebubekir ERASLAN<br>Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)                                  |
| Dr. Eda BAYRAKCI<br>Selçuk Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Eda BAYRAKCI<br>Selçuk University (Turkey)  |
| Dr. Eda H. TAN METREŞ<br>Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Eda H. TAN METREŞ<br>Akdeniz University (Turkey)  |
| Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK<br>KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Eda SEZERER ALBAYRAK<br>KTO Karatay University (Turkey)                                     |
| Dr. Eda TOK  | Dr. Eda TOK   |

|  |   |
|--|---|
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                                     | Düzce University (Turkey)   |
| Dr. Edip Serdar GÜNER  | Dr. Edip Serdar GÜNER   |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                                | Kırklareli University (Turkey)                                    |
| Dr. Eleonora FRAGAI  | Dr. Eleonora FRAGAI   |
| Yabancılar için Siena Üniversitesi (İtalya)                      | Universita' Per Stranieri Di Siena (Italy)                        |
| Dr. Elif AKTÜRK  | Dr. Elif AKTÜRK   |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)                          | Süleyman Demirel University (Turkey)                              |
| Dr. Elif AYAN NİZAM  | Dr. Elif AYAN NİZAM   |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                                     | Hitit University (Turkey)   |
| Dr. Elif BAŞ   | Dr. Elif BAŞ  |
| Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)                                | Bahçeşehir University (Turkey)                                    |
| Dr. Elif ERMAĞAN   | Dr. Elif ERMAĞAN  |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)                            |
| Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN  | Dr. Elif GÜVENDİ YALÇIN   |
| Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)                                 | Gümüşhane University (Turkey)                                     |
| Dr. Elif İLHAN   | Dr. Elif İLHAN  |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)                   | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)                       |
| Dr. Elif KIR CULLEN  | Dr. Elif KIR CULLEN   |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)                            |
| Dr. Elif TABAK AVCI  | Dr. Elif TABAK AVCI   |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)                          | Middle East Technical University (Turkey)                         |
| Dr. Elif KEMALOĞLU-ER  | Dr. Elif KEMALOĞLU-ER   |
| Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alparslan Türkeş Science And Technology University (Turkey) |
| Dr. Elif PALIÇKO   | Dr. Elif PALIÇKO  |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)                   | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)                       |
| Dr. Emin CENGİZ  | Dr. Emin CENGİZ   |
| Şırnak Üniversitesi (Türkiye)                                    | Şırnak University (Turkey)  |
| Dr. Emine AKYÜZ  | Dr. Emine AKYÜZ   |
| Ankara Üniversitesi (Türkiye)                                    | Ankara University (Turkey)  |
| Dr. Emine AYAN   | Dr. Emine AYAN  |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                                  | Çukurova University (Turkey)                                      |
| Dr. Emine ÇAKIR  | Dr. Emine ÇAKIR   |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                                      | Ordu University (Turkey)  |
| Dr. Emine GÜLER (Türkiye)  | Dr. Emine GÜLER (Turkey)  |
| Dr. Embie KYAZIMOVA  | Dr. Embie KYAZIMOVA   |
| Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)                                 | Shumen University (Bulgaria)                                      |
| Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR  | Dr. Emel NALÇACIGİL ÇOPUR   |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                                   | Akdeniz University (Turkey)                                       |
| Dr. Emine KURT   | Dr. Emine KURT  |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                                  | Çukurova University (Turkey)                                      |
| Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU                                | Dr. Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU                                 |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                                 | Hacettepe University (Turkey)                                     |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Emine SONAL<br>İzmir Yaşar Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Emine SONAL<br>İzmir Yaşar University (Turkey)                |
| Dr. Emin YAŞ<br>Batman Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Emin YAŞ<br>Batman University (Turkey)                        |
| Dr. Emrah ATASOY (Türkiye)   | Dr. Emrah ATASOY (Turkey)   |
| Dr. Emrah BİLGİN<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Emrah BİLGİN<br>Ardahan University (Turkey)                   |
| Dr. Emrah DOLGUNSÖZ<br>Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Emrah DOLGUNSÖZ<br>Bayburt University (Turkey)                |
| Dr. Emrah ERİŞ<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Emrah ERİŞ<br>Siirt University (Turkey)                       |
| Dr. Emrah GÖRGÜLÜ<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Emrah GÖRGÜLÜ<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey) |
| Dr. Emrah ÖZBAY<br>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Emrah ÖZBAY<br>Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)   |
| Dr. Emrah SEFEROĞLU<br>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Emrah SEFEROĞLU<br>Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)   |
| Dr. Emre Eren ALKAN<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Emre Eren ALKAN<br>Ege University (Turkey)                    |
| Dr. Emre VURAL<br>Amasya Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Emre VURAL<br>Amasya University (Turkey)                      |
| Dr. Emrullah YAKUT<br>Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Emrullah YAKUT<br>Mardin Artuklu University (Turkey)          |
| Dr. Enes BAL<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Enes BAL<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)             |
| Dr. Enes YAŞAR<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Enes YAŞAR<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)      |
| Dr. Enes YILDIZ<br>Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Enes YILDIZ<br>Çukurova University (Turkey)                   |
| Dr. Engin ÇAĞMAN<br>Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Engin ÇAĞMAN<br>Bandırma Onyedli Eylül University (Turkey)    |
| Dr. Engin MEYDAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Engin MEYDAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)    |
| Dr. Ensar ALEMDAR<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Ensar ALEMDAR<br>Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Enser YILMAZ<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Enser YILMAZ<br>Siirt University (Turkey)                     |
| Dr. Ercan KAÇMAZ<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Ercan KAÇMAZ<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Dr. Erdal AYDOĞMUŞ<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Erdal AYDOĞMUŞ<br>Ardahan University (Turkey)                 |
| Dr. Erdal YILDIRIM<br>Kartal Belediye Tiyatrosu                      | Dr. Erdal YILDIRIM<br>Kartal Belediye Tiyatrosu                   |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Erdem AKBAŐ   | Dr. Erdem AKBAŐ  |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                                  | Erciyes University (Turkey)                                      |
| Dr. Erdem AYYILDIZ  | Dr. Erdem AYYILDIZ   |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)                     | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)                         |
| Dr. Erdem KOÇ   | Dr. Erdem KOÇ  |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)                           | İstanbul Aydın University (Turkey)                               |
| Dr. Erdem SARIKAYA  | Dr. Erdem SARIKAYA   |
| Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)                             | Yozgat Bozok University (Turkey)                                 |
| Dr. Erden EL  | Dr. Erden EL   |
| Dr. Erdoğan DOĞRU   | Dr. Erdoğan DOĞRU  |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)                  | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                      |
| Dr. Erdoğan TAŞTAN  | Dr. Erdoğan TAŞTAN   |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                                  | Marmara University (Turkey)                                      |
| Dr. Erçin AYHAN   | Dr. Erçin AYHAN  |
| Haliç Üniversitesi (Türkiye)                                    | Haliç University (Turkey)  |
| Dr. Eren BOLAT  | Dr. Eren BOLAT   |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                                    | Hitit University (Turkey)  |
| Dr. Erhan AKDAĞ   | Dr. Erhan AKDAĞ  |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                           | Afyon Kocatepe University (Turkey)                               |
| Dr. Erhan AKTAŞ   | Dr. Erhan AKTAŞ  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                               | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Erhan ÇAPOĞLU   | Dr. Erhan ÇAPOĞLU  |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                                   | Amasya University (Turkey)                                       |
| Dr. Erhan YEŞİLYURT   | Dr. Erhan YEŞİLYURT  |
| Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)                  | Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)                      |
| Dr. Erkan AYDIN   | Dr. Erkan AYDIN  |
| MEB (Türkiye)   | MNE (Turkey)   |
| Dr. Erkan KALAYCI   | Dr. Erkan KALAYCI  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                               | Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Erol KUYMA  | Dr. Erol KUYMA   |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                                    | Hitit University (Turkey)  |
| Dr. Ersin ÇETİNKAYA   | Dr. Ersin ÇETİNKAYA  |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)                       | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)                           |
| Dr. Ertuğrul AYDIN  | Dr. Ertuğrul AYDIN   |
| Doğu Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                             | Eastern Mediterranean University (Turkey)                        |
| Dr. Esat CAN (Türkiye)  | Dr. Esat CAN (Turkey)  |
| Dr. Eser ORDEM  | Dr. Eser ORDEM   |
| Adana Alpaslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Eshabil BOZKURT (Türkiye)                                   | Dr. Eshabil BOZKURT (Turkey)                                     |
| Dr. Esin EREN SOYSAL  | Dr. Esin EREN SOYSAL   |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)                    | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                        |
| Dr. Esin KUMLU  | Dr. Esin KUMLU   |

|  |   |
|--|---|
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Dokuz Eylül University (Turkey)               |
| Dr. Esin ÖZER                                    | Dr. Esin ÖZER                                 |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)      | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)      |
| Dr. Esra ALMAS                                   | Dr. Esra ALMAS                                |
| İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)            | İstanbul Şehir University (Turkey)            |
| Dr. Esra Başak AYDINALP                          | Dr. Esra Başak AYDINALP                       |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye)  | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey)  |
| Dr. Esra OZKAYA                                  | Dr. Esra OZKAYA                               |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                  |
| Dr. Esra SAZYEK                                  | Dr. Esra SAZYEK                               |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                   | Kocaeli University (Turkey)                   |
| Dr. Esra TARHAN                                  | Dr. Esra TARHAN                               |
| Çukurova Üniversitesi (Türkiye)                  | Çukurova University (Turkey)                  |
| Dr. Esra ULUŞAHİN                                | Dr. Esra ULUŞAHİN                             |
| Ankara Hacı bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Hacı bayram Veli University (Turkey)   |
| Dr. Eun Kyung JEONG                              | Dr. Eun Kyung JEONG                           |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Eylem AKSOY ALP                           |
| Dr. Eylem AKSOY ALP                              | Hacettepe University (Turkey)                 |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                  |
| Dr. Evren BARUT                                  | Dr. Evren BARUT                               |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                    | Bartın University (Turkey)                    |
| Dr. Ezgi GAGA                                    | Dr. Ezgi GAGA                                 |
| Atlas Üniversitesi (Türkiye)                     | Atlas University (Turkey)                     |
| Dr. Faik ÖMÜR                                    | Dr. Faik ÖMÜR                                 |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey) |
| Dr. Faruk KAYMAN                                 | Dr. Faruk KAYMAN                              |
| MEB (Türkiye)                                    | MNE (Turkey)                                  |
| Dr. Faruk KÖKOĞLU                                | Dr. Faruk KÖKOĞLU                             |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)        | Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)        |
| Dr. Faruk POLATCAN                               | Dr. Faruk POLATCAN                            |
| Sinop Üniversitesi (Türkiye)                     | Sinop University (Turkey)                     |
| Dr. Fatemeh ARZJANI                              | Dr. Fatemeh ARZJANI                           |
| Tahran Üniversitesi (İran)                       | Teheran University (Iran)                     |
| Dr. Fatih CAN                                    | Dr. Fatih CAN                                 |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                    | Amasya University (Turkey)                    |
| Dr. Fatih KANA                                   | Dr. Fatih KANA                                |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)    | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)    |
| Dr. Fatih KAYA                                   | Dr. Fatih KAYA                                |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)       | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)       |
| Dr. Fatih ODUNKIRAN                              | Dr. Fatih ODUNKIRAN                           |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | İstanbul University (Turkey)                  |
| Dr. Fatih ÖZTÜRK                                 | Dr. Fatih ÖZTÜRK                              |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                     | Fırat University (Turkey)                     |



|   |  |
|---|--|
| Dr. Fatih SONA<br>Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Fatih SONA<br>Çankırı Karatekin University (Turkey)                  |
| Dr. Fatih ŞİMŞEK<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Fatih ŞİMŞEK<br>Sakarya University (Turkey)                          |
| Dr. Fatih YAPICI<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Fatih YAPICI<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)          |
| Dr. Fatma ALBAYRAK<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Fatma ALBAYRAK<br>Istanbul Medeniyet University (Turkey)             |
| Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK<br>Hitit Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Fatma ATAĞLI SAÇAK<br>Hitit University (Turkey)                      |
| Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Fatma Büşra SÜVERDEM<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT<br>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Fatma DEMİRAY AKBULUT<br>Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey) |
| Dr. Fatma KARAMAN<br>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Fatma KARAMAN<br>Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)              |
| Dr. Fatma KİMSESİZ<br>Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Fatma KİMSESİZ<br>Kırşehir Ahi Evran University (Turkey)             |
| Dr. Fatma KOÇ (Türkiye)   | Dr. Fatma KOÇ (Turkey)   |
| Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Fatoş Işıl BRİTTEN<br>Trakya University (Turkey)                     |
| Dr. Ferda İLERTEN<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Ferda İLERTEN<br>Yıldız Teknik University (Turkey)                   |
| Dr. Ferdi BOZKURT<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Ferdi BOZKURT<br>Anadolu University (Turkey)                         |
| Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Ferdiye ÇOBANOĞULLARI<br>Gazi University (Turkey)                    |
| Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Ferhan AKGÜN ÜNSAL<br>Kırklareli University (Turkey)                 |
| Dr. Ferzan ATAY<br>Hakkari Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Ferzan ATAY<br>Hakkari University (Turkey)                           |
| Dr. Feyza Nur EKİZER<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Feyza Nur EKİZER<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)            |
| Dr. Feyzi ÇİMEN<br>İstinye Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Feyzi ÇİMEN<br>İstinye University (Turkey)                           |
| Dr. F. Gül KOÇSOY<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. F. Gül KOÇSOY<br>Fırat University (Turkey)                           |
| Dr. Fidan GEÇİCİ<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Fidan GEÇİCİ<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                   |
| Dr. Fikret GÜVEN<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Fikret GÜVEN<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)               |
| Dr. Fikri GEÇKİNLİ<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Fikri GEÇKİNLİ<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)       |

|   |   |
|---|---|
| Dr. Filiz DUMAN<br>Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)                                  | Dr. Filiz DUMAN<br>Süleyman Demirel University (Turkey)                                     |
| Dr. Filiz FERHATOĞLU<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                                     | Dr. Filiz FERHATOĞLU<br>İstanbul University (Turkey)  |
| Dr. Filiz ŞAN<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Filiz ŞAN<br>Sakarya University (Turkey)  |
| Dr. Fouzia ROUAGHE<br>Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 Üniversitesi (Cezayir)               | Dr. Fouzia ROUAGHE<br>University Of Mohamed Lamine Debaghine Sétif 2 (Algeria)              |
| Dr. Fuat DAŞ<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Fuat DAŞ<br>Bartın University (Turkey)  |
| Dr. Funda A. İNCİRKUŞ<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                      | Dr. Funda A. İNCİRKUŞ<br>Trakya University (Turkey)   |
| Dr. Funda Efe BULUT<br>Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                                     | Dr. Funda Efe BULUT<br>Kastamonu University (Turkey)  |
| Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN<br>Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Funda TÜRK BEN AYDIN<br>Mardin Artuklu University (Turkey)                              |
| Dr. Funda YEŞİL<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)                                | Dr. Funda YEŞİL<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                                   |
| Dr. Gamzehan BİNİCİ<br>Giresun Üniversitesi (Türkiye)                                       | Dr. Gamzehan BİNİCİ<br>Giresun University (Turkey)  |
| Dr. Gamze SABANCI UZUN<br>İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. Gamze SABANCI UZUN<br>İstanbul Aydın University (Turkey)                                |
| Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                                | Dr. Gamze SOMUNCUOĞLU ÖZOT<br>Aksaray University (Turkey)                                   |
| Dr. Gamze ŞENTÜRK<br>Munzur Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Gamze ŞENTÜRK<br>Munzur University (Turkey)   |
| Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU<br>Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Gamze ÜNSAL TOPÇU<br>Bitlis Eren University (Turkey)                                    |
| Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Gamze YÜCETÜRK KURTULMUŞ<br>Ardahan University (Turkey)                                 |
| Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN<br>Erzincan Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Gaye Belkız YETER ŞAHİN<br>Erzincan University (Turkey)                                 |
| Dr. Gianluca COLELLA<br>Dalarna Üniversitesi (İsveç)  | Dr. Gianluca COLELLA<br>Dalarna University College (Sweden)                                 |
| Dr. Gizem BARRETO MARTİNS<br>29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                                | Dr. Gizem BARRETO MARTİNS<br>29 Mayıs University (Turkey)                                   |
| Dr. Goran Salahaddin SHUKUR<br>Selahaddin Üniversitesi (Irak)                               | Dr. Goran Salahaddin SHUKUR<br>Selahaddin University College (Iraq)                         |
| Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL<br>Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Gökçe DİŞLEN DAĞGÖL<br>Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU<br>Atılım Üniversitesi (Türkiye)                                     | Dr. Gökçen HASTÜRKOĞLU<br>Atılım University (Turkey)  |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Gökçe ULUS                                  | Dr. Gökçe ULUS                               |
| Atılım Üniversitesi (Türkiye)                   | Atılım University (Turkey)                   |
| Dr. Gökhan Şefik ERKURT                         | Dr. Gökhan Şefik ERKURT                      |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)     | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)     |
| Dr. Gökben GÜÇLÜ                                | Dr. Gökben GÜÇLÜ                             |
| İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Atlas University (Turkey)           |
| Dr. Gökmen KANTAR                               | Dr. Gökmen KANTAR                            |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)     | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)     |
| Dr. Göksemin ABDAL                              | Dr. Göksemin ABDAL                           |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye) | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey) |
| Dr. Gönül ERDEM NAS                             | Dr. Gönül ERDEM NAS                          |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                   | Bartın University (Turkey)                   |
| Dr. Gülay KARAMAN                               | Dr. Gülay KARAMAN                            |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                   | Bartın University (Turkey)                   |
| Dr. Güldane Duygu TÜMER                         | Dr. Güldane Duygu TÜMER                      |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)       | Manisa Celal Bayar University (Turkey)       |
| Dr. Güler DOĞAN AVERBEK                         | Dr. Güler DOĞAN AVERBEK                      |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK                       | Dr. Gül Mükerrerem ÖZTÜRK                    |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)     | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)     |
| Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ                       | Dr. Gülnara GOCA MEMMEDLİ                    |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                  | Ardahan University (Turkey)                  |
| Dr. Gülnihal KKÜPELİ                            | Dr. Gülnihal KKÜPELİ                         |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                  | Marmara University (Turkey)                  |
| Dr. Gülperi MEZKİT SABAN                        | Dr. Gülperi MEZKİT SABAN                     |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                  | Aksaray University (Turkey)                  |
| Dr. Gülru BAYRAKTAR                             | Dr. Gülru BAYRAKTAR                          |
| Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye) | Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey) |
| Dr. Gülsemin HAZER                              | Dr. Gülsemin HAZER                           |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                  | Sakarya University (Turkey)                  |
| Dr. Gülsüm CANLI                                | Dr. Gülsüm CANLI                             |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                 |
| Dr. Gülsün NAKİBOĞLU                            | Dr. Gülsün NAKİBOĞLU                         |
| İstanbul Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | İstanbul Teknik University (Turkey)          |
| Dr. Gülşah Gaye FİDAN                           | Dr. Gülşah Gaye FİDAN                        |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                | Gaziantep University (Turkey)                |
| Dr. Gülşah PARLAK KALKAN                        | Dr. Gülşah PARLAK KALKAN                     |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)           | Kilis 7 Aralık University (Turkey)           |
| Dr. Gül ŞENYAMAN                                | Dr. Gül ŞENYAMAN                             |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)         | Süleyman Demirel University (Turkey)         |
| Dr. Güneş SÜTCÜ                                 | Dr. Güneş SÜTCÜ                              |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                  | Anadolu University (Turkey)                  |
| Dr. Hadi BAK                                    | Dr. Hadi BAK                                 |

|  |   |
|--|---|
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                       | Atatürk University (Turkey)                       |
| Dr. Hakan AYDEMİR                                    | Dr. Hakan AYDEMİR                                 |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)            | İstanbul Medeniyet University (Turkey)            |
| Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ                                 | Dr. Hakan DEĞİRMENÇİ                              |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)          | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)          |
| Dr. Hakan SARAÇ                                      | Dr. Hakan SARAÇ                                   |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                       | Anadolu University (Turkey)                       |
| Dr. Hakkı ÖZKAYA                                     | Dr. Hakkı ÖZKAYA                                  |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR                          | Dr. Halide Gamze İNCE YAKAR                       |
| İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul Okan University (Turkey)                 |
| Dr. Halil BATUR                                      | Dr. Halil BATUR                                   |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                         | Dicle University (Turkey)                         |
| Dr. Halil Erdem ÇOCUK                                | Dr. Halil Erdem ÇOCUK                             |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)         | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)         |
| Dr. Halil İbrahim BALKUL                             | Dr. Halil İbrahim BALKUL                          |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                       | Sakarya University (Turkey)                       |
| Dr. Halil İbrahim İSKENDER                           | Dr. Halil İbrahim İSKENDER                        |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ                           | Dr. Halil İbrahim ŞANVERDİ                        |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)              | Süleyman Demirel University (Turkey)              |
| Dr. Halil KÜÇÜKLER                                   | Dr. Halil KÜÇÜKLER                                |
| Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)                     | Balıkesir University (Turkey)                     |
| Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU                                 | Dr. Halime ÇAVUŞOĞLU                              |
| Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)                | Erzurum Technical University (Turkey)             |
| Dr. Halis BENZER                                     | Dr. Halis BENZER                                  |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                     | Kırıkkale University (Turkey)                     |
| Dr. Halit ALKAN                                      | Dr. Halit ALKAN                                   |
| Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)                | Mardin Artuklu University (Turkey)                |
| Dr. Halit AŞLAR                                      | Dr. Halit AŞLAR                                   |
| Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan) | Kyrgyz-Turkish Manas University (Kyrgyz Republic) |
| Dr. Haluk GÜNGÖR                                     | Dr. Haluk GÜNGÖR                                  |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                          | Gazi University (Turkey)                          |
| Dr. Hamza KOLUKISA                                   | Dr. Hamza KOLUKISA                                |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                       | Atatürk University (Turkey)                       |
| Dr. Hamza KUZUCU                                     | Dr. Hamza KUZUCU                                  |
| Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)                    | Cumhuriyet University (Turkey)                    |
| Dr. Handan BELLİ                                     | Dr. Handan BELLİ                                  |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                         | İnönü University (Turkey)                         |
| Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ                             | Dr. Hande ERSÖZ-DEMİRDAĞ                          |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                 | Yıldız Technical University (Turkey)              |
| Dr. Hanife ERDOĞAN                                   | Dr. Hanife ERDOĞAN                                |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                     | Kastamonu University (Turkey)                     |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Hanife SARAÇ                               | Dr. Hanife SARAÇ                            |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)        | Karadeniz Technical University (Turkey)     |
| Dr. Harika KARAVİN YÜCE                        | Dr. Harika KARAVİN YÜCE                     |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | İstanbul University (Turkey)                |
| Dr. Harun BEKİR                                | Dr. Harun BEKİR                             |
| Filibe Üniversitesi (Bulgaristan)              | Plovdiv University (Bulgaria)               |
| Dr. Hasan Ali YILMAZ                           | Dr. Hasan Ali YILMAZ                        |
| Sinop Üniversitesi (Türkiye)                   | Sinop University (Turkey)                   |
| Dr. Hasan ATMACA                               | Dr. Hasan ATMACA                            |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)        | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)        |
| Dr. Hasan CUŞA                                 | Dr. Hasan CUŞA                              |
| Munzur Üniversitesi (Türkiye)                  | Munzur University (Turkey)                  |
| Dr. Hasan DEMİRHAN                             | Dr. Hasan DEMİRHAN                          |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)              | Kırklareli University (Turkey)              |
| Dr. Hasan EKİCİ                                | Dr. Hasan EKİCİ                             |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                 | Aksaray University (Turkey)                 |
| Dr. Hasan HARMANCI                             | Dr. Hasan HARMANCI                          |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)           | Muş Alparslan University (Turkey)           |
| Dr. Hasan İSİ                                  | Dr. Hasan İSİ                               |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)               | Hacettepe University (Turkey)               |
| Dr. Hasan KARACA                               | Dr. Hasan KARACA                            |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)               | Gaziantep University (Turkey)               |
| Dr. Hasan Kazım KALKAN                         | Dr. Hasan Kazım KALKAN                      |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                    | Gazi University (Turkey)                    |
| Dr. Hasan UÇAR                                 | Dr. Hasan UÇAR                              |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                 | Aksaray University (Turkey)                 |
| Dr. Hasene AYDIN                               | Dr. Hasene AYDIN                            |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)            | Bursa Uludağ University (Turkey)            |
| Dr. Hatice COŞKUN                              | Dr. Hatice COŞKUN                           |
| Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)         | Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)         |
| Dr. Hatice GENÇ                                | Dr. Hatice GENÇ                             |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                 | Akdeniz University (Turkey)                 |
| Dr. Hatice Kübra UYGUR                         | Dr. Hatice Kübra UYGUR                      |
| Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)          | Mardin Artuklu University (Turkey)          |
| Dr. Hatice Övgü TÜZÜN                          | Dr. Hatice Övgü TÜZÜN                       |
| Bahçeşehir Üniversitesi (Türkiye)              | Bahçeşehir University (Turkey)              |
| Dr. Hatice PARLAK                              | Dr. Hatice PARLAK                           |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                    | Gazi University (Turkey)                    |
| Dr. Hatice YILDIZ                              | Dr. Hatice YILDIZ                           |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey) |
| Dr. Hatice YURTTAŞ                             | Dr. Hatice YURTTAŞ                          |
| İstanbul Şehir Üniversitesi (Türkiye)          | İstanbul Şehir University (Turkey)          |
| Dr. Hava VURAL                                 | Dr. Hava VURAL                              |

|   |  |
|---|--|
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                  | Erciyes University (Turkey)                  |
| Dr. Hayriye DURKAYA                             | Dr. Hayriye DURKAYA                          |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                     | Ordu University (Turkey)                     |
| Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR                       | Dr. Hazim Burhan ALNAJJAR                    |
| Selahaddin Üniversitesi (Irak)                  | Selahaddin University (Iraq)                 |
| Dr. Hela Haidar NAJJAR                          | Dr. Hela Haidar NAJJAR                       |
| Balamand Üniversitesi (Lübnan)                  | Balamand University (Lebanon)                |
| Dr. Hikmet UYSAL                                | Dr. Hikmet UYSAL                             |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)             | Bursa Uludağ University (Turkey)             |
| Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ                      | Dr. Hilal ERKAZANCI DURMUŞ                   |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                | Hacettepe University (Turkey)                |
| Dr. Hulusi GEÇGEL                               | Dr. Hulusi GEÇGEL                            |
| Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)        | Çanakkale 18 Mart University (Turkey)        |
| Dr. Hulusi EREN                                 | Dr. Hulusi EREN                              |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)            | Muş Alparslan University (Turkey)            |
| Dr. Huri Deniz KARCI                            | Dr. Huri Deniz KARCI                         |
| Ankara Medipol Üniversitesi (Türkiye)           | Ankara Medipol University (Turkey)           |
| Dr. Hülya ÜRKMEZ                                | Dr. Hülya ÜRKMEZ                             |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                  | Sakarya University (Turkey)                  |
| Dr. Hüseyin ARSLAN                              | Dr. Hüseyin ARSLAN                           |
| Yalova Üniversitesi (Türkiye)                   | Yalova University (Turkey)                   |
| Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU                      | Dr. Hüseyin Kahraman MUTLU                   |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)           | Afyon Kocatepe University (Turkey)           |
| Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK                     | Dr. Hüseyin Selim KOCABIYIK                  |
| Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)                 | Yeditepe University (Turkey)                 |
| Dr. Hüseyin PARLAK                              | Dr. Hüseyin PARLAK                           |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                  | Erciyes University (Turkey)                  |
| Dr. Hüseyin YILDIZ                              | Dr. Hüseyin YILDIZ                           |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                     | Ordu University (Turkey)                     |
| Dr. Hüsrev AKIN                                 | Dr. Hüsrev AKIN                              |
| Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye) | Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey) |
| Dr. Ilgın AKTENER                               | Dr. Ilgın AKTENER                            |
| Yaşar Üniversitesi (Türkiye)                    | Yaşar University (Turkey)                    |
| Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA                           | Dr. Işıl İŞIKTAŞ SAVA                        |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER                           | Dr. Işıl ŞAHİN GÜLTER                        |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                    | Fırat University (Turkey)                    |
| Dr. İbrahim AKYOL                               | Dr. İbrahim AKYOL                            |
| Çankırı Karatekin (Türkiye)                     | Çankırı Karatekin University (Turkey)        |
| Dr. İbrahim GÜMÜŞ                               | Dr. İbrahim GÜMÜŞ                            |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                   | Bartın University (Turkey)                   |
| Dr. İbrahim GÜNGÖR                              | Dr. İbrahim GÜNGÖR                           |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)              | Dokuz Eylül University (Turkey)              |

|  |  |
|--|--|
| Dr. İbrahim KOÇ<br>Ordu Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. İbrahim KOÇ<br>Ordu University (Turkey)                          |
| Dr. İbrahim ÖZEN<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. İbrahim ÖZEN<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)     |
| Dr. İclal ARSLAN<br>Hitit Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. İclal ARSLAN<br>Hitit University (Turkey)                        |
| Dr. İclal ŞAN<br>KTO Karatay Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. İclal ŞAN<br>KTO Karatay University (Turkey)                     |
| Dr. İdris SÖYLEMEZ<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Dr. İdris SÖYLEMEZ<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)  |
| Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. İhsan ŞEHİTOĞLU<br>Muş Alparslan University (Turkey)             |
| Dr. İlknur BAYTAR<br>Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. İlknur BAYTAR<br>Kastamonu University (Turkey)                   |
| Dr. İlsever RAMİ<br>İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. İlsever RAMİ<br>İstanbul Okan University (Turkey)                |
| Dr. İlyas KAYAOKAY<br>Munzur Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. İlyas KAYAOKAY<br>Munzur University (Turkey)                     |
| Dr. İlyas SUVAĞCI<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. İlyas SUVAĞCI<br>Siirt University (Turkey)                       |
| Dr. İnan GÜMÜŞ<br>Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. İnan GÜMÜŞ<br>Isparta Uygulamalı Bilimler University (Turkey)    |
| Dr. İnci ARAS<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. İnci ARAS<br>Anadolu University (Turkey)                         |
| Dr. İnönü KORKMAZ<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. İnönü KORKMAZ<br>Trakya University (Turkey)                      |
| Dr. İpek TAŞDEMİR<br>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. İpek TAŞDEMİR<br>Eskişehir Osmangazi University (Turkey)         |
| Dr. İrem ATASOY<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. İrem ATASOY<br>İstanbul University (Turkey)                      |
| Dr. İrem BAYRAKTAR<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. İrem BAYRAKTAR<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)              |
| Dr. İrfan Cenk YAY<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. İrfan Cenk YAY<br>İstanbul University (Turkey)                   |
| Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU<br>Karabük Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU<br>Karabük University (Turkey)                 |
| Dr. İryna DRYGA<br>Ukrayna Milli Bilimler Akademisi (Ukrayna)          | Dr. İryna DRYGA<br>National Academy of Sciences of Ukraine (Ukraine) |
| Dr. İsa AKPINAR<br>MEB (Türkiye)                                       | Dr. İsa AKPINAR<br>MONE (Turkey)                                     |
| Dr. İsa IŞIK<br>Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. İsa IŞIK<br>Muş Alparslan University (Turkey)                    |
| Dr. İsmail ABALI   | Dr. İsmail ABALI   |

|  |   |
|--|---|
| Iğdır Üniversitesi (Türkiye)                   | Iğdır University (Turkey)                   |
| Dr. İsmail ÇOBAN                               | Dr. İsmail ÇOBAN                            |
| Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)            | Artvin Çoruh University (Turkey)            |
| Dr. İsmail DEMİR                               | Dr. İsmail DEMİR                            |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)  | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)  |
| Dr. İsmail EROL                                | Dr. İsmail EROL                             |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)    | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)    |
| Dr. İsmail GÜNEŞ                               | Dr. İsmail GÜNEŞ                            |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                 | Aksaray University (Turkey)                 |
| Dr. İsmail YAMAN                               | Dr. İsmail YAMAN                            |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)           | Ondokuz Mayıs University (Turkey)           |
| Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK                        | Dr. İsmail Yavuz ÖZTÜRK                     |
| Mersin Üniversitesi (Türkiye)                  | Mersin University (Turkey)                  |
| Dr. İsmail YILDIRIM                            | Dr. İsmail YILDIRIM                         |
| Kayseri Üniversitesi (Türkiye)                 | Kayseri University (Turkey)                 |
| Dr. İsmigül CANTÜRK                            | Dr. İsmigül CANTÜRK                         |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                   | Düzce University (Turkey)                   |
| Dr. İzzet ŞEREF                                | Dr. İzzet ŞEREF                             |
| Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)     | Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)     |
| Dr. Jale COŞKUN                                | Dr. Jale COŞKUN                             |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)          | İstanbul Aydın University (Turkey)          |
| Dr. Javid ALİYEV                               | Dr. Javid ALİYEV                            |
| İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)    | İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)    |
| Dr. Kadir KAPLAN                               | Dr. Kadir KAPLAN                            |
| Dr. Kadir Vefa TEZEL                           | Dr. Kadir Vefa TEZEL                        |
| MEB (Türkiye)                                  | MEB (Turkey)                                |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey) |
| Dr. Kadriye BOZKURT                            | Dr. Kadriye BOZKURT                         |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)      | Manisa Celal Bayar University (Turkey)      |
| Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ                      | Dr. Kadriye Çiğdem YILMAZ                   |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)        | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)        |
| Dr. Kamil CİVELEK                              | Dr. Kamil CİVELEK                           |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                 | Atatürk University (Turkey)                 |
| Dr. Kamile ÇETİN                               | Dr. Kamile ÇETİN                            |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)        | Süleyman Demirel University (Turkey)        |
| Dr. Kaya ÖZÇELİK                               | Dr. Kaya ÖZÇELİK                            |
| Atılım Üniversitesi (Türkiye)                  | Atılım University (Turkey)                  |
| Dr. Kayhan BOZGÜN                              | Dr. Kayhan BOZGÜN                           |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                  | Amasya University (Turkey)                  |
| Dr. Kayhan İNAN                                | Dr. Kayhan İNAN                             |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)                  | Amasya University (Turkey)                  |
| Dr. Kazım ÇANDIR                               | Dr. Kazım ÇANDIR                            |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)       | Çankırı Karatekin University (Turkey)       |



|   |  |
|---|--|
| Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU<br>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Kerim Can YAZGÜNOĞLU<br>Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)        |
| Dr. Kerim SARIGÜL<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                                | Dr. Kerim SARIGÜL<br>Gazi University (Turkey)                                |
| Dr. Kevser TETİK<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Kevser TETİK<br>Anadolu University (Turkey)                              |
| Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY<br>Kafkas Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Keziban TOPBAŞOĞLU ERAY<br>Kafkas University (Turkey)                    |
| Dr. Korkut Uluç İŐİSAĐ<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Korkut Uluç İŐİSAĐ<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)        |
| Dr. Kubilay GEÇİKLİ<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Kubilay GEÇİKLİ<br>Atatürk University (Turkey)                           |
| Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Kudret Safa GÜMÜŞ<br>Aksaray University (Turkey)                         |
| Dr. Kudret SAVAŞ<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Kudret SAVAŞ<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                       |
| Dr. Kuğu TEKİN<br>Atılım Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Kuğu TEKİN<br>Atılım University (Turkey)                                 |
| Dr. Kutay UZUN<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Kutay UZUN<br>Trakya University (Turkey)                                 |
| Dr. Kübra BAYSAL<br>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Kübra BAYSAL<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)              |
| Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR<br>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Kübra ÇAĞLIYAN ŞAKAR<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)      |
| Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Kübra SARİ SEO LECOQ<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)           |
| Dr. Kübra ÖZÇETİN<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. Kübra ÖZÇETİN<br>Marmara University (Turkey)                             |
| Dr. Kübra ŞENGÜL<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Kübra ŞENGÜL<br>Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)            |
| Dr. Kürşat EFE<br>Amasya Üniversitesi (Türkiye)                                 | Dr. Kürşat EFE<br>Amasya University (Turkey)                                 |
| Dr. Kürşad KARA<br>Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                               | Dr. Kürşad KARA<br>Bayburt University (Turkey)                               |
| Dr. Kürşat Őamil ŞAHİN<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Kürşat Őamil ŞAHİN<br>Bartın University (Turkey)                         |
| Dr. Latif YARDIM<br>MEB (Türkiye)   | Dr. Latif YARDIM<br>MONE (Turkey)  |
| Dr. Loyal MERHY<br>Lebanese Üniversitesi (Lübnan)                               | Dr. Loyal MERHY<br>Lebanese University (Lebanon)                             |
| Dr. Lena Akram KHEDER<br>Arap Araştırma ve Politika Çalışmaları Merkezi (Katar) | Dr. Lena Akram KHEDER<br>Arab Center for Research and Policy Studies (Qatar) |
| Dr. Levent DOĞAN  | Dr. Levent DOĞAN   |

|   |  |
|---|--|
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)               | Trakya University (Turkey)               |
| Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN                   | Dr. Leyla YAKUPOĞLU BORAN                |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | İstanbul University (Turkey)             |
| Dr. Lütfiye CENGİZHAN                       | Dr. Lütfiye CENGİZHAN                    |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)               | Trakya University (Turkey)               |
| Dr. Mahmud KADDUM                           | Dr. Mahmud KADDUM                        |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)               | Bartın University (Turkey)               |
| Dr. Mahmut AKAR                             | Dr. Mahmut AKAR                          |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)        | Muş Alparslan University (Turkey)        |
| Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER        | Dr. Malek Hassan Mahmoud ABDUL QADER     |
| Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)            | Pamukkale University (Turkey)            |
| Dr. Mariana BUDU                            | Dr. Mariana BUDU                         |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | İstanbul University (Turkey)             |
| Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES      | Dr. Marwan Mohammed Abdullah MOGHALLES   |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)            | Kastamonu University (Turkey)            |
| Dr. Maşallah KIZILTAŞ                       | Dr. Maşallah KIZILTAŞ                    |
| Bitlis MEB (Türkiye)                        | Bitlis MONE (Turkey)                     |
| Dr. Mehdi GENCELİ                           | Dr. Mehdi GENCELİ                        |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)              | Marmara University (Turkey)              |
| Dr. M. Halil SAĞLAM                         | Dr. M. Halil SAĞLAM                      |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                | Siirt University (Turkey)                |
| Dr. Memet ABUKAN                            | Dr. Memet ABUKAN                         |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)        | Muş Alparslan University (Turkey)        |
| Dr. Mehmet Akif BALKAYA                     | Dr. Mehmet Akif BALKAYA                  |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)    | Necmettin Erbakan University (Turkey)    |
| Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA                  | Dr. Mehmet Akif YALÇINKAYA               |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye) | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey) |
| Dr. Mehmet AKKAYA                           | Dr. Mehmet AKKAYA                        |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)          | Dokuz Eylül University (Turkey)          |
| Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU                     | Dr. Mehmet Ali GÜNDOĞDU                  |
| İstinye Üniversitesi (Türkiye)              | İstinye University (Turkey)              |
| Dr. Mehmet BAKİ                             | Dr. Mehmet BAKİ                          |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye) | Aydın Adnan Menderes University (Turkey) |
| Dr. Mehmet BARS                             | Dr. Mehmet BARS                          |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                | Dicle University (Turkey)                |
| Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI                        | Dr. Mehmet BÖLÜKBAŞI                     |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)               | Bartın University (Turkey)               |
| Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU                 | Dr. Mehmet Burak BÜYÜKTOPÇU              |
| Kafkas Üniversitesi (Türkiye)               | Kafkas University (Turkey)               |
| Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU                    | Dr. Mehmet Cem ODACIOĞLU                 |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)               | Bartın University (Turkey)               |
| Dr. Mehmet CİHANGİR                         | Dr. Mehmet CİHANGİR                      |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                | Dicle University (Turkey)                |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN<br>Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Mehmet Cihat ÜSTÜN<br>Erzincan Binali Yıldırım University (Turkey) |
| Dr. Mehmet DOĞAN<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Mehmet DOĞAN<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet Emin TUĞLUK<br>Batman Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Mehmet Emin TUĞLUK<br>Batman University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Mehmet Fatih ÖZCAN<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)       |
| Dr. Mehmet FİDAN<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Mehmet FİDAN<br>Aksaray University (Turkey)                        |
| Dr. Mehmet Furkan ÇELİK<br>İnönü Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Mehmet Furkan ÇELİK<br>İnönü University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet GÜNEŞ<br>Harran Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Mehmet GÜNEŞ<br>Harran University (Turkey)                         |
| Dr. Mehmet Halit ATLI<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Mehmet Halit ATLI<br>Fırat University (Turkey)                     |
| Dr. Mehmet KAHRAMAN<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Mehmet KAHRAMAN<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)           |
| Dr. Mehmet Mustafa KARACA<br>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Mehmet Mustafa KARACA<br>Aydın Adnan Menderes University (Turkey)  |
| Dr. Mehmet ÖZBERK<br>Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Mehmet ÖZBERK<br>Artvin Çoruh University (Turkey)                  |
| Dr. Mehmet ÖZCAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Mehmet ÖZCAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)        |
| Dr. Mehmet ÖZDEMİR<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Mehmet ÖZDEMİR<br>Sakarya University (Turkey)                      |
| Dr. Mehmet SARAÇ<br>Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Mehmet SARAÇ<br>Bursa Uludağ University (Turkey)                   |
| Dr. Mehmet TOYRAN<br>Londra Eğitim Müşavirliği (İngiltere)                | Dr. Mehmet TOYRAN<br>London Education Consultancy (Great Britain)      |
| Dr. Mehmet ÜNAL<br>Uşak Üniversitesi (Türkiye)                            | Dr. Mehmet ÜNAL<br>Uşak University (Turkey)                            |
| Dr. Mehmet YILDIZ<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Mehmet YILDIZ<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)        |
| Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ<br>Koç Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Mehmet Zeki GİRİTLİ<br>Koç University (Turkey)                     |
| Dr. Melih LEVİ<br>Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)                         | Dr. Melih LEVİ<br>Boğaziçi University (Turkey)                         |
| Dr. Melike SOMUNCU<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Melike SOMUNCU<br>Siirt University (Turkey)                        |
| Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN<br>Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Meltem UZUNOĞLU ERTEN<br>Pamukkale University (Turkey)             |
| Dr. Menent SHUKRIEVA  | Dr. Menent SHUKRIEVA   |

|  |   |
|--|---|
| Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)                 | Shumen University (Bulgaria)                  |
| Dr. Meriç GÜVEN                                  | Dr. Meriç GÜVEN                               |
| Uşak Üniversitesi (Türkiye)                      | Uşak University (Turkey)                      |
| Dr. Mert ÖKSÜZ                                   | Dr. Mert ÖKSÜZ                                |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)     | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)     |
| Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK                          | Dr. Merve AYDOĞDU ÇELİK                       |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)      | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)      |
| Dr. Merve KARABULUT                              | Dr. Merve KARABULUT                           |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Atatürk University (Turkey)                   |
| Dr. Merve MENTEŞE                                | Dr. Merve MENTEŞE                             |
| Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (Türkiye)   | Zonguldak Bülent Ecevit University (Turkey)   |
| Dr. Merve YORULMAZ KAHVE                         | Dr. Merve YORULMAZ KAHVE                      |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)        | Manisa Celal Bayar University (Turkey)        |
| Dr. Meryem ARSLAN                                | Dr. Meryem ARSLAN                             |
| Niğde Öner Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)     | Niğde Öner Halisdemir University (Turkey)     |
| Dr. Meryem ODABAŞI                               | Dr. Meryem ODABAŞI                            |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Atatürk University (Turkey)                   |
| Dr. Mesut GÜNENÇ                                 | Dr. Mesut GÜNENÇ                              |
| Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)      | Aydın Adnan Menderes University (Turkey)      |
| Dr. Mesut KOÇAK                                  | Dr. Mesut KOÇAK                               |
| Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye) | Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey) |
| Dr. Mete Yusuf USTABULUT                         | Dr. Mete Yusuf USTABULUT                      |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                   | Bayburt University (Turkey)                   |
| Dr. Metin BALPINAR                               | Dr. Metin BALPINAR                            |
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye)  | Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey)  |
| Dr. Mevlüt CEYLAN                                | Dr. Mevlüt CEYLAN                             |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)    | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)    |
| Dr. Mevlüt GÜLMEZ                                | Dr. Mevlüt GÜLMEZ                             |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                   | Akdeniz University (Turkey)                   |
| Dr. Mevlüt ÖZTÜRK                                | Dr. Mevlüt ÖZTÜRK                             |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)         | Necmettin Erbakan University (Turkey)         |
| Dr. Mikail UĞUŞ                                  | Dr. Mikail UĞUŞ                               |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                   | Sakarya University (Turkey)                   |
| Dr. Mıhrican ÇOLAK                               | Dr. Mıhrican ÇOLAK                            |
| Kocaeli Üniversitesi (Türkiye)                   | Kocaeli University (Turkey)                   |
| Dr. Mohammadreza VALİZADEH                       | Dr. Mohammadreza VALİZADEH                    |
| Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)                 | Cappadocia University (Turkey)                |
| Dr. Muhammed Felat AKTAN                         | Dr. Muhammed Felat AKTAN                      |
| Dicle Üniversitesi (Türkiye)                     | Dicle University (Turkey)                     |
| Dr. Muhammed HÜKÜM                               | Dr. Muhammed HÜKÜM                            |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)            | Kilis 7 Aralık University (Turkey)            |
| Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL                       | Dr. Muhammed TAŞKESENLİGİL                    |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                   | Atatürk University (Turkey)                   |

|   |   |
|---|---|
| Dr. Muhammed TUNAGÜR<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Muhammed TUNAGÜR<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)          |
| Dr. Muhammed Zahit CAN<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)            | Dr. Muhammed Zahit CAN<br>Sakarya University (Turkey)                   |
| Dr. Muhammet ATASEVER<br>Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Muhammet ATASEVER<br>Kilis 7 Aralık University (Turkey)             |
| Dr. Muhammet CAN<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Muhammet CAN<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)              |
| Dr. Muhammet Raşit MEMİŐ<br>Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Muhammet Raşit MEMİŐ<br>Ondokuz Mayıs University (Turkey)           |
| Dr. Muhittin DOĞAN<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Muhittin DOĞAN<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                |
| Dr. Muhsine SEKMEN<br>Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Muhsine SEKMEN<br>Atatürk University (Turkey)                       |
| Dr. Murad AL KAYED<br>Al-Balqa Applied Üniversitesi (Ürdün)         | Dr. Murad AL KAYED<br>Al-Balqa Applied University (Jordan)              |
| Dr. Murat ALTUĞ<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Murat ALTUĞ<br>Aksaray University (Turkey)                          |
| Dr. Murat KALELİOĞLU<br>Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Murat KALELİOĞLU<br>Mardin Artuklu University (Turkey)              |
| Dr. Murat Sami TÜRKER<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Murat Sami TÜRKER<br>Anadolu University (Turkey)                    |
| Dr. Murat TOPAL<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Murat TOPAL<br>Sakarya University (Turkey)                          |
| Dr. Murat TURNA<br>Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Murat TURNA<br>Necmettin Erbakan University (Turkey)                |
| Musa DEMİR<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                      | Musa DEMİR<br>Kırıkkale University (Turkey)                             |
| Dr. Musa TILFARLIOĞLU<br>Gümüşhane Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Musa TILFARLIOĞLU<br>Gümüşhane University (Turkey)                  |
| Dr. Mustafa BAL<br>TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Mustafa BAL<br>TOBB University of Economics and Technology (Turkey) |
| Dr. Mustafa CEYLAN<br>Artvin Çoruh Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Mustafa CEYLAN<br>Artvin Çoruh University (Turkey)                  |
| Dr. Mustafa DERE<br>Ordu Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Mustafa DERE<br>Ordu University (Turkey)                            |
| Dr. Mustafa DİNÇ<br>Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Mustafa DİNÇ<br>Çanakkale 18 Mart University (Turkey)               |
| Dr. Mustafa EMEK<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Mustafa EMEK<br>Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey)        |
| Dr. Mustafa KARADENİZ<br>Batman Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Mustafa KARADENİZ<br>Batman University (Turkey)                     |
| Dr. Mustafa KIRCA   | Dr. Mustafa KIRCA   |

|  |   |
|--|---|
| Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                 | Çankaya University (Turkey)                 |
| Dr. Mustafa Levent YENER                       | Dr. Mustafa Levent YENER                    |
| Çanakkale 18 Mart Üniversitesi (Türkiye)       | Çanakkale 18 Mart University (Turkey)       |
| Dr. Mustafa ORHAN                              | Dr. Mustafa ORHAN                           |
| Dr. Mustafa Samet KUMANLI                      | Dr. Mustafa Samet KUMANLI                   |
| İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)    | İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)    |
| Dr. Mustafa Said ARSLAN                        | Dr. Mustafa Said ARSLAN                     |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)               | Kastamonu University (Turkey)               |
| Dr. Mustafa Said KIYMAZ                        | Dr. Mustafa Said KIYMAZ                     |
| Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)                | Adıyaman University (Turkey)                |
| Dr. Mustafa Sarper ALAP                        | Dr. Mustafa Sarper ALAP                     |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)               | Kırıkkale University (Turkey)               |
| Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ                     | Dr. Mustafa Uğur KARADENİZ                  |
| Samsun Üniversitesi (Türkiye)                  | Samsun University (Turkey)                  |
| Dr. Mustafa UĞURLU                             | Dr. Mustafa UĞURLU                          |
| MEB (Türkiye)                                  | MONE (Turkey)                               |
| Dr. Mustafa ULUTAŞ                             | Dr. Mustafa ULUTAŞ                          |
| Uşak Üniversitesi (Türkiye)                    | Uşak University (Turkey)                    |
| Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ                        | Dr. Mutlu Melis ÖZGERİŞ                     |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                 | Atatürk University (Turkey)                 |
| Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI           | Dr. Muzaffer Derya NAZLIPINAR SUBAŞI        |
| Dumlupınar Üniversitesi (Türkiye)              | Dumlupınar University (Turkey)              |
| Dr. Muzaffer KILIÇ                             | Dr. Muzaffer KILIÇ                          |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)              | Kırklareli University (Turkey)              |
| Muzaffer MALKOÇ                                | Muzaffer MALKOÇ                             |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                  | Trakya University (Turkey)                  |
| Dr. Mücahit AKKUŞ                              | Dr. Mücahit AKKUŞ                           |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                   | Hitit University (Turkey)                   |
| Dr. Müslüm YILMAZ                              | Dr. Müslüm YILMAZ                           |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | İstanbul University (Turkey)                |
| Dr. Nahide ARSLAN (Türkiye)                    | Dr. Nahide ARSLAN (Turkey)                  |
| Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU                       | Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU                    |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                 | Sakarya University (Turkey)                 |
| Dr. Naim ATABAĞSOY                             | Dr. Naim ATABAĞSOY                          |
| Çankaya Üniversitesi (Türkiye)                 | Çankaya University (Turkey)                 |
| Dr. Naime ELCAN KAYNAK                         | Dr. Naime ELCAN KAYNAK                      |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                 | Erciyes University (Turkey)                 |
| Dr. Nazan Müge UYSAL                           | Dr. Nazan Müge UYSAL                        |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey) |
| Dr. Nazan YILDIZ                               | Dr. Nazan YILDIZ                            |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)        | Karadeniz Technical University (Turkey)     |
| Dr. Nazlı ALTUNSOY                             | Dr. Nazlı ALTUNSOY                          |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)              | Kırklareli University (Turkey)              |

|  |  |
|--|--|
| Dr. Nazmi ALAN<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Nazmi ALAN<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                                 |
| Dr. Necla DAĞ<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Necla DAĞ<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)                        |
| Dr. Necmettin ÖZMEN<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Necmettin ÖZMEN<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)                  |
| Dr. Neiva De Souza BOENO<br>Mato Grosso Eyalet Eğitim Bakanlığı (Brezilya) | Dr. Neiva De Souza BOENO<br>Secretaria De Estado De Educação De Mato Grosso (Brasil) |
| Dr. Nergiz GAHRAMANLI<br>Yeditepe Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Nergiz GAHRAMANLI<br>Yeditepe University (Turkey)                                |
| Dr. Neriman NACAĞ<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Neriman NACAĞ<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)                        |
| Dr. Neriman Nüzket ÖZEN<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Neriman Nüzket ÖZEN<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)                  |
| Dr. Neslihan ALBAY<br>İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Neslihan ALBAY<br>İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)                   |
| Dr. Neslihan Huri YİĞİT<br>Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Neslihan Huri YİĞİT<br>Sivas Cumhuriyet University (Turkey)                      |
| Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ<br>Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Neslihan KADIKÖYLÜ<br>Anadolu University (Turkey)                                |
| Dr. Neslihan KARACAN<br>Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Neslihan KARACAN<br>Alanya Alaaddin Keykubat University (Turkey)                 |
| Dr. Neslihan KÖROĞLU<br>İzmir Katip Çelebi Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Neslihan KÖROĞLU<br>İzmir Katip Çelebi University (Turkey)                       |
| Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR<br>Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Neslihan ÖNDER ÖZDEMİR<br>Uludağ University (Turkey)                             |
| Dr. Neslihan YÜCELŞEN<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Neslihan YÜCELŞEN<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)                      |
| Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Nesrin TEKİN ÇETİN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)                |
| Dr. Nevin METE<br>Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Nevin METE<br>Niğde Ömer Halisdemir University (Turkey)                          |
| Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR<br>Şumnu Üniversitesi (Bulgaristan)           | Dr. Nevriye Ahmedova ÇUFADAR<br>Shumen University (Bulgaria)                         |
| Dr. Nesrin ŞEVİK<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)           | Dr. Nesrin ŞEVİK<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                        |
| Dr. Neşe KARA ÖZKAN<br>MEB (Türkiye)                                       | Dr. Neşe KARA ÖZKAN<br>MONE (Turkey)   |
| Dr. Nevzat ERKAN<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Nevzat ERKAN<br>Kırklareli University (Turkey)                                   |
| Dr. Nezire Gamze ILICAK<br>İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Nezire Gamze ILICAK<br>İstanbul Gelişim University (Turkey)                      |
| Dr. Nihal KALKAN YAĞCI   | Dr. Nihal KALKAN YAĞCI   |

|   |  |
|---|--|
| Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi (Türkiye) | Burdur Mehmet Akif Ersoy University (Turkey) |
| Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ                        | Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ                     |
| Fırat Üniversitesi (Türkiye)                    | Fırat University (Turkey)                    |
| Dr. Nilay Kınay CİVELEK                         | Dr. Nilay Kınay CİVELEK                      |
| Hakkâri Üniversitesi (Türkiye)                  | Hakkâri University (Turkey)                  |
| Dr. Nilgün DALKESEN                             | Dr. Nilgün DALKESEN                          |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Dr. Nilüfer ALİMEN                              | Dr. Nilüfer ALİMEN                           |
| İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi (Türkiye)        | İstanbul 29 Mayıs University (Turkey)        |
| Dr. Nilüfer DENİSSOVA                           | Dr. Nilüfer DENİSSOVA                        |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                  | Anadolu University (Turkey)                  |
| Dr. Nilüfer ÖZGÜR                               | Dr. Nilüfer ÖZGÜR                            |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Nilüfer SERİN                               | Dr. Nilüfer SERİN                            |
| Trabzon Üniversitesi (Türkiye)                  | Trabzon University (Turkey)                  |
| Dr. Niyazi ADIGÜZEL                             | Dr. Niyazi ADIGÜZEL                          |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)               | Kırklareli University (Turkey)               |
| Dr. Nuran BALTA                                 | Dr. Nuran BALTA                              |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                   | Trakya University (Turkey)                   |
| Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK                          | Dr. Nuray DEMİR ÖZTÜRK                       |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Medeniyet University (Turkey)       |
| Dr. Nur Gülümser İLKER                          | Dr. Nur Gülümser İLKER                       |
| TED Üniversitesi (Türkiye)                      | TED University (Turkey)                      |
| Dr. Nuray DÖNMEZ                                | Dr. Nuray DÖNMEZ                             |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                   | Trakya University (Turkey)                   |
| Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU                        | Dr. Nuray KÜÇÜKLER KUŞÇU                     |
| İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (Türkiye)      | İstanbul University-Cerrahpaşa (Turkey)      |
| Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK                          | Dr. Nuray PAMUK ÖZTÜRK                       |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                   | Selçuk University (Turkey)                   |
| Dr. Nurcan ANKAY                                | Dr. Nurcan ANKAY                             |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)            | Muş Alparslan University (Turkey)            |
| Dr. Nurcihan YÜRÜK                              | Dr. Nurcihan YÜRÜK                           |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                   | Selçuk University (Turkey)                   |
| Dr. Nurdan BESLİ                                | Dr. Nurdan BESLİ                             |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)  |
| Dr. Nurdan KABAN                                | Dr. Nurdan KABAN                             |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                  | Atatürk University (Turkey)                  |
| Dr. Nurel CENGİZ                                | Dr. Nurel CENGİZ                             |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                | Hacettepe University (Turkey)                |
| Dr. Nur Emine KOÇ                               | Dr. Nur Emine KOÇ                            |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Aydın University (Turkey)           |
| Dr. Nurgül KARAYAZI                             | Dr. Nurgül KARAYAZI                          |
| Karabük Üniversitesi (Türkiye)                  | Karabük University (Turkey)                  |



|   |   |
|---|---|
| Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA<br>İstanbul Aydın Üniversitesi (Kazakistan)           | Dr. Nurkesh ZHUMANNBEKOVA<br>Eurasian National Gumilyov-University (Kazakhstan) |
| Dr. Nurullah ŞAHİN<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Nurullah ŞAHİN<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)                    |
| Dr. Nusret ERSÖZ<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Nusret ERSÖZ<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                   |
| Dr. Olena KOZAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Olena KOZAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)                  |
| Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN<br>İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Olgahan BAKŞI YALÇIN<br>İstanbul Yeni Yüzyıl University (Turkey)            |
| Dr. Oğuz ERGENE<br>Mersin Üniversitesi (Türkiye)                                | Dr. Oğuz ERGENE<br>Mersin University (Turkey)                                   |
| Dr. Oğuzhan KALKAN<br>Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Oğuzhan KALKAN<br>Afyon Kocatepe University (Turkey)                        |
| Dr. Oğuz SAMUK<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Oğuz SAMUK<br>Kırıkkale University (Turkey)                                 |
| Dr. Okan KOÇ<br>Dr. Olcay ÖZTUNALI<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Okan KOÇ<br>Dr. Olcay ÖZTUNALI<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)    |
| Dr. Onur AYKAÇ<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Onur AYKAÇ<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                     |
| Dr. Onur DÖLEK<br>MEB (Türkiye)   | Dr. Onur DÖLEK<br>MONE (Turkey)   |
| Dr. Onur EKLER<br>Mustafa Kemal Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Onur EKLER<br>Mustafa Kemal University (Turkey)                             |
| Dr. Onur YILMAZ<br>Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. Onur YILMAZ<br>Hacettepe University (Turkey)                                |
| Dr. Orhan KILIÇARSLAN<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Orhan KILIÇARSLAN<br>Düzce University (Turkey)                              |
| Dr. Orçun ALPAY<br>Karadeniz Technical Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Orçun ALPAY<br>Karadeniz Technical University (Turkey)                      |
| Dr. Orhan OĞUZ<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Orhan OĞUZ<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                     |
| Dr. Orhan VAROL<br>Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Orhan VAROL<br>Yüzüncü Yıl University (Turkey)                              |
| Dr. Orhun BÜYÜKKARCI<br>Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Orhun BÜYÜKKARCI<br>Mardin Artuklu University (Turkey)                      |
| Dr. Orkun KOCABIYIK<br>Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Orkun KOCABIYIK<br>Akdeniz University (Turkey)                              |
| Dr. Osman ASLANOĞLU<br>Dicle Üniversitesi (Türkiye)                             | Dr. Osman ASLANOĞLU<br>Dicle University (Turkey)                                |
| Dr. Osman COŞKUN<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)                              | Dr. Osman COŞKUN<br>Marmara University (Turkey)                                 |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Osman DÜLGER   | Dr. Osman DÜLGER  |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                                     | Düzce University (Turkey)   |
| Dr. Osman KUFACI   | Dr. Osman KUFACI  |
| Sinop Üniversitesi (Türkiye)                                     | Sinop University (Turkey)   |
| Dr. Osman Kürşat YORGANCI  | Dr. Osman Kürşat YORGANCI   |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                             | Yıldız Teknik University (Turkey)                                 |
| Dr. Osman ORUÇ   | Dr. Osman ORUÇ  |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                                   | Bayburt University (Turkey)                                       |
| Dr. Osman SABUNCUOĞLU  | Dr. Osman SABUNCUOĞLU   |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)                            | İstanbul Aydın University (Turkey)                                |
| Dr. Ozan Erdem GÜZEL   | Dr. Ozan Erdem GÜZEL  |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)                             | Yıldız Teknik University (Turkey)                                 |
| Dr. Ozan İPEK  | Dr. Ozan İPEK   |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)                              | Bursa Uludağ University (Turkey)                                  |
| Dr. Ömer Faruk GÜLER   | Dr. Ömer Faruk GÜLER  |
| Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)                        | Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)                            |
| Dr. Ömer Faruk IPEK  | Dr. Ömer Faruk IPEK   |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)                   | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                       |
| Dr. Ömer Gökhan ULUM   | Dr. Ömer Gökhan ULUM  |
| Mersin Üniversitesi (Türkiye)                                    | Mersin University (Turkey)  |
| Dr. Ömer KEMİKSİZ  | Dr. Ömer KEMİKSİZ   |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                                    | Bartın University (Turkey)  |
| Dr. Ömer ÖZER  | Dr. Ömer ÖZER   |
| Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Ömer YAĞMUR  | Dr. Ömer YAĞMUR   |
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)                   | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                       |
| Dr. Ömür ERBAY   | Dr. Ömür ERBAY  |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                                   | Bayburt University (Turkey)                                       |
| Dr. Önder ÇANGAL   | Dr. Önder ÇANGAL  |
| Gaziantep Üniversitesi (Türkiye)                                 | Gaziantep University (Turkey)                                     |
| Dr. Önder YAŞAR (Türkiye)  | Dr. Önder YAŞAR (Turkey)  |
| Dr. Özden SAVAŞ  | Dr. Özden SAVAŞ   |
| Yozgat Bozok Üniversitesi (Türkiye)                              | Yozgat Bozok University (Turkey)                                  |
| Dr. Özge CAN ARAN  | Dr. Özge CAN ARAN   |
| Hacettepe Üniversitesi (Türkiye)                                 | Hacettepe University (Turkey)                                     |
| Dr. Özge SÖNMEZ  | Dr. Özge SÖNMEZ   |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)                               | Dokuz Eylül University (Turkey)                                   |
| Dr. Özgür ŞEN BARTAN   | Dr. Özgür ŞEN BARTAN  |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                                 | Kırıkkale University (Turkey)                                     |
| Dr. Özkan UZ   | Dr. Özkan UZ  |
| Munzur Üniversitesi (Türkiye)                                    | Munzur University (Turkey)  |
| Dr. Özlem BATĞI AKMAN  | Dr. Özlem BATĞI AKMAN   |

|  |  |
|--|--|
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                     | Siirt University (Turkey)                      |
| Dr. Özlem DÜZLÜ                                  | Dr. Özlem DÜZLÜ                                |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                   | Sakarya University (Turkey)                    |
| Dr. Özlem GÜNEŞ                                  | Dr. Özlem GÜNEŞ                                |
| İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)  | İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)   |
| Dr. Özlem GÜNGÖR                                 | Dr. Özlem GÜNGÖR                               |
| Bursa Uludağ Üniversitesi (Türkiye)              | Bursa Uludağ University (Turkey)               |
| Dr. Özlem YILMAZ                                 | Dr. Özlem YILMAZ                               |
| Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)        | Manisa Celal Bayar University (Turkey)         |
| Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN                      | Dr. Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN                    |
| İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi (Türkiye)  | İstanbul Sabahattin Zaim University (Turkey)   |
| Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN                          | Dr. Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN                        |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)             | Ondokuz Mayıs University (Turkey)              |
| Dr. Öznur ÖZDARICI                               | Dr. Öznur ÖZDARICI                             |
| Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                 | Kırıkkale University (Turkey)                  |
| Dr. Öznur YEMEZ                                  | Dr. Öznur YEMEZ                                |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                    | Selçuk University (Turkey)                     |
| Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU                         | Dr. Özüm ARZİK ERZURUMLU                       |
| İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)            | İstanbul Atlas University (Turkey)             |
| Dr. Pelin KOCAPINAR                              | Dr. Pelin KOCAPINAR                            |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)         | Çankırı Karatekin University (Turkey)          |
| Dr. Pelin ŞULHA                                  | Dr. Pelin ŞULHA                                |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Dokuz Eylül University (Turkey)                |
| Dr. Philip G. A. GLOVER                          | Dr. Philip G. A. GLOVER                        |
| Süleyman Demirel Üniversitesi (Türkiye)          | Süleyman Demirel University (Turkey)           |
| Dr. Pınar KAYA TAN                               | Dr. Pınar KAYA TAN                             |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                 |
| Dr. Pınar SEZGİNTÜRK                             | Dr. Pınar SEZGİNTÜRK                           |
| Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)    | Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)     |
| Dr. Rabia AKSOY ARIKAN                           | Dr. Rabia AKSOY ARIKAN                         |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)         | Çankırı Karatekin University (Turkey)          |
| Dr. Rachael RUEGG                                | Dr. Rachael RUEGG                              |
| Wellington Victoria Üniversitesi (Yeni Zelanda)  | Victoria University of Wellington (New Zeland) |
| Dr. Radmila LAZAREVİC                            | Dr. Radmila LAZAREVİC                          |
| Karadağ Üniversitesi (Karadağ)                   | University of Montenegro (Montenegro)          |
| Dr. Raffaella MARCHESE (İtalya)                  | Dr. Raffaella MARCHESE (Italy)                 |
| Dr. Rahman AKALIN                                | Dr. Rahman AKALIN                              |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                    | Trakya University (Turkey)                     |
| Dr. Ramazan BEZCİ                                | Dr. Ramazan BEZCİ                              |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)         | Necmettin Erbakan University (Turkey)          |
| Dr. Ramazan ŞİMŞEK                               | Dr. Ramazan ŞİMŞEK                             |
| Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (Türkiye) | Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (Turkey)  |
| Dr. Rana KAHRAMAN DURU                           | Dr. Rana KAHRAMAN DURU                         |

**Adres**

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
e-posta: editor@rumelide.com  
tel: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
e-mail: editor@rumelide.com,  
phone: +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

|  |   |
|--|---|
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                       | Marmara University (Turkey)                         |
| Dr. Rana SAĞIROĞLU                                   | Dr. Rana SAĞIROĞLU                                  |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                        | Selçuk University (Turkey)                          |
| Dr. Raşit ÇOLAK                                      | Dr. Raşit ÇOLAK                                     |
| Uşak Üniversitesi (Türkiye)                          | Uşak University (Turkey)                            |
| Dr. Recai ÖZCAN                                      | Dr. Recai ÖZCAN                                     |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                         | Düzce University (Turkey)                           |
| Dr. Recep YÜRÜMEZ                                    | Dr. Recep YÜRÜMEZ                                   |
| Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kırgızistan) | Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi (Kyrgyzstan) |
| Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ                              | Dr. Remziye KÖSE ÖZELÇİ                             |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)              | İstanbul Gelişim University (Turkey)                |
| Dr. Renata AKTAŞ                                     | Dr. Renata AKTAŞ                                    |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                       | Akdeniz University (Turkey)                         |
| Dr. Reşat ŞAKAR                                      | Dr. Reşat ŞAKAR                                     |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)       | Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)         |
| Dr. Reza Hosseini BAGHANAM                           | Dr. Reza Hosseini BAGHANAM                          |
| Tebriz Azad İslam Üniversitesi (İran)                | Tebriz Azad Islam University (Iran)                 |
| Dr. Rifat GÜRGENDERELİ                               | Dr. Rifat GÜRGENDERELİ                              |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                        | Trakya University (Turkey)                          |
| Dr. Rifat IŞIK                                       | Dr. Rifat IŞIK                                      |
| Selçuk Üniversitesi (Türkiye)                        | Selçuk University (Turkey)                          |
| Dr. Rıza Tunç ÖZBEN                                  | Dr. Rıza Tunç ÖZBEN                                 |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Kırklareli University (Turkey)                      |
| Dr. Roberta NEPİ                                     | Dr. Roberta NEPİ                                    |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                      | İstanbul University (Turkey)                        |
| Dr. Rosanna POZZİ                                    | Dr. Rosanna POZZİ                                   |
| Degli Studi Dell'Insubria Üniversitesi (İtalya)      | Università Degli Studi Dell'Insubria (Italy)        |
| Dr. Ruken KARADUMAN                                  | Dr. Ruken KARADUMAN                                 |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                       | Bayburt University (Turkey)                         |
| Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU                                | Dr. Rüstem MÜRSELOĞLU                               |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)            | İstanbul Medeniyet University (Turkey)              |
| Dr. Rüveyda H. ÇEBİ                                  | Dr. Rüveyda H. ÇEBİ                                 |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                 | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                   |
| Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR                            | Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR                           |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)                 | Muş Alparslan University (Turkey)                   |
| Dr. Sabri BALTA                                      | Dr. Sabri BALTA                                     |
| Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)               | Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)                 |
| Dr. Sabri Can SANNAV                                 | Dr. Sabri Can SANNAV                                |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                       | Aksaray University (Turkey)                         |
| Dr. Sadriye GÜNEŞ                                    | Dr. Sadriye GÜNEŞ                                   |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                      | İstanbul University (Turkey)                        |
| Dr. Salih Koralp GÜREŞİR                             | Dr. Salih Koralp GÜREŞİR                            |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                        | Trakya University (Turkey)                          |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Salih ÖZYURT<br>Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Salih ÖZYURT<br>Ağrı İbrahim Çeçen University (Turkey)     |
| Dr. Salih UÇAK<br>MEB (Türkiye)                                   | Dr. Salih UÇAK<br>MONE (Turkey)                                |
| Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ<br>Fırat Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ<br>Fırat University(Turkey)           |
| Dr. Seçil VARAL<br>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Seçil VARAL<br>Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)   |
| Dr. Seçkin SARP KAYA<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Seçkin SARP KAYA<br>Ege University (Turkey)                |
| Dr. Seda Gül KARTAL<br>Marmara Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Seda Gül KARTAL<br>Marmara University (Turkey)             |
| Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)             | Dr. Seda KUŞÇU ÖZBUDAK<br>Gazi University (Turkey)             |
| Dr. Seda TAŞ<br>Trakya Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Seda TAŞ<br>Trakya University (Turkey)                     |
| Dr. Seda DURAL<br>Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Dr. Seda DURAL<br>Gazi University (Turkey)                     |
| Dr. Seher ÇİÇEK<br>MEB (Türkiye)                                  | Dr. Seher ÇİÇEK<br>MONE (Turkey)                               |
| Dr. Seher ÖZSERT<br>Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Seher ÖZSERT<br>Nişantaşı University (Turkey)              |
| Dr. Selami ALAN<br>Bolu Abant İzzat Baysal Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Selami ALAN<br>Bolu Abant İzzat Baysal University (Turkey) |
| Dr. Selcen KOCA<br>Hitit Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Selcen KOCA<br>Hitit University (Turkey)                   |
| Dr. Selçuk ATAY<br>MEB (Türkiye)                                  | Dr. Selçuk ATAY<br>MONE (Turkey)                               |
| Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ<br>İzmir Katip Çelebi Üniversitesi(Türkiye) | Dr. Selçuk TÜRKYILMAZ<br>İzmir Katip Çelebi University(Turkey) |
| Dr. Selçuk ERYATMAZ<br>Manisa Celal Bayar Üniversitesi (Türkiye)  | Dr. Selçuk ERYATMAZ<br>Manisa Celal Bayar University (Turkey)  |
| Dr. Selda ADILOĞLU<br>Bursa Teknik Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Selda ADILOĞLU<br>Bursa Technical University (Turkey)      |
| Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ<br>Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)      | Dr. Selda UYGUR GÜRBÜZ<br>Namık Kemal University (Turkey)      |
| Dr. Selahattin KARAGÖZ<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)              | Dr. Selahattin KARAGÖZ<br>Ege University (Turkey)              |
| Dr. Selen TEKALP<br>Batman Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Selen TEKALP<br>Batman University (Turkey)                 |
| Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Selin GÜRSES ŞANBAY<br>İstanbul University (Turkey)        |
| Dr. Selin KILIÇ   | Dr. Selin KILIÇ  |

|   |  |
|---|--|
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Dr. Selin TEKELİ                                | Dr. Selin TEKELİ                             |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)    | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)    |
| Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN                         | Dr. Selma ERDAĞI TOKSUN                      |
| Kafkas Üniversitesi (Türkiye)                   | Kafkas University (Turkey)                   |
| Dr. Selmin SÖYLEMEZ                             | Dr. Selmin SÖYLEMEZ                          |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)  | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)  |
| Dr. Sema NOYAN                                  | Dr. Sema NOYAN                               |
| Karabük Üniversitesi (Türkiye)                  | Karabük University (Turkey)                  |
| Dr. Semahat AYSU                                | Dr. Semahat AYSU                             |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)     | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)     |
| Dr. Semih ÇAYAK                                 | Dr. Semih ÇAYAK                              |
| MEB (Türkiye)                                   | MONE (Turkey)                                |
| Dr. Semih SARIGÜL                               | Dr. Semih SARIGÜL                            |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye) | Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey) |
| Dr. Semih YEŞİLBAĞ                              | Dr. Semih YEŞİLBAĞ                           |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)            | Ondokuz Mayıs University (Turkey)            |
| Dr. Semin KAZAZOĞLU                             | Dr. Semin KAZAZOĞLU                          |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Technical University (Turkey)         |
| Dr. Semra BATURAY MERAL                         | Dr. Semra BATURAY MERAL                      |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Teknik University (Turkey)            |
| Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN                        | Dr. Semra ÖĞRETMEN ASLAN                     |
| Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi (Türkiye)          | Van Yüzüncü Yıl University (Turkey)          |
| Dr. Senem KARAGÖZ                               | Dr. Senem KARAGÖZ                            |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Gazi University (Turkey)                     |
| Dr. Senem ÖNER                                  | Dr. Senem ÖNER                               |
| İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)            | Istanbul Arel University (Turkey)            |
| Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN                     | Dr. Senem Seda ŞAHENK ERKAN                  |
| Marmara Üniversitesi (Türkiye)                  | Marmara University (Turkey)                  |
| Dr. Senem ÜSTÜN KAYA                            | Dr. Senem ÜSTÜN KAYA                         |
| Başkent Üniversitesi (Türkiye)                  | Başkent University (Turkey)                  |
| Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU                       | Dr. Serap ASLAN COBUTOĞLU                    |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)        | Çankırı Karatekin University (Turkey)        |
| Dr. Serap SARIBAŞ                               | Dr. Serap SARIBAŞ                            |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                 |
| Dr. Serdar KARAOĞLU                             | Dr. Serdar KARAOĞLU                          |
| Afyon Kocatepe Üniversitesi (Türkiye)           | Afyon Kocatepe University (Turkey)           |
| Dr. Serhan DİNDAR                               | Dr. Serhan DİNDAR                            |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)    | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)    |
| Serhat ARSLAN                                   | Serhat ARSLAN                                |
| Bingöl Üniversitesi (Türkiye)                   | Bingöl University (Turkey)                   |
| Dr. Serkan DEMİREL                              | Dr. Serkan DEMİREL                           |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Gazi University (Turkey)                     |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Serkan KOÇ                                   | Dr. Serkan KOÇ                                |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Dokuz Eylül University (Turkey)               |
| Dr. Serkut Mustafa DABBAGH                       | Dr. Serkut Mustafa DABBAGH                    |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)     | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)     |
| Dr. Serpil YILDIRIM                              | Dr. Serpil YILDIRIM                           |
| Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)   | Ankara Yıldırım Beyazıt University(Turkey).   |
| Dr. Servet GÜNDOĞDU                              | Dr. Servet GÜNDOĞDU                           |
| Samsun Üniversitesi (Türkiye)                    | Samsun University (Turkey)                    |
| Dr. Servet ŞENGÜL                                | Dr. Servet ŞENGÜL                             |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)             | Muş Alparslan University (Turkey)             |
| Dr. Sevcan IŞIK                                  | Dr. Sevcan IŞIK                               |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                     | İnönü University (Turkey)                     |
| Dr. Sevcan SEÇKİN                                | Dr. Sevcan SEÇKİN                             |
| Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi (Türkiye) | Fatih Sultan Mehmet Vakıf University (Turkey) |
| Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY                         | Dr. Sevcan Yılmaz KUTLAY                      |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)             | Yıldız Technical University (Turkey)          |
| Dr. Sevda BALAMAN                                | Dr. Sevda BALAMAN                             |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)          | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)          |
| Dr. Sevda EMLAK                                  | Dr. Sevda EMLAK                               |
| İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)           | İzmir Demokrasi University (Turkey)           |
| Dr. Sevda KAMAN                                  | Dr. Sevda KAMAN                               |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                    | Bartın University (Turkey)                    |
| Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER                        | Dr. Sevda PEKCOŞKUN GÜNER                     |
| Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                | Kırklareli University (Turkey)                |
| Dr. Sevda POLAT                                  | Dr. Sevda POLAT                               |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)          | İstanbul Gelişim University (Turkey)          |
| Dr. Sevdıye KÖKSAL                               | Dr. Sevdıye KÖKSAL                            |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)               | Dokuz Eylül University (Turkey)               |
| Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ                          | Dr. Sevgi ÇALIŞIR ZENCİ                       |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                   | Anadolu University (Turkey)                   |
| Dr. Sevgi GÖKÇE                                  | Dr. Sevgi GÖKÇE                               |
| Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)       | Eskişehir Osmangazi University (Turkey)       |
| Dr. Sevinç AHUNDOVA                              | Dr. Sevinç AHUNDOVA                           |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                     | Hitit University (Turkey)                     |
| Dr. Sevinç KARAYEL                               | Dr. Sevinç KARAYEL                            |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                   | Ardahan University (Turkey)                   |
| Dr. Seydi KİRAZ                                  | Dr. Seydi KİRAZ                               |
| Hitit Üniversitesi (Türkiye)                     | Hitit University (Turkey)                     |
| Dr. Sezer Sabriye İKİZ                           | Dr. Sezer Sabriye İKİZ                        |
| Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (Türkiye)        | Muğla Sıtkı Koçman University (Turkey)        |
| Dr. Sezin Seda ALTUN                             | Dr. Sezin Seda ALTUN                          |
| İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)        | İstanbul Medeniyet University (Turkey)        |
| Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN                  | Dr. Shawky Hassan A. A. SHAABAN               |

|   |  |
|---|--|
| Kahire Üniversitesi (Mısır)                 | Cairo University (Egypt)                 |
| Dr. Shelale RAMAZANOVA                      | Dr. Shelale RAMAZANOVA                   |
| Ardahan Üniversitesi (Türkiye)              | Ardahan University (Turkey)              |
| Dr. Sıddık BAKIR                            | Dr. Sıddık BAKIR                         |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)              | Atatürk University (Turkey)              |
| Dr. Sıla GEN KAYA                           | Dr. Sıla GEN KAYA                        |
| İstanbul Aydın Üniversitesi (Türkiye)       | İstanbul Aydın University (Turkey)       |
| Dr. Sibel AKOVA                             | Dr. Sibel AKOVA                          |
| Yalova Üniversitesi (Türkiye)               | Yalova University (Turkey)               |
| Dr. Sibel İZMİR                             | Dr. Sibel İZMİR                          |
| Atılım Üniversitesi (Türkiye)               | Atılım University (Turkey)               |
| Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ                    | Dr. Sibel ERGÜN ELVERİCİ                 |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)        | Yıldız Teknik University (Turkey)        |
| Dr. Sibel KOCAER                            | Dr. Sibel KOCAER                         |
| Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye)  | Eskişehir Osmangazi University (Turkey)  |
| Dr. Sibel MURAD                             | Dr. Sibel MURAD                          |
| Amasya Üniversitesi (Türkiye)               | Amasya University (Turkey)               |
| Dr. Sibel YILMAZ                            | Dr. Sibel YILMAZ                         |
| Orta Doğu Teknik Üniversitesi (Türkiye)     | Orta Doğu Teknik University (Turkey)     |
| Dr. Simla DOĞANGÜN                          | Dr. Simla DOĞANGÜN                       |
| Doğuş Üniversitesi (Türkiye)                | Doğuş University (Turkey)                |
| Dr. Sinan ERDİM                             | Dr. Sinan ERDİM                          |
| Kastamonu Üniversitesi (Türkiye)            | Kastamonu University (Turkey)            |
| Dr. Sinan GUL                               | Dr. Sinan GUL                            |
| Milli Savunma Üniversitesi (Türkiye)        | Milli Savunma University (Turkey)        |
| Dr. Sinem CANIM ALKAN                       | Dr. Sinem CANIM ALKAN                    |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)             | Istanbul University (Turkey)             |
| Dr. Songül ERDOĞAN                          | Dr. Songül ERDOĞAN                       |
| Ahi Evran Üniversitesi (Türkiye)            | Ahi Evran University (Turkey)            |
| Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI                  | Dr. Sopiyo MAKHATCHASHVILI               |
| Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye) | Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey) |
| Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ                     | Dr. Sultan KOMUT BAKINÇ                  |
| Haliç Üniversitesi (Türkiye)                | Haliç University (Turkey)                |
| Dr. Süleyman AYDENİZ                        | Dr. Süleyman AYDENİZ                     |
| Muş Alparslan Üniversitesi (Türkiye)        | Muş Alparslan University (Turkey)        |
| Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ                | Dr. Sümeyye Beyza ABAY ALYÜZ             |
| Sağlık Bilimleri Üniversitesi (Türkiye)     | Sağlık Bilimleri University (Turkey)     |
| Dr. Sümeyye KONUK                           | Dr. Sümeyye KONUK                        |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)               | Trakya University (Turkey)               |
| Dr. Süreyya Elif AKSOY                      | Dr. Süreyya Elif AKSOY                   |
| Doğuş Üniversitesi (Türkiye)                | Doğuş University (Turkey)                |
| Dr. Şahin GÖK                               | Dr. Şahin GÖK                            |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)     | İstanbul Gelişim University (Turkey)     |



|   |  |
|---|--|
| Dr. Şahin KIZILTAŞ                              | Dr. Şahin KIZILTAŞ                           |
| Bitlis Eren Üniversitesi (Türkiye)              | Bitlis Eren University (Turkey)              |
| Dr. Şenay KIRGIZ                                | Dr. Şenay KIRGIZ                             |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)         | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)         |
| Dr. Şenay TANRIVERMİŞ                           | Dr. Şenay TANRIVERMİŞ                        |
| Nişantaşı Üniversitesi (Türkiye)                | Nişantaşı University (Turkey)                |
| Dr. Şenol KORKMAZ (Türkiye)                     | Dr. Şenol KORKMAZ (Turkey)                   |
| Dr. Şerife ÇELİKKAYA                            | Dr. Şerife ÇELİKKAYA                         |
| Anadolu Üniversitesi (Türkiye)                  | Anadolu University (Turkey)                  |
| Dr. Şerife ÖZER                                 | Dr. Şerife ÖZER                              |
| Çankırı Karatekin Üniversitesi (Türkiye)        | Çankırı Karatekin University (Turkey)        |
| Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN                  | Dr. Şerife Seher EROL ÇALIŞKAN               |
| Bartın Üniversitesi (Türkiye)                   | Bartın University (Turkey)                   |
| Dr. Şeyda KINCAL                                | Dr. Şeyda KINCAL                             |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)              | Dokuz Eylül University (Turkey)              |
| Dr. Şeyda YEŞİLYURT                             | Dr. Şeyda YEŞİLYURT                          |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Gazi University (Turkey)                     |
| Dr. Şirin TUFAN                                 | Dr. Şirin TUFAN                              |
| İstanbul Atlas Üniversitesi (Türkiye)           | İstanbul Atlas University (Turkey)           |
| Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK                        | Dr. Şule DEMİRKOL ERTÜRK                     |
| Boğaziçi Üniversitesi (Türkiye)                 | Boğaziçi University (Turkey)                 |
| Dr. Şule GÜMÜŞ                                  | Dr. Şule GÜMÜŞ                               |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)         | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)         |
| Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP                | Dr. Şükran Güzin ILICAK AYDINALP             |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)         | İstanbul Gelişim University (Turkey)         |
| Dr. Taha Yasir CEVHER                           | Dr. Taha Yasir CEVHER                        |
| Hakkari Üniversitesi (Türkiye)                  | Hakkari University (Turkey)                  |
| Dr. Tahir YAŞAR                                 | Dr. Tahir YAŞAR                              |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                    | Siirt University (Turkey)                    |
| Dr. Talat AYTAN                                 | Dr. Talat AYTAN                              |
| Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            | Yıldız Teknik University (Turkey)            |
| Dr. Talat Fatih ULUÇ                            | Dr. Talat Fatih ULUÇ                         |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                 | İstanbul University (Turkey)                 |
| Dr. Taner NAMLI                                 | Dr. Taner NAMLI                              |
| İnönü Üniversitesi (Türkiye)                    | İnönü University (Turkey)                    |
| Dr. Tarık DEMİR                                 | Dr. Tarık DEMİR                              |
| Gazi Üniversitesi (Türkiye)                     | Gazi University (Turkey)                     |
| Dr. Taşkın SOYSAL                               | Dr. Taşkın SOYSAL                            |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)    | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)    |
| Dr. Teymur EROL                                 | Dr. Teymur EROL                              |
| Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (Türkiye) | Kahramanmaraş Sütçü İmam University (Turkey) |
| Dr. Timuçin Buğra EDMAN                         | Dr. Timuçin Buğra EDMAN                      |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                    | Düzce University (Turkey)                    |

|  |   |
|--|---|
| Dr. Tuba AYIK AKÇA                             | Dr. Tuba AYIK AKÇA                          |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | İstanbul University (Turkey)                |
| Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN                       | Dr. Tuba KAPLAN ALPTEKİN                    |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)          | Kilis 7 Aralık University (Turkey)          |
| Dr. Tuba LİVBERBER                             | Dr. Tuba LİVBERBER                          |
| Akdeniz Üniversitesi (Türkiye)                 | Akdeniz University (Turkey)                 |
| Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN                         | Dr. Tuğba AKMAN KAPLAN                      |
| İstanbul Gelişim Üniversitesi (Türkiye)        | İstanbul Gelişim University (Turkey)        |
| Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN                     | Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN                  |
| Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                 | Sakarya University (Turkey)                 |
| Dr. Tuğba Elif TOPRAK                          | Dr. Tuğba Elif TOPRAK                       |
| İzmir Bakırçay Üniversitesi (Türkiye)          | İzmir Bakırçay University (Turkey)          |
| Dr. Tuğba GÜNÖR                                | Dr. Tuğba GÜNÖR                             |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)    | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)    |
| Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY                       | Dr. Tuğba SARIKAYA AKSOY                    |
| Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye) | Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey) |
| Dr. Tuğba ŞİMŞEK                               | Dr. Tuğba ŞİMŞEK                            |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)             | Dokuz Eylül University (Turkey)             |
| Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN                    | Dr. Tuğçe Elif TAŞDAN DOĞAN                 |
| Samsun Üniversitesi (Türkiye)                  | Samsun University (Turkey)                  |
| Dr. Tuncay TÜRKBEN                             | Dr. Tuncay TÜRKBEN                          |
| Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                 | Aksaray University (Turkey)                 |
| Dr. Tuncer YILMAZ                              | Dr. Tuncer YILMAZ                           |
| Karadeniz Teknik Üniversitesi (Türkiye)        | Karadeniz Technical University (Turkey)     |
| Dr. Turgay GÖKGÖZ                              | Dr. Turgay KABAK                            |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)          | Kilis 7 Aralık University (Turkey)          |
| Dr. Turgay KABAK                               | Dr. Turgay KABAK                            |
| Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                 | Bayburt University (Turkey)                 |
| Dr. Turgut KOÇOĞLU                             | Dr. Turgut KOÇOĞLU                          |
| Erciyes Üniversitesi (Türkiye)                 | Erciyes University (Turkey)                 |
| Dr. Tülünay DALAK                              | Dr. Tülünay DALAK                           |
| Sivas Cumhuriyet Üniversitesi (Türkiye)        | Sivas Cumhuriyet University (Turkey)        |
| Dr. Ufuk GÜNDOĞAN                              | Dr. Ufuk GÜNDOĞAN                           |
| Dokuz Eylül Üniversitesi (Türkiye)             | Dokuz Eylül University (Turkey)             |
| Dr. Uğur DİLER                                 | Dr. Uğur DİLER                              |
| Mardin Artuklu Üniversitesi (Türkiye)          | Mardin Artuklu University (Turkey)          |
| Dr. Uğur ÖZGÜR                                 | Dr. Uğur ÖZGÜR                              |
| Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)    | Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)    |
| Dr. Uğur UZUNKAYA                              | Dr. Uğur UZUNKAYA                           |
| Erzurum Teknik Üniversitesi (Türkiye)          | Erzurum Technical University (Turkey)       |
| Dr. Ulaş BİNGÖL                                | Dr. Ulaş BİNGÖL                             |
| Siirt Üniversitesi (Türkiye)                   | Siirt University (Turkey)                   |
| Dr. Uluhan ÖZALAN                              | Dr. Uluhan ÖZALAN                           |

|  |  |
|--|--|
| Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Türkiye)                   | Bolu Abant İzzet Baysal University (Turkey)                      |
| Dr. Umut BAŞAR   | Dr. Umut BAŞAR   |
| Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)                    | Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)                       |
| Dr. Ülkü KÖLEMEN   | Dr. Ülkü KÖLEMEN   |
| İstinye Üniversitesi (Türkiye)                                   | İstinye University (Turkey)                                      |
| Dr. Ümit HASANUSTA   | Dr. Ümit HASANUSTA   |
| Biruni Üniversitesi (Türkiye)                                    | Biruni University (Turkey)                                       |
| Dr. Ümmügülsüm ALBİZ   | Dr. Ümmügülsüm ALBİZ   |
| Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi (Türkiye)                    | Karamanoğlu Mehmet Bey University (Turkey)                       |
| Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ  | Dr. Ürün ŞEN SÖNMEZ  |
| İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)                             | İstanbul Arel University (Turkey)                                |
| Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ   | Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ   |
| Ordu Üniversitesi (Türkiye)                                      | Ordu University (Turkey)   |
| Dr. Vasfiye GEÇKİN   | Dr. Vasfiye GEÇKİN   |
| İzmir Demokrasi Üniversitesi (Türkiye)                           | İzmir Demokrasi University (Turkey)                              |
| Dr. Veli KILIÇARSLAN   | Dr. Veli KILIÇARSLAN   |
| Atatürk Üniversitesi (Türkiye)                                   | Atatürk University (Turkey)                                      |
| Dr. Vesile ALBAYRAK SAK  | Dr. Vesile ALBAYRAK SAK  |
| Necmettin Erbakan Üniversitesi (Türkiye)                         | Necmettin Erbakan University (Turkey)                            |
| Dr. Veysel BAŞÇI   | Dr. Veysel BAŞÇI   |
| Dr. Vildan ÖNCÜL   | Dr. Vildan ÖNCÜL   |
| Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Türkiye)                             | Ondokuz Mayıs University (Turkey)                                |
| Dr. Volkan KURT  | Dr. Volkan KURT  |
| Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi (Türkiye) | Adana Alpaslan Türkeş Science and Technology University (Turkey) |
| Dr. Yahya AYDIN  | Dr. Yahya AYDIN  |
| Düzce Üniversitesi (Türkiye)                                     | Düzce University (Turkey)  |
| Dr. Yahya Kemal BEYİTOğLU  | Dr. Yahya Kemal BEYİTOğLU  |
| Adıyaman Üniversitesi (Türkiye)                                  | Adıyaman University (Turkey)                                     |
| Dr. Yağız YALÇINKAYA   | Dr. Yağız YALÇINKAYA   |
| İstanbul Kültür Üniversitesi (Türkiye)                           | İstanbul Kültür University (Turkey)                              |
| Dr. Yakup ALAN   | Dr. Yakup ALAN   |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                            | Kilis 7 Aralık University (Turkey)                               |
| Dr. Yakup GÖÇEMEN  | Dr. Yakup GÖÇEMEN  |
| Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                            | Kilis 7 Aralık University (Turkey)                               |
| Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ  | Dr. Yasemin AKKUŞ YAVUZ  |
| Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi (Türkiye)                     | Karamanoğlu Mehmetbey University (Turkey)                        |
| Dr. Yasemin ÇÜRÜK  | Dr. Yasemin ÇÜRÜK  |
| Doğuş Üniversitesi (Türkiye)                                     | Doğuş University (Turkey)  |
| Dr. Yasemin Güniz SERTEL   | Dr. Yasemin Güniz SERTEL   |
| İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                                  | İstanbul University (Turkey)                                     |
| Dr. Yasemin GÜRSOY   | Dr. Yasemin GÜRSOY   |
| Trakya Üniversitesi (Türkiye)                                    | Trakya University (Turkey)                                       |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Yasin BEYAZ<br>Yalova Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Yasin BEYAZ<br>Yalova University (Turkey)                        |
| Dr. Yasin YAYLA<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Yasin YAYLA<br>Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Yaşar ŞİMŞEK<br>Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Yaşar ŞİMŞEK<br>Tokat Gaziosmanpaşa University (Turkey)          |
| Dr. Yaşar TOKAY<br>Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi (Türkiye)       | Dr. Yaşar TOKAY<br>Ankara Yıldırım Beyazıt University (Turkey)       |
| Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU<br>Milli Eğitim Bakanlığı (Türkiye)           | Dr. Yavuz Selim BAYBURTLU<br>Ministry of Education (Türkiye)         |
| Dr. Yeliz OKAY (Türkiye)  | Dr. Yeliz OKAY (Turkey)  |
| Dr. Yeliz YASAK PERAN (Türkiye)<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)    | Dr. Yeliz YASAK PERAN (Turkey)<br>Kırklareli University (Turkey)     |
| Dr. Yeşim ÇAĞLAR<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Yeşim ÇAĞLAR<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)         |
| Dr. Yeşim TÜKEL KANRA<br>İstanbul Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Yeşim TÜKEL KANRA<br>İstanbul University (Turkey)                |
| Dr. Yıldray BULUT<br>Bartın Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Yıldray BULUT<br>Bartın University (Turkey)                      |
| Dr. Yıldray ÇEVİK<br>İstanbul Arel Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Yıldray ÇEVİK<br>İstanbul Arel University (Turkey)               |
| Dr. Yıldırım ÖZSEVGECİ<br>Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Yıldırım ÖZSEVGECİ<br>Recep Tayyip Erdoğan University (Turkey)   |
| Dr. Yıldız AYDIN<br>Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Yıldız AYDIN<br>Tekirdağ Namık Kemal University (Turkey)         |
| Dr. Yılmaz EVAT<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Yılmaz EVAT<br>Aksaray University (Turkey)                       |
| Dr. Yonca DENİZARSLANI<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Yonca DENİZARSLANI<br>Ege University (Turkey)                    |
| Dr. Yunus Emre ÖZSARAY<br>İstanbul Medeniyet Üniversitesi (Türkiye)     | Dr. Yunus Emre ÖZSARAY<br>İstanbul Medeniyet University (Turkey)     |
| Dr. Yunus ŞENYİĞİT<br>Sakarya Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Yunus ŞENYİĞİT<br>Sakarya University (Turkey)                    |
| Dr. Yusuf ÇOPUR<br>MEB (Türkiye)  | Dr. Yusuf ÇOPUR<br>MONE (Turkey)                                     |
| Dr. Yusuf GÖKKAPLAN<br>Kapadokya Üniversitesi (Türkiye)                 | Dr. Yusuf GÖKKAPLAN<br>Kapadokya University (Turkey)                 |
| Dr. Yusuf Mete ELKIRAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Yusuf Mete ELKIRAN<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey) |
| Dr. Yusuf ŞEN<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)                           | Dr. Yusuf ŞEN<br>Düzce University (Turkey)                           |
| Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN<br>Uşak Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Yusuf Ziyaettin TURAN<br>Uşak University (Turkey)                |

|   |  |
|---|--|
| Dr. Yüksel GİRGİN<br>Aydın Adnan Menderes Üniversitesi (Türkiye)          | Dr. Yüksel GİRGİN<br>Aydın Adnan Menderes University (Turkey)          |
| Dr. Zafer ÖZDEMİR<br>Kırklareli Üniversitesi (Türkiye)                    | Dr. Zafer ÖZDEMİR<br>Kırklareli University (Turkey)                    |
| Dr. Zehra ERGEÇ<br>Kilis 7 Aralık Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Zehra ERGEÇ<br>Kilis 7 Aralık University (Turkey)                  |
| Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN<br>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Türkiye) | Dr. Zehra GÜVEN KILIÇARSLAN<br>Eskişehir Osmangazi University (Turkey) |
| Dr. Zehra KAPLAN<br>Aksaray Üniversitesi (Türkiye)                        | Dr. Zehra KAPLAN<br>Aksaray University (Turkey)                        |
| Dr. Zekeriya HAMAMCI<br>Düzce Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Zekeriya HAMAMCI<br>Düzce University (Turkey)                      |
| Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ<br>Ardahan Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Zennure ELGÜN GÜNDÜZ<br>Ardahan University (Turkey)                |
| Dr. Zeynel ÖDEMİŐ<br>Giresun Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Zeynel ÖDEMİŐ<br>Giresun University (Turkey)                       |
| Dr. Zeynep ARKAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi (Türkiye)        | Dr. Zeynep ARKAN<br>Ankara Hacı Bayram Veli University (Turkey)        |
| Dr. Zeynep Asya ALTUĞ<br>Ege Üniversitesi (Türkiye)                       | Dr. Zeynep Asya ALTUĞ<br>Ege University (Turkey)                       |
| Dr. Zeynep BAKAL<br>İstanbul Okan Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Zeynep BAKAL<br>İstanbul Okan University (Turkey)                  |
| Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU<br>Bayburt Üniversitesi (Türkiye)                | Dr. Zeynep ÇETİN KÖROĞLU<br>Bayburt University (Turkey)                |
| Dr. Zeynep BAŐER<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                      | Dr. Zeynep BAŐER<br>Kırıkkale University (Turkey)                      |
| Dr. Zeynep GÖRGÜLER<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)               | Dr. Zeynep GÖRGÜLER<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)            |
| Dr. Zeynep Gülşah KANİ<br>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (Türkiye)   | Dr. Zeynep Gülşah KANİ<br>Çanakkale Onsekiz Mart University (Turkey)   |
| Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH<br>Siirt Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Zeynep HARPUTLU SHAH<br>Siirt University (Turkey)                  |
| Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER<br>Yıldız Teknik Üniversitesi (Türkiye)         | Dr. Zeynep SÜTER GÖRGÜLER<br>Yıldız Technical University (Turkey)      |
| Dr. Zeynep Rana TURGUT<br>Atılım Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Zeynep Rana TURGUT<br>Atılım University (Turkey)                   |
| Dr. Zhazira OTYZBAY<br>Pamukkale Üniversitesi (Türkiye)                   | Dr. Zhazira OTYZBAY<br>Pamukkale University (Turkey)                   |
| Dr. Ziya TOK<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                          | Dr. Ziya TOK<br>Kırıkkale University (Turkey)                          |
| Dr. Zübeyde ŐENDERİN<br>Kırıkkale Üniversitesi (Türkiye)                  | Dr. Zübeyde ŐENDERİN<br>Kırıkkale University (Turkey)                  |
| Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN  | Dr. Zümra Gizem YILMAZ KARAHAN   |

Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi (Türkiye)

Ankara Sosyal Bilimler University (Turkey)

**Adres**

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**

*RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**RumeliDE 2024.38 (Şubat/February) HAKEMLERİ / REFEREES**

Hakemlik listesinde sadece doktor unvanı yazılmıştır. | Only the title of doctor is written in the refereeing list.

|                           |                                  |                             |
|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Dr. Ahmed ALDYAB          | Dr.Betül YALÇINKAYA AKÇİT        | Dr.Engin MEYDAN             |
| Dr.Ahmet BAŞKAN           | Dr.Beytullah BEKAR               | Dr.Ensar ALEMDAR            |
| Dr.Ahmet MEYDAN           | Dr.Bilal Bilal Üstün ÜSTÜN       | Dr.Erdal AYDIN              |
| Dr.Ahmet Zahid DEMİRCİLER | Dr.Bilge METİN TEKİN             | Dr.Erhan AKDAĞ              |
| Dr.Ahu Selin ERKUL YAĞCI  | Dr.Burak ÖZSÖZ                   | Dr.Erol GÖKŞEN              |
| Dr.Ali BİNOL              | Dr.Büşra ÇELİKLER IŞIKAL         | Dr.Esra TARHAN              |
| Dr.Arzu ÇEVİK             | Dr.Celal Celal Aslan ASLAN       | Dr.Esra YAVUZ ACAR          |
| Dr.Arzu KARASAÇ GEZEN     | Dr.Cihan TEKİN                   | Dr.Evren KARATAŞ ÜLGER      |
| Dr.Atalay GÜNDÜZ          | Dr.Çiğdem DADAK                  | Dr.F. Gül KOÇSOY            |
| Dr.Atila KARTAL           | Dr.Derya OĞUZ                    | Dr.Fadime YİĞİT             |
| Dr.Aybala ÇAYIR           | Dr.Didem KOBAN KOÇ               | Dr.Faima İSRAFİLOVA         |
| Dr.Aydan IRGATOĞLU        | Dr.Dilek YILDIRIM BİLGİN         | Dr.FAKİRULLAHOĞLU           |
| Dr.Aysel ARSLAN           | Dr.Duygu KAMACI GENCER           | Dr.Fatih CAN                |
| Dr.Ayşe ARSLAN ÇAVUŞOĞLU  | Dr.Duygu SERDAROĞLU              | Dr.Fatih KANA               |
| Dr.Ayşe ATEŞ              | Dr.Eda Nur KARAKUŞ AKTAN         | Dr.Fatma ALTUN              |
| Dr.Ayşe Hümevra SÜZEN     | Dr.Ekin AKTÜRK                   | Dr.Fatma KARAASLAN ÖZGÜ     |
| Dr.Ayşe SANDIKKAYA AŞIR   | Dr.Elif TÜRKER                   | Dr.Fatma TEKİN              |
| Dr.Ayşe ULU               | Dr.Emel ÖZKAYA                   | Dr.Fırat YARDİMCİEL         |
| Dr.Ayşegül SEFER AKTAŞ    | Dr.Emine GÜVEN                   | Dr.Filiz KARAKALE           |
| Dr.Aytan MAMMADLİ         | Dr.Emine Seda ÇAĞLAYAN MAZANOĞLU | Dr.Gamze KARGI İNCE         |
| Dr.Bahanur GARAN GÖKŞEN   | Dr.Emre DÜZÜN                    | Dr.Gamze YUCETURK KURTULMUS |
| Dr.Başak KASA AYTEN       | Dr.Emre YALÇIN                   | Dr.Gökçen KARA              |
| Dr.Bekir Şakir KONYALI    | Dr.Emre YUVACI                   | Dr.Gökçen TEKİN             |

**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

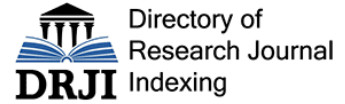
|                                |                           |                         |
|--------------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Dr.Gökşen ARAS                 | Dr.Kerim TUZCU            | Dr.Muna YÜCEOL ÖZEZEN   |
| Dr.Gökşen YILDIRIM             | Dr.Keziban TOPBAŞOĞLU     | Dr.Murat DELİBAŞ        |
| Dr.Gülây HEPPINAR              | Dr.Kuğu TEKİN             | Dr.Mustafa AÇA          |
| Dr.Gülsün ŞAHAN                | Dr.Lale ÖZCAN             | Dr.Mustafa Levent YENER |
| Dr.Gürkan DAĞBAŞI              | Dr.Lemi AKIN              | Dr.Mustafa Said KIYMAZ  |
| Dr.Hadi BAK                    | Dr.Mahmut AKAR            | Dr.Naci ÖZSOY           |
| Dr.Halid HALLAF                | Dr.Mahmut GİDER           | Dr.Nağme NAYEBPOUR      |
| Dr.Halil Erdem ÇOCUK           | Dr.Majed HAJMOHMMAD       | Dr.Nesrin YAVAŞ         |
| Dr.Halil Ziya ÖZCAN            | Dr.Mehmet Akif BALKAYA    | Dr.Nigar İPEK EĞİLMEZ   |
| Dr.Halit AŞLAR                 | Dr.Mehmet DİLEK           | Dr.Nihal TOPÇU          |
| Dr.Hana ALMAVAS                | Dr.Mehmet GÜNEŞ           | Dr.Nur Gülümser İLKER   |
| Dr.Harun AKÇAM                 | Dr.Mehmet GÜNEŞ           | Dr.Nurel CENGİZ         |
| Dr.Hasan HARMANCI              | Dr.Mehmet Oğuzhan KUŞOĞLU | Dr.Nükte Sevim DERDİÇOK |
| Dr.Hatice DEĞİRMENCİ GÜNDOĞMUŞ | Dr.Mehmet TUNCER          | Dr.Oğuz KILINÇ          |
| Dr.Hatice GENÇ                 | Dr.Mehmet Yiğit ERSOYDAN  | Dr.Olcay ÖZTUNALI       |
| Dr.Hilmi YAZICI                | Dr.Meltem SARGIN          | Dr.Orhan İYİŞENYÜREK    |
| Dr.Hüseyin ARSLAN              | Dr.Memet Ali ZEREN        | Dr.Orhan OĞUZ           |
| Dr.Hüseyin ELMHEMIT            | Dr.Merve MENTEŞE          | Dr.Osman COŞKUN         |
| Dr.İbrahim KOÇ                 | Dr.Meryem AYAN            | Dr.Önder ÇANGAL         |
| Dr.İbrahim ÖZTÜRKÇÜ            | Dr.Mesut KULELİ           | Dr.Özge BARUT           |
| Dr.İlker AYDIN                 | Dr.Mevlüt ÖZTÜRK          | Dr.Özgür ŞEN BARTAN     |
| Dr.İlsever RAMİ                | Dr.Mihriban AYDIN         | Dr.Özlem GENCER ÇITAK   |
| Dr.İrfan Cenk YAY              | Dr.Muhammet CAN           | Dr.Özlem YILMAZ         |
| Dr.İsmail EROL                 | Dr.Muhammet İNCE          | Dr.Pınar ŞİMŞEK         |
| Dr.İsmail SERDAR               | Dr.Muhammet KAYA          | Dr.Ramazan ERYILMAZ     |



|                                 |                                   |                              |
|---------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| Dr.Refika ALTIKULAÇ<br>DEMİRDAĞ | Dr.Sinan ARI                      | Dr.Veyssel İbrahim KARACA    |
| Dr.Sakine CEYLAN                | Dr.Sulaiman TAAN                  | Dr.Veysi AKTAŞ               |
| Dr.Samet DOYKUN                 | Dr.Suna ÖZCAN                     | Dr.Yasin YAYLA               |
| Dr.Sami BASKIN                  | Dr.Süleyman CESUR                 | Dr.Yeşim ÇAĞLAR              |
| Dr.Seda SIVACI                  | Dr.Süleyman KASAP                 | Dr.Yeşim TÜKEL KANRA         |
| Dr.Selçuk PEKPARLATIR           | Dr.Sümeyra TÜZÜN                  | Dr.Yıldıray AYDIN            |
| Dr.Selenay KOŞUMCU              | Dr.Şaziye DİNÇER BAHADIR          | Dr.Yılmaz BACAĞLI            |
| Dr.Semih ÇAYAK                  | Dr.Şaziye DURUKAN                 | Dr.Yonca DENİZARSLANI        |
| Dr.Serdar ÖZDEMİR               | Dr.Şerife ÇELİKKAYA               | Dr.Yunus Emre GÜMÜŞ          |
| Dr.Sevda PEKCOŞKUN<br>GÜNER     | Dr.Şevket Sarper DÖRTER           | Dr.Yusuf Mete ELKIRAN        |
| Dr.Sevtap GÜNAY KÖPRÜLÜ         | Dr.Şirvan Kalsın KALSIN           | Dr.Yakup YILMAZ              |
| Dr.Seyfullah YILDIRIM           | Dr.Tolga ALVER                    | Dr.Zehra HAMARAT<br>YARDIMCI |
| Dr.Sezai ÖZTAŞ                  | Dr.Türkan KORKMAZ BULUT           | Dr.Zeynep ARKAN              |
| Dr.Sibel BARCIN                 | Dr.Ülfet Ilgaz ÖZGEN<br>TOPCUOĞLU | Dr.Zeynep Asya ALTUĞ         |
| Dr.Sibel KARADOĞAN              | Dr.Vahibe Türkan DOĞRUÖZ          |                              |
|                                 | Dr.Vasfiye GEÇKİN                 |                              |

DİZİNLER / INDEX

RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi aşağıdaki dizinlerce taranmaktadır.



**Adres**  
RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - İSTANBUL / TÜRKİYE 34714  
**e-posta:** editor@rumelide.com  
**tel:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

**Address**  
RumeliDE Journal of Language and Literature Studies  
Osmanağa Mahallesi, Mürver Çiçeği Sokak, No:14/8  
Kadıköy - ISTANBUL / TURKEY 34714  
**e-mail:** editor@rumelide.com,  
**phone:** +90 505 7958124, +90 216 773 0 616

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

|   |       |
|---|-------|
| İÇİNDEKİLER / CONTENTS.....   | LXVII |
| <b>EDİTÖRDEN</b> .....  | LXXIV |
| <b>EDITOR'S NOTE</b> .....  | LXXV  |
| 01. <b>Kansızoğlu, N. &amp; Durukan, E. &amp; Kansızoğlu, H. B. (2024).</b> Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesi.....                            | 1     |
| Analyzing the experinces and opinions of prospective turkish teachers toward digital story creations ..   | 2     |
| 02. <b>Çelik, H. (2024).</b> Türkçe Derslerinde Öğrenen Merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması .....   | 25    |
| The Effect of Learner-Centered Practices on Listening Comprehension in Turkish Lessons: a Meta-Analysis Study .....   | 26    |
| 03. <b>şimşek, B. &amp; Bozkırlı, K. Ç. (2024).</b> Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil ihtiyaç analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örneği.....             | 44    |
| Language Needs Analysis for Teaching Turkish as a Foreign Language: A Case Study of Kafkas University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER).....   | 45    |
| 04. <b>Bal, M. &amp; Karataş, İ. F. &amp; Kurt, E. (2024).</b> Ana dili öğretiminde çok katmanlılık: K-12 eğitimine yönelik bir kapsam belirleme çalışması.....   | 59    |
| Multimodality in mother tongue teaching: A scoping review for K-12 education .....  | 60    |
| 05. <b>Kılınç, O. (2024).</b> Türk soylulara Türkçe öğretiminde öğrenci hatalarının yazma becerisi üzerinden belirlenmesi ve nedenlerinin ortaya çıkarılması (Kırgızistan'da Türkçe öğretimi örneğinde) ..... | 79    |
| Detection of student errors in terms of writing skills in teaching Turkish of Turkish origin students and revealing their reasons. (In the example of Turkish teaching in Kyrgyzstan) .....                   | 80    |
| 06. <b>Okyay, D. &amp; Ekti, M. (2024).</b> Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede yazma becerisi değerlendirme ölçütlerine ilişkin puanlama anahtarları örneği.....                     | 94    |
| Scoring Key for the Assessment of Basic-Level Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language .....   | 95    |
| 07. <b>Ömeroğlu, A. F. (2024).</b> Kök Değerler Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki şiirlerin İncelenmesi .....   | 107   |
| Examination of Poems in Secondary School Turkish Language Course Books in Terms of Core Values .....  | 108   |
| 08. <b>Sevim, O. &amp; Kapcı, M. S. (2024).</b> Exploring the influence of the Socrates Seminar Technique on anxiety, motivation, and reading comprehension in foreign learners of Turkish.....               | 128   |
| Sokrat Semineri Tekniğinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kaygı, Motivasyon ve Okuma Anlamaya Etkilerinin İncelenmesi.....  | 129   |
| 09. <b>Kurt Öteleş, Y. T. (2024).</b> Tarihi Kıpçak Türkçesinde yer alan hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlara dair söz varlığı .....   | 143   |
| Vocabulary on disease names and disease-related concepts in historical Kipchak Turkish .....  | 144   |
| 10. <b>Kargı İnce, G. (2024).</b> şecere-i Terakime'de +{Dın} Durum Biçim Birimini Yükleyen Eylemler ve Anlamsal Rollerini.....   | 172   |
| Verbs Predicating the Case Morpheme +{Dın} in şecere-i Terakime and Their Semantic Roles .....  | 173   |

|   |     |
|---|-----|
| 11. <b>Karacan, N. (2024).</b> Luciene Tesnière'in Bağımsal Dil Bilgisinde Hiyerarşi ve Türkçede Sözcüklerin Hiyerarşik Yapısı .....  | 195 |
| Hierarchy in Luciene Tesnière's Dependency Grammar and the Hierarchical Structure of Words in Turkic .....  | 196 |
| 12. <b>Yaman, H. (2024).</b> Göç araştırmalarında yeni bir disiplin: Göç dilbilimi .....  | 213 |
| A new discipline in migration studies: Migration linguistics .....  | 214 |
| 13. <b>Doğan, M. (2024).</b> Celâlzâde Mustafa Çelebi'nin Tevârîh-i Ayasofya-yı Şerîf'inde zincirleme isim tamlaması biçimleri .....  | 227 |
| The forms of possessive construction chain in Celâlzâde Mustafa Çelebi's Tevârîh-i Ayasofya-yı Şerîf .....  | 228 |
| 14. <b>Yıldırım, F. (2024).</b> Kâğıda Yazılı Runik Harfli Metinlerin İşaret Sistemi Üzerine.....   | 239 |
| On the Character System of Runic Texts Written on Paper .....   | 240 |
| 15. <b>Kıran, F. (2024).</b> Kutadgu Bilig'de Temizlik .....  | 266 |
| Concept of Cleanliness in Kutadgu Bilig.....  | 267 |
| 16. <b>Parlakpınar, M. (2024).</b> Bilinmeyen Eski Bir Türk Atasözleri Derlemesi.....   | 280 |
| A Compilation of Unknown Old Turkish Proverbs .....   | 281 |
| 17. <b>Korkmaz Bulut, T. (2024).</b> Yûsuf-ı Meddâh'ın Dâstân-ı Kız Mesnevisinin Nüshaları Üzerine Notlar .....   | 317 |
| Notes On Yûsuf-i Meddâh's Dâstân-i Kız Masnavi Copies .....   | 318 |
| 18. <b>Özden, M. &amp; Günay, G. (2024).</b> Kutadgu Bilig ve bilgi okuryazarlığı .....   | 349 |
| Kutadgu Bilig and information literacy .....  | 350 |
| 19. <b>Aktürk, E. (2024).</b> Êmile Benveniste'nin Sözceleme Kuramından Hareketle Kuyucaklı Yusuf .   | 361 |
| Kuyucaklı Yusuf From Êmile Benveniste's Expression Theory .....   | 362 |
| 20. <b>Derhem, E. G. (2024).</b> Asaf'ın Şiirlerinde Yalnızlığın Psikanalitik Görünümü.....   | 385 |
| Psychoanalytic View of Loneliness In Özdemir Asaf's Poems .....   | 386 |
| 21. <b>Sazyek, H. B. (2024).</b> Kemal'in Taha Toros Arşivi'ndeki Bazı Mektupları Üzerine .....   | 395 |
| On Some Letters of Yahya Kemal in the Taha Toros Archives .....   | 396 |
| 22. <b>Yıldırım, G. (2024).</b> Şiir ve şehir: Orhan Veli'nin şiirlerinde psikocoğrafya .....   | 408 |
| Poetry and the city: psychogeography in Orhan Veli's poetry .....   | 409 |
| 23. <b>Özmen, N. &amp; İnan, S. (2024).</b> Çanakkale Savaşını Konu Eden Romanlarda Mustafa Kemal Anlatımı - I .....  | 425 |
| Narration of Mustafa Kemal in Novels About the Gallipoli War – I.....   | 426 |
| 24. <b>Gündoğdu, M. A. (2024).</b> Örtük Okur'un İzinde Kurmaca Anlatılarda Kurt/Mankurt Fenomenleri: Kan Davası, Gün Olur Asra Bedel, Cassandra Damgası, Dişi Kurdun Rüyalari, Cesur Yeni Dünya, Ölüm Hükmü..... | 452 |
| Wolf/Mankurt Phenomenons in Fictional Narratives in the Footsteps of the Implied Reader: Kan Davası, Gün Olur Asra Bedel, Cassandra Damgası, Dişi Kurdun Rüyalari, Cesur Yeni Dünya, Ölüm Hükmü .....             | 453 |
| 25. <b>Aslan, C. &amp; Yıldırım, Ş. (2024).</b> Sinemada Yazma Kuramı ve Yazma Eğitimi: <i>Dans la Maison</i> .....   | 474 |

|  |     |
|--|-----|
| Writing Theory and Writing Education in Cinema: <i>Dans la Maison</i> .....  | 475 |
| 26. <b>Bozyer, H. (2024)</b> . The Frontiers of Collective Memory in Works of Refik Halid Karay.....   | 494 |
| Refik Halid Karay'ın Eserlerinde Kolektif Hafızanın Sınırları .....  | 495 |
| 27. <b>Sevim, G. (2024)</b> . Yakup Kadri'nin <i>Millî Savaş Hikâyeleri</i> 'nde savaşın travmatik görünümüleri .....  | 505 |
| Traumatic aspects of the war in Yakup Kadri's <i>Millî Savaş Hikâyeleri</i> .....  | 506 |
| 28. <b>Şahin, D. (2024)</b> . Genç Mehmet Kaplan'ın gözünden Ahmet Hamdi Tanpınar .....  | 522 |
| Ahmet Hamdi Tanpınar from the viewpoint of young Mehmet Kaplan.....  | 523 |
| 29. <b>Vural, E. (2024)</b> . “Piyonun Satranç Tahtasından Sevgiliye Uzanan Yolculuğu” .....   | 534 |
| The Pawn's Journey from the Chessboard to the Lover .....  | 535 |
| 30. <b>Güzeloğlu, H. (2024)</b> . Divan şiirinde âşığa nasihat edenler ve âşığın onlara verdiği cevap.....   | 549 |
| Those who give advices to the lover in divan poetry and the answers of lover to them .....   | 550 |
| 31. <b>Irgatoğlu, A. &amp; Erken, V. &amp; Gürsel, G. B. &amp; Denizli, Ö. M. (2024)</b> . Okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi .....               | 572 |
| Examining the digital literacy levels of school administrators .....   | 573 |
| 32. <b>Koç, R. &amp; Koç, D. &amp; Alazcıoğlu, M. &amp; Özdemir, B. &amp; Turun, B. A. (2024)</b> . Ortaokul Öğretmenlerinin Güvenli Okul Algıları .....                         | 587 |
| Secondary School Teachers' Perceptions of Safe Schools.....  | 588 |
| 33. <b>İçen, Ç. &amp; Sezgin, Z. (2024)</b> . İlköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri.....  | 600 |
| Teacher opinions regarding the crisis management skills of primary school administrators .....   | 601 |
| 34. <b>Tekin, G. &amp; Kaya, S. (2024)</b> . Dört Kare Yazma Yönteminin Türk Soylu Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Bağdaşıklık, Tutum ve Kaygılarına Etkisi .....           | 616 |
| The Effect of the Four-Square Writing Method on the Cohesion, Attitudes and Anxiety of Turkish- Origin Students' Written Expressions .....                                       | 617 |
| 35. <b>Özcan, H. Z. (2024)</b> . Görsel Kullanımı ve Okuma Becerisinin İlişkilendirildiği Çalışmalara Yönelik Küresel Eğilimler ve Perspektifler: Bibliyometrik Bir Analiz ..... | 635 |
| Global Trends and Perspectives on Studies Related to Visual Using and Reading Skills: A Bibliometric Analysis.....   | 636 |
| 36. <b>Yıldırım Bilgen, D. (2024)</b> . İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı nasıl olmalıdır?.....  | 656 |
| How should an ideal Turkish Course Curriculum be? .....  | 657 |
| 37. <b>Aydın, Y. (2024)</b> . Hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı bağlamında yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması .....  | 686 |
| A meta-synthesis study on research conducted in the context of life sciences and children's literature .....   | 687 |
| 38. <b>Yardimciel, F. (2024)</b> . Attitudes of University Students Towards Intelligence Games Ardahan University Sample.....  | 702 |
| Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutumları: Ardahan Üniversitesi Örneği.....  | 703 |
| 39. <b>Arı, S. &amp; Karadayı, E. H. (2024)</b> . Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Dersimiz Atatürk Filminin Analizi .....   | 715 |

|   |     |
|---|-----|
| Analysis of Our Lesson Ataturk Movie Within The Scope of Life Science Lesson .....  | 716 |
| 40. <b>Uzşen, E. (2024).</b> Oyuncunun Sanatında Temel Bir Çalışma Alanı Olarak Enerjik Beden .....   | 728 |
| The Energetic Body as a Fundamental Working Area in the Actor's Art.....  | 729 |
| 41. <b>Hamarat Yardımcı, Z. (2024).</b> Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde değer aktarımı  | 737 |
| Value transmission in the menakıpnamas of Bayrami-Semsi sect .....  | 738 |
| 42. <b>Ulusan Öztürkmen, E. (2024).</b> Yaşayan bir kültürel performans olarak hecalim .....  | 756 |
| Hecalim" as a living traditional performance .....  | 757 |
| 43. <b>Keba Ekinci, D. (2024).</b> Medya ve çocuk bağlamında çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin analizi.....   | 771 |
| Analysis of violent content in cartoons in the context of media and children.....   | 772 |
| 44. <b>Yörükçüoğlu, İ. (2024).</b> Bestekârı Bedros Çömlekçyan olarak kayıtlı bir meçhul eser: Acembûselik Sazsemâîsi .....   | 794 |
| An unknown work whose composer is registered as Bedros Çömlekçyan: Acembûselik Sazsemâîsi..   | 795 |
| 45. <b>Akdağoğlu, T. (2024).</b> Popüler Kültür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik ve Metalaşan Müzik Olgusu Üzerine Kültür Endüstrisi Eleştirisi .....                         | 813 |
| Culture Industry Criticism on Symbolic Interactionism and the Phenomenon of Commodized Music in the Context of Popular Culture .....  | 814 |
| 46. <b>Yalçın, E. (2024).</b> Hareket ve Dans Derslerinde Doğaçlama Fenomeni: William Forsythe'ın Doğaçlama Teknolojileri.....  | 824 |
| The Phenomenon of Improvisation in Movement and Dance Classes: William Forsythe's Improvisation Technologies.....   | 825 |
| 47. <b>Akış, S. (2024).</b> Türk halk oyunlarında taklit unsuruna dair notlar .....   | 841 |
| Notes on the element of imitation in Turkish folk dances.....   | 842 |
| 48. <b>Ömür, F. (2024).</b> Eine vergleichende Studie der Negationen im Deutschen und Türkischen ...  | 853 |
| Almanca ve Türkçe olumsuzluklar üzerine karşılaştırmalı bir çalışma .....   | 854 |
| A comparative study of negative structures in German and Turkish .....  | 854 |
| 49. <b>Cengiz, N. (2024).</b> Çocuk Yazımında Aşk Teması: Peter Härtling'in "Benjamin Anna'yı Seviyor" Romanındaki Aşk Söyleminin İncelenmesi.....                              | 875 |
| Love in Children's Literature: A analysis of the Love Discourse in Peter Härtling's Novel Ben liebt Anna .....  | 876 |
| 50. <b>Atli, M. H. &amp; Algül, H. (2024).</b> Türkçe ve Almanca frazemlerde "su" kavramının anlam analizi .....  | 897 |
| Meaning analysis of the concept of <i>water</i> in Turkish and German phrasemes .....   | 898 |
| 51. <b>Üstün, E. (2024).</b> Eine Übersicht über die Partnerschaften der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Rahmen des Erasmus+-Programms KA-131-HED..... | 913 |
| Erasmus+ programı KA-131-HED kapsamında Türkiye'deki Almanca öğretmenliği bölümlerinin ortaklıklarına genel bir bakış.....  | 914 |
| An overview of partnerships of German language teaching departments in Turkey under the Erasmus+ programme KA-131-HED .....   | 914 |
| 52. <b>Karabulut, M. &amp; Uygun, L. (2024).</b> İletişim Sürecinde Dil Engelleri.....  | 937 |

|   |      |
|---|------|
| Language Barriers in the Communication Process .....  | 938  |
| 53. <b>Mısır, S. (2024).</b> Klasik Dönem Hadis Şerhlerinin Yazılma Sebepleri.....  | 949  |
| The Reasons For Writing Classical Period Hadith Commentaries .....  | 950  |
| 54. <b>Halil, H. (2024).</b> Zemahşerî'nin <i>Nüketü'l-Arâb fî Ġarîbi'l-İrâb</i> Adlı Edebî Eserine Dair Bir İnceleme .....   | 964  |
| A Study on Zamakhsharî's Literary Work titled <i>Nukat al-Arâb fî Iaribi al-Irâb</i> .....  | 965  |
| "دراسة تحليلية" المنهج النقدي عند المرصفي .....   | 979  |
| 55. <b>İsmailoğlu, A. (2024).</b> El-Mersafi'nin eleştirisi yöntemi "analitik bir araştırma" .....  | 979  |
| Analytical study of Al- Mersafi's critical approach .....   | 980  |
| 56. <b>Cesur, S. &amp; Özdemir, A. T. (2024).</b> Batılı Bilginler ve Müslüman Alimlerin Dil Konusundaki Görüşleri ve Dilbilim Çalışmalarına Bir Bakış .....  | 994  |
| An Overview of the Opinions of Western Scholars and Muslim Scholars on Language and Linguistics Studies .....   | 995  |
| 57. <b>Özsoy, N. (2024).</b> An Analysis of Orientalist Approaches to Pre-Islamic Poetry From the Perspective of Prof. Dr. Fuat Sezgin .....  | 1010 |
| Prof. Dr. Fuat Sezgin'in Perspektifinden Cahiliye Şiirine Oryantalist Yaklaşımların Analizi .....   | 1011 |
| 58. <b>Dinçer, Ş. (2024).</b> Klasik Arap Mizahında Çirkinlik .....   | 1019 |
| Ugliness in Classical Arabic Humor.....   | 1020 |
| دراسة تحليلية ووصفية - في لسان العرب 'معاني الأداة' أو .....  | 1039 |
| 59. <b>Mollayahya, S. (2024).</b> Lisânü'l-Arab'da "أو" Edatının Anlamı ve Kullanım Biçimi .....  | 1039 |
| Meanings of the Word "أو / or" and its Use in .....   | 1040 |
| الوصف في قصيدة القوس للشاعر الشماخ بن ضرار .....  | 1051 |
| 60. <b>Alnhaar, A. S. &amp; Tolan, M. B. (2024).</b> Şair Şemmâh b. Dırâr'ın Kasîdetu'l-Kavs şiirinde tasvîr .....  | 1052 |
| Description in al-Shammakh bin Dirar's Poetry Qasidat al-Qaws.....  | 1052 |
| صرف ما لا ينصرف في القراءات العشر.....  | 1067 |
| 61. <b>Sawsak, S. (2024).</b> Kıraat-ı Aşere'de Gayr-ı Munsarif .....   | 1067 |
| Spending what is not spent in the ten readings .....  | 1068 |
| أثر النحت والارتجال والاقتراض في تنمية مفردات اللغة العربية -دراسة تحليلية في آراء إبراهيم أنيس واعتراضاته واقتراحاته.....  | 1086 |
| 62. <b>Hajmohammad, M. (2024).</b> "Naht", "İrticâl", ve "İktirâz"ın Arapça Kelime Dağarcımın Gelişimine Etkisi -İbrahim Enis'in Görüş, İtiraz ve Önerilerinin Analizi- .....                         | 1086 |
| The Influence of Sculpting, Improvisation, and Borrowing on the Enrichment of the Arabic Language Vocabulary: -An Analytical Study on Ibrahim Anis's Perspectives, Objections, and Suggestions--..... | 1087 |
| 63. <b>Karaaslan Özgü, F. (2024).</b> Being and Greenness: Phenomenology of the Poetic Persona and Nature in Dylan Thomas's Green Poems.....  | 1101 |
| Varlık ve Yeşillik: Dylan Thomas'ın Yeşil Şiirlerinde Şair ve Doğanın Fenomenolojisi .....  | 1102 |
| 64. <b>Toska, S. (2024).</b> Antroposen Çağda İklim Değişikliği Anlatıları: Kurgusallaştırılmış Bilim, Bilimselleştirilmiş Kurgu.....   | 1113 |
| Climate Change Narratives in the Anthropocene: Fictionalized Science, Scientificized Fiction .....  | 1114 |

|  |      |
|--|------|
| 65. <b>Gül, S. (2024).</b> The developmental trajectory of African American masculinity in African-American Drama .....  | 1131 |
| Afro-Amerikan Tiyatrosunda Afro-Amerikan erkeklüğünün gelişimsel yörüngesi .....   | 1132 |
| 66. <b>Yavaş, N. (2024).</b> Barbara Kingsolver'ın <i>Flight Behaviour</i> Romanında İklim Değişikliği ve İklim Değişikliği İletişimi .....  | 1146 |
| Climate Change and Climate Change Communication in Barbara Kingsolver's <i>Flight Behaviour</i> .....  | 1147 |
| 67. <b>Yavaşlar Özakıncı, Y. (2024).</b> Victorian London, England and Englishness in Peter Carey's <i>Jack Maggs</i> .....  | 1163 |
| Peter Carey'nin <i>Jack Maggs</i> 'inde Viktorya Dönemi Londra'sı, İngiltere ve İngilizlik .....   | 1164 |
| 68. <b>Zabılgil Gülseren, Ö. &amp; Araz, S. (2024).</b> Impact of Using Authentic Videos on Foreign Language Vocabulary Learning .....   | 1179 |
| Otantik Video Kullanımının Yabancı Dil Kelime Öğrenimine Etkisi .....  | 1180 |
| 69. <b>Doğru, B. &amp; Çöker, E. (2024).</b> Female sorcerers resisting patriarchy in the Netflix series <i>The Witcher</i> .....  | 1199 |
| Netflix dizisi <i>The Witcher</i> 'da ataerkiye direnen kadın büyücüler .....  | 1200 |
| 70. <b>Yaşar, E. E. B. &amp; Aygan, T. (2024).</b> Dawn King'in <i>Foxfinder</i> ve Beth Steel'in <i>Ditch</i> Oyunlarında Ekodistopik İzlekler .....                                | 1215 |
| Ecodystopian Themes in Dawn King's <i>Foxfinder</i> and Beth Steel's <i>Ditch</i> .....  | 1216 |
| 71. <b>Sayar, Ö. (2024).</b> Speaking with the Dead: New Historicism, Its Roots and Development as an Epoch-making Approach .....  | 1234 |
| Ölülerle Konuşmak: Yeni Tarihselcilik, Kökleri ve Çığır Açan bir Yaklaşım Olarak Gelişimi .....  | 1235 |
| 72. <b>Díaz Lima, T. &amp; Medina Reguera, A. (2024).</b> Enseñanza del lenguaje malsonante en español como lengua extranjera: primeros resultados de un estudio de percepción ..... | 1250 |
| İspanyolca'nın yabancı dil olarak öğretiminde argonun yeri: bir algı çalışmasının ilk sonuçları .....  | 1251 |
| The place of swearing in the teaching process of Spanish as a foreign language: initial results of a perception study .....  | 1252 |
| 73. <b>Aktay, S. (2024).</b> Социокультурная Компетенция При Обучении Русскому Языку Как Иностранному В Турецких Вузах .....   | 1269 |
| Türk Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyokültürel Edinç .....  | 1270 |
| Sociocultural Competence in Teaching Russian as a Foreign Language in Turkish Universities .....   | 1271 |
| 74. <b>Karakale, F. (2024).</b> Использование аутентичных материалов при обучении русскому языку турецких студентов (на примере заголовков статей русскоязычных газет) .....         | 1279 |
| Türk öğrencilere Rusça öğretiminde özgün materyallerin kullanımı (Rusça gazetelerin haber başlıkları örneğinde) .....  | 1280 |
| The use of authentic materials in teaching Russian language to Turkish students (on the example of article headlines from newspapers published in the Russian language) .....        | 1281 |
| 75. <b>Coşkun, J. &amp; Soylu, Z. (2024).</b> Сложности Литературного Перевода: Интерпретация Произведений Чехова на Турецкий Язык .....   | 1295 |
| Edebi Çeviri Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar: Çehov'un Eserlerinin Türkçeye Yorumlanması .....  | 1295 |
| Difficulties of Literary Translation: Interpretation of Chekhov Works Into Turkish .....   | 1297 |
| 76. <b>Kuşoğlu, M. O. (2024).</b> Gagavuz halk masalı "Oğlan hem Mari Kız" .....   | 1311 |



|  |      |
|--|------|
| Gagauz folk tale “Oglan Hem Mari Kız” .....  | 1312 |
| 77. <b>Çelikler Işıkal, B. (2024)</b> . Turkish L1 speakers’ use of the article in Spanish: An error analysis .....  | 1336 |
| Anadili Türkçe olan öğrenciler (D1) tarafından İspanyolca tanımlık sisteminin kullanımı: Bir hata analizi .....  | 1337 |
| 78. <b>Dağbaşı, G. &amp; Cansız, T. (2024)</b> . <i>Kamil</i> serisinin Türkçeden Arapçaya yapılan çevirilerinin çocuk edebiyatı bağlamında biçim, içerik ve çeviri yönünden incelenmesi .....                   | 1350 |
| Examining the translations of Kamil series from Turkish to Arabic in the term of form, content and translation in the context of children's literature .....   | 1351 |
| 79. <b>Genç, A. &amp; Abdullah, T. (2024)</b> . Albert Camus ’nün <i>Yabancı</i> İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Ereğ Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi ..... | 1370 |
| An Analysis of Cultural Elements In Albert Camus's <i>The Stranger</i> In The Turkish And Arabic Translations Within The Framework Of Target-Oriented Translation Theory .....                                   | 1371 |
| 80. <b>Bilgan, G. &amp; Arslan Özcan, L. (2024)</b> . Taylor Coleridge’in <i>The Rime of The Ancient Mariner</i> Adlı Eserinin Türkçe Çevirilerinin Yeniden Çeviri Bağlamında İncelenmesi .....                  | 1393 |
| An Investigation of the Turkish Translations of <i>The Rime of The Ancient Mariner</i> in the Context of Retranslation .....   | 1394 |
| 81. <b>Şener Erkırtay, O. &amp; Polat Ulaş, A. &amp; Kıncal, Ş. (2024)</b> . Perceptions of interpreters working for refugee clients of the psychological effects of their work.....                             | 1429 |
| Mülteci Çevirmenliğinin Psikolojik Etkilerinin Çevirmen Bakış Açısıyla İncelenmesi .....   | 1430 |
| 82. <b>Göktaş, N. (2024)</b> . Genel Hatlarıyla Fransız Çeviri Tarihine Yeniden Bakış - Yazınsal Çeviri Ve Çeviri Yaklaşımları.....  | 1453 |
| A Review of French Translation History - Literary Translation and Translation Approaches .....   | 1454 |
| 83. <b>Yüncü Kurt, P. &amp; Özcan, L. (2024)</b> . Antoine Berman’ın Çeviri Eleştirisi Yöntemi ve Biçim Bozucu Eğilimler Analitiğı Uygulaması .....  | 1471 |
| Antoine Berman’s Translation Criticism Method and Application of Analytic of Deforming Tendencies .....  | 1472 |
| T1. <b>Oral, A. Z. (2024)</b> . Engelsiz Erişim ve İletişim .....  | 1499 |



RumeliDE Dil ve Edebiyat  
Araştırmaları Dergisi  
ISSN : 2148-7782

## EDİTÖRDEN

**Kıymetli okuyucu,**

*RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*'nin **Ö14. Sayısı** yazarlarımızın, hakemlerimizin, yayın kurulumuzun ve süreçte yer alan değerli araştırmacıların üstün gayretleriyle siz okurlarımızın istifadesine sunulmuştur.

Dergimiz sınır tanımaksızın dünya dilleri ve edebiyatları, folkloru, dil eğitimi, çeviri bilimi üzerine yazılmış her akademik makaleyi hakem sürecinde kabul gördükten sonra yayımlar.

Yazarlarımızdan makaleleri için herhangi bir intihal programından intihal raporunu da sisteme yüklemelerini, sistemde eksik bilgilerini tamamlamalarını rica ederiz.

Dergimizin bir sayısında bir yazarın ancak tek yazarlı bir makalesinin yayımlanabildiğini ve dergimize makale göndermek isteyen araştırmacıların üye olması gerektiğini de hatırlatmak isteriz. Üyelerimizin de eksik bilgilerini tamamlamalarını, mevcut bilgilerini güncellemelerini istirham ederiz.

**RumeliDE 2024.Ö14 (Mart/March)** sayısının yayımlanmasını mümkün kılan herkese, özellikle de yazarlarımıza ve makalelerin değerlendirilmesi esnasında değerli katkıları asla inkar edilemez olan hakemlerimize teşekkür eder, dergide yer alan yazıların faydalı olmasını dileriz.

**Başarı ve mutluluk dileklerimizle...**

***RumeliDE* Yayın Editörleri**



RumeliDE Journal of Language  
and Literature Studies

ISSN : 2148-7782

## EDITOR'S NOTE

**Dear readers,**

**RumeliDE Journal of Language and Literature Research's S14<sup>th</sup>** issue has been presented to the benefit of our readers thanks to the superior efforts of our authors, referees, editorial board and valuable researchers involved in the process.

Our journal publishes every academic article on world languages and literatures, folklore, language education, and translation studies after being accepted in the referee process.

We ask our authors to upload the plagiarism report of the article to the system retrieved from any plagiarism program and complete the missing information in the system.

We would like to remind you that only one article of a single author (not with corresponding authors) can be published in an issue of our journal and that researchers who wish to submit an article should be a member of the journal. We also ask our members to complete their missing information and update their existing information on the system.

I wish God's mercy to those who lost their lives in the earthquakes that occurred on February 6, 2023 and after, and especially to scientists, and a speedy recovery to those who were injured due to the earthquake.

We would like to thank everyone who made it possible to publish the issue numbered **RumeliDE 2024.S14 (Mart/March)**, in particular the authors and the referees whose valuable contributions have never been undeniable during the evaluation of the articles. We wish the articles in the journal to be fruitful.

**We wish you success and happiness.**

**RumeliDE General Editors**



## 01. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesi<sup>1</sup>

Nurbanu KANSIZOĞLU<sup>2</sup>

Erhan DURUKAN<sup>3</sup>

Hasan Basri KANSIZOĞLU<sup>4</sup>

**APA:** Kansızoğlu, N. & Durukan, E. & Kansızoğlu, H. B. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1-24. DOI: 10.29000/rumelide.1454352.

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubu, 2023 yılında Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 21 (13 kadın, 8 erkek) Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ve "Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği" aracılığıyla toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykünün teknik kullanımını içeren becerilerinin orta seviyenin altında ve genel olarak dijital öyküleme sürecindeki başarılarının orta derecede olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının süreç içerisinde senaryoyu dijital öyküye aktarma/uyarlama, uygun aracı seçme, süreyi etkin kullanma konusunda problem yaşadıkları, senaryo yazmayı en ilgi çekici ve beğenilen aşama olarak nitelendirdikleri, dijital öyküleri Türkçe dersinde en fazla dinleme/izleme ve yazma becerisiyle ilişkilendirerek kullanabilecekleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca dinleme/izleme metinlerinin dijital öykü şeklinde tasarlanması ve dijital öykü oluşturma yazılımlarının MEB tarafından satın alınması gerektiği tespit edilmiştir.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** 9-21 Ekim 2023 tarihlerinde Bayburt Üniversitesinde düzenlenen V. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde" sunulan sözlü bildiri kapsamında üretilmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %9

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454352

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Arş. Gör., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Research Assist., Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Trabzon, Türkiye), nurbanukansizoglu@trabzon.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-6908-2644, **ROR ID:** https://ror.org/04mmwq306, **ISNI:** 0000 0004 7889 928X, **Crossreff Funder ID:** 501100008255

<sup>3</sup> Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Prof., Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Trabzon, Türkiye), edurukan@trabzon.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9600-3190 **ROR ID:** https://ror.org/03te4vd35, **ISNI:** 0000 0004 0369 647X, **Crossreff Funder ID:** Q52162277

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Bartın University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Bartın, Türkiye), hbkansizoglu@bartin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2150-4668 **ROR ID:** https://ror.org/03te4vd35, **ISNI:** 0000 0004 0369 647X, **Crossreff Funder ID:** 501100007111

**Anahtar Kelimeler:** Dijital öykü, Türkçe öğretmeni adayı, odak grup görüşmesi

## Analyzing the experiences and opinions of prospective Turkish teachers toward digital story creations<sup>5</sup>

The aim of this study is to determine the experiences and opinions of prospective Turkish teachers about digital story creation. Accordingly, the study was designed according to the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 21 (13 female, 8 male) prospective Turkish language teachers studying at the Turkish Language Teaching Department of a state university in Turkey in 2023. The data collected through the "Semi-structured Interview Form" and "Digital Story Evaluation Rubric" were analyzed using content analysis. At the end of the study, it was determined that prospective Turkish teachers' skills involving the technical use of the digital story were below the middle level, and their success in the digital storytelling process, in general, was moderate. In addition, it was concluded that prospective Turkish teachers had problems transferring/adapting the scenario to the digital story, choosing the appropriate tool, and using the time effectively. They described writing the scenario as the most interesting and admired stage and said that they could use digital stories in Turkish lessons by associating them with listening/watching and writing skills. In addition, it was determined that listening/watching texts should be designed as digital stories, and digital story creation software should be purchased by MoNE.

**Keywords:** Digital story, prospective Turkish language teacher, focus group interview

### 1. Giriş

Modern teknoloji; ilgi çekici ve yenilikçi yollarla bilgi edinmeyi, oluşturmayı, öğretmeyi ve paylaşmayı kolaylaştıran çok sayıda kaynak ve araç sağlayarak geleneksel öykü anlatımına birçok alternatif sunmaktadır (Lal vd., 2015). Dijital öyküler, bu alternatifler arasında en popüler olanı temsil etmektedir. Bu yöntem temelde; metin, görüntü, kaydedilmiş ses, müzik ve video gibi çeşitli unsurların birleştirilmesine dayanmaktadır. Bilgisayar yazılımı kullanılarak bu multimedya bileşenlerinin uyumlu şekilde bir araya getirilmesi, belirli bir tema, konu veya fikre odaklanan anlatıyı oluşturmaktadır (Robin, 2016). Ortalama 5 dakika süren bu anlatılar (McLellan, 2007; Robin, 2008a; Sadık, 2008), tekrar izlenebilmenin yanında çevrimiçi olarak depolanabilmekte zaman veya yer fark etmeksizin izleyicilerle uzaktan paylaşılabilir (Frazel, 2010).

Dijital öyküler, özellikle son yıllarda teknolojinin öğretim sürecine dâhil edilmesinin ilgi çekici bir örneği olarak rağbet görmektedir. Eğitimin her kademesinde öğrenmenin sağlanması ve sürdürülmesini destekleyen bir araç olarak kullanımı yaygınlaşmaktadır. Nitekim son yıllarda dijital öykünün ortaya

<sup>5</sup> **Statement:** It was produced within the scope of the oral presentation presented at the V. International Social Sciences Congress held at Bayburt University on 9-21 October 2023.

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 9

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454352

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

çıktığı ABD’de devam eden bir ilginin olduğu, Asya ve Avrupa ülkelerinin ilk, orta ve yükseköğretim kademelerinde ise kullanımının arttığı bilinmektedir (Wu ve Chen, 2020). Esasında bu aracın etkin kullanılabilirliği hem öğrencilere hem öğretmenlere sunduğu birtakım faydalardan kaynaklanmaktadır. Her şeyden önce dijital öykü, yeni öğretim ve öğrenme ilkelerine dayalı yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturmaya yarayan anlamlı bir araçtır. Öğretmenin daha ilgi çekici ve heyecan verici öğrenme ortamları yaratmasına, vermek istediği mesajları öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirmesine olanak sağlaması onu güçlü bir araç yapmaktadır (Smeda vd., 2014). Robin (2008b), kendi dijital öykülerini oluşturabilen öğretmenlerin, yalnızca öğrencileri içeriğe dâhil etmede değil, öyküde sunulan konular hakkında tartışma başlatmada daha başarılı olabileceğini savunmaktadır. Üstelik öğretmenin bu yolla, soyut veya kavramsal bir konuyu daha anlaşılır hâle getirebilme fırsatı yakalayabileceğini vurgulamaktadır. Yani öğretmenler, dijital öykü oluştururken bir yandan da dersin içeriğiyle daha derin bir ilişki kurmayı öğrenmektedirler. Moradi ve Chen’e (2019) göre ise bu süreçte öğretmenler, öğrencilerin bakış açısını dikkate almayı öğrenerek bir bakıma kendilerini eleştirel düşünmeye zorlamaktadırlar. Dahası dijital öykü oluşturan öğrencileri de seçimleri konusunda daha eleştirel düşünmeye motive etmektedirler. Çünkü bu süreç öğretmenlerin; öğrencilerden çeşitli kaynaklardan bilgi toplamalarını ve açıklama yapmalarını istemelerine dayanmaktadır. Bilgi sunmanın ötesine geçen bu yöntem; öğrencilerin farklı fikirleri ve bakış açılarını analiz etmesi, yorumlaması ve kavram yanılgılarını gidermesi adına bir fırsat olarak değerlendirilmektedir (Shelton vd., 2017). Özellikle öğrencilerin hazırladıkları dijital öyküleri akranlarıyla paylaşması eleştirel düşünme konusunda çok önemli bir deneyim kazanmalarını sağlamaktadır (Nair ve Yunus, 2021). Üstelik dijital öykünün öğrencilere sağladığı avantajlar bunlarla sınırlı kalmamaktadır. Dijital öykülerin oluşturulması, öğrencilerin bilgi okuryazarlıklarını desteklemenin yanında, küçük gruplar hâlinde üretildiklerinde iş birliğini ve iletişim becerilerini de geliştirmektedir (Çetin, 2021; Reinders, 2011; Sarıca ve Usluel, 2016).

Alan yazınında farklı disiplinlerde dijital öykülerin alternatif bir öğrenme-öğretim aracı olarak kullanılmasının olumlu sonuçlarını içeren birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar fen öğretiminden (Kasap ve Say, 2023; Ulum ve Ercan-Yalman, 2020) matematik öğretimine (Dinçer, 2019; Küçükkoğlu ve İncikabı, 2020; Öztürk, 2023; Tosun, 2023), okul öncesi eğitimden (Başdaş, 2017; Türe-Köse ve Bartan, 2021) sosyal bilgiler öğretimine (Başcı-Namlı vd., 2023; Olur, 2021; Ünlü ve Yangın, 2020) kadar uzanmaktadır. Tüm olumlu özellikleri bir yana farklı disiplinlerin alan bilgisine ve öğrenme hedeflerine uyarlanabilir olması dijital öyküleri değerli bir araç hâline getirmektedir. Bu aracın Türkçe öğretiminde kullanılması da benzer sebeplerden ötürü önemli bulunmaktadır. Dijital öyküler, öğrencilerin özellikle dört temel dil becerilerindeki gelişimlerini ileri taşımının etkili bir yolu olarak gösterilmektedir. Özkaya’nın (2020) dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini 11 araştırma üzerinden inceleyen meta-analiz çalışmasının sonucu, dijital öykülerin dil becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Nitekim birçok çalışma dijital öykülerin yazma (Aydın, 2020; Baki, 2019; Baki ve Feyzioğlu, 2017; Dayan ve Girmen, 2018; Demirbaş, 2019; Demirkol ve Girmen, 2021; Mandı, 2021; Gündüz, 2019; Sylvester ve Greenidge, 2009; Uslu, 2019; Yamaç ve Ulusoy, 2016), konuşma (Demirkol ve Girmen, 2021; Mert-Duran, 2021; Nair ve Yunus, 2021; Yılmaz, 2022; Yılmaz ve Özden, 2022), okuduğunu anlama (Demirkol ve Girmen, 2021; Gümüş, 2023; Şentürk-Leylek, 2018) ve dinleme (Çiğerci, 2015; Demirbaş, 2019; Demirkol ve Girmen, 2021) becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini bildirmektedir. Öğrencilerin gerçek yaşam senaryoları aracılığıyla dil becerilerini zenginleştiren bu aracın Türkçe dersi ile doğrudan ilişki kuran birtakım becerileri de iyileştirdiği gözlemlenmektedir. Bunların en başında yaratıcı düşünme (Baki, 2019; Kabaran vd., 2019; Karakuş vd., 2020; Mandı, 2021; Tatlı ve Aksoy, 2017; Ulu, 2021; Wu ve Chen, 2020), eleştirel düşünme (Bedir-Erişti, 2017; Bilici, 2021; Kabaran vd., 2019; Kasap ve Say, 2023; Ulu, 2021; Ünlü ve Yangın, 2020) ve empatik düşünme (Wu ve Chen, 2020) gelmektedir. Tüm bunlar

değerlendirildiğinde, dijital öykülerin öğrenme kazanımlarıyla ve dil becerileriyle ilişkili bir biçimde Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmasının oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bilindiği üzere eğitim ortamı ve öğrenme beklentileri, son yıllarda yeni teknolojilerin ve dijital araçların kullanılmaya başlanmasıyla büyük bir dönüşüme uğramıştır. Bu durum hem öğrencileri hem öğretmenleri modern teknolojinin etkin kullanımına yarayan becerilerle donatma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Moradi ve Chen, 2019). Öğretmenlerden istenen, dijital öyküler gibi yeni teknolojileri öğretimde kullanabilmesi, bu yolla öğrenme-öğretme uygulamalarını öğrencilerin ihtiyaçlarına ve dersin kazanımlarına göre geliştirmesidir. Özellikle ilkökul ve ortaokul kademesindeki öğrenciler, dijital teknolojilerin yaygın olarak kullanıldığı bir dönemin içerisinde yetişmiştir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin bu tip öğrenme araçlarını dersleriyle bütünleştirmeleri öğrencilerin derse karşı motivasyonunu arttırmasına (Mitchell, 2016; Smeda vd., 2014; Şahin, 2021) katkı sağlamaktadır. Fakat yapılan yakın tarihli çalışmalar (Aksoğan ve Özek, 2020; Eyüp, 2022; Yürektürk ve Coşkun, 2020) Türkçe öğretmenlerinin teknolojiyi veya teknoloji tabanlı araçları kullanma düzeylerinin orta veya orta seviyenin altında olduğunu, teknolojiyi öğretimde kullanma konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını aktarmaktadır. Yine güncel çalışmalar (Elkran, 2019; Karagül, 2020; Şimşek vd., 2021; Karakuş ve Er, 2021) Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojiyi/web 2.0 araçlarını kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamaktadır. Bu çalışmanın, Türkçe öğretmeni adaylarına teknoloji tabanlı bir araç olan dijital öykülemeye ilişkin deneyim kazandırma açısından önem taşıyacağı düşünülmektedir. Alan yazınında sınıf (Haşlamam, 2017; Kabaran vd., 2019; Uslupehlivan vd., 2017), fen bilgisi (Uslupehlivan vd., 2017) matematik (Özpınar, 2017; Uslu, 2022) bilgisayar ve öğretim teknolojileri (Tatlı ve Bayramoğlu, 2015), okul öncesi (Haşlamam, 2017) öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma süreçlerini, deneyimlerini veya görüşlerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Demirer ve Baki (2018) tarafından yapılan çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşlerini ve metaforik algılarını tespit etmeye; Erdağı ve Eroğlu (2023) tarafından yapılan eylem araştırması ise Türkçe öğretmenlerinin dijital öykülemeyi öğrenme sürecini değerlendirmeye odaklanmaktadır. Mevcut çalışma Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma performanslarının uzmanlar tarafından farklı kriterlere göre ayrıntılı olarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak öğretmen adaylarının görüşlerinin tespit edilmesi yönüyle bu çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma yeterlilikleri ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluştururken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykülemeye ilişkin eğitim ve kaynak ihtiyaçları nelerdir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleri öğrenme-öğretme ortamlarında kullanma durumları nasıldır?
5. Dijital öykülerin öğrenci ve öğretmen açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?



## 2. Yöntem

### Araştırma modeli

Bu çalışma, öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyimleri hakkındaki görüşlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması bir problemi ayrıntılı olarak derinlemesine araştırma imkânı sağlayanın yanında araştırmacıya özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatı vermektedir (Creswell, 2018). Dolayısıyla bu yaklaşımda araştırmacının esas rolü; bir duruma ilişkin etkenleri bütüncül şekilde araştırırken katılımcıların ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmaktır (Yıldırım ve şimşek, 2021).

### Araştırma grubu

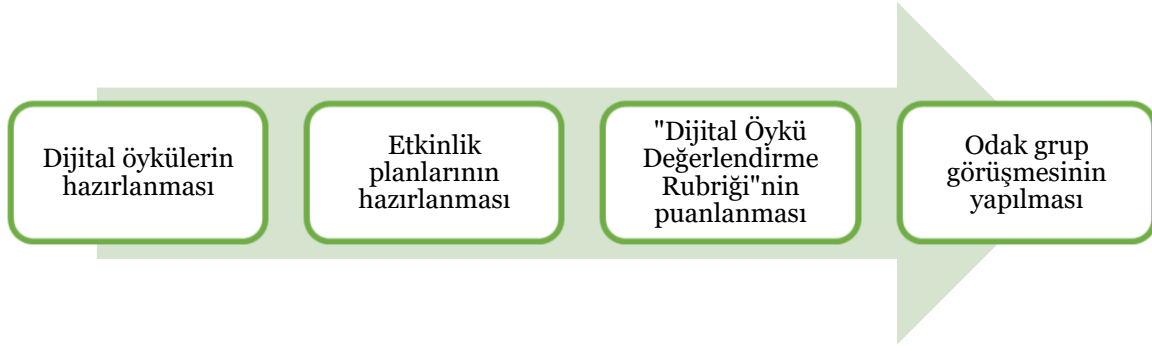
Çalışma grubu, 2023 yılında Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 21 (13 kadın, 8 erkek) Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. 3. sınıf öğrencilerinden oluşan grup, olasılıklı olmayan örneklem tekniklerinden biri olan kolay örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme türü, araştırmacının çalışması için ihtiyaç duyduğu örnekleme kolay ve hızlı ulaşabilmesi açasından sıklıkla tercih edilmektedir (Gürbüz ve şahin, 2015). Katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu bu araştırmanın uygulamaları “Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı” dersi kapsamında gerçeleştirilmiştir. Tüm bunların yanında araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik herhangi bir deneyimlerinin olmamasına dikkat edilmiştir.

### Veri toplama araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde yaşadıkları deneyimlerini, görüş ve önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Uzman görüşüne başvurulmadan önce oluşturulan formdaki 7 soru alınan dönüt ve düzeltmeler sonrasında 4 soruya indirgenmiştir. Formun son hâlindeki sorular; Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma sürecinde karşılaştıkları güçlükler, deneyimler, bu aracın sınıf içi öğrenme süreçlerine olan katkısı, dil becerileri üzerindeki etkisi, avantaj ve dezavantajları gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır. Araştırmacılar tarafından tasarlanan “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” ise 13 puanlama kriterinden ve “Çok İyi (4)”, “İyi (3)”, “Orta (2)” “Zayıf (1)” olmak üzere 4 puanlama derecesinden oluşmaktadır. Uzman görüşüne başvurulmadan önce oluşturulan bu rubrikteki 16 kriter alınan dönüt ve düzeltmeler sonrasında 13 kritere indirgenmiştir.

### İşlem/Verilerin toplanması

Uygulama ve araştırma süreci şekil 1’de gösterilmiştir:



**Şekil 1.** Araştırma ve İşlem Süreci

Dijital öykü oluşturmadan önce Türkçe öğretmeni adayları, 2022-2023 yılının bahar döneminde “Türkçe Öğretiminde Materyal Tasarımı” isimli ders kapsamında 5 haftalık eğitim almışlardır. Uzaktan eğitim yoluyla sürdürülen bu eğitimlerin haftalık ders içeriği aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Haftalık Ders İçeriği

| Tarih      | Ders Saati | İçerik  |
|------------|------------|---|
| 15.03.2023 | 2          | Dijital öyküleme süreci<br>Dijital öykülemenin 7 temel bileşeni   |
| 22.03.2023 | 2          | Dijital öykülerin eğitimde kullanımı<br>Dijital öykülerin Türkçe öğretiminde kullanımı                                |
| 29.03.2023 | 2          | Senaryo nasıl yazılır?  |
| 05.04.2023 | 2          | Kategorilerine göre dijital öykü oluşturma araçlarının tanıtımı (Plotagon, Powtoon, Animaker, StoryboardThat, Pixton) |
| 12.04.2023 | 2          | Örnek dijital öykülerin incelenmesi   |

Toplam 10 saat süren uzaktan eğitim sürecinin sonunda 21 Türkçe öğretmeni adayı dijital öykü oluşturma amacıyla 8 farklı grup oluşturmuştur. Her bir grup seçtiği tema, alt temaya ve 6. sınıf düzeyine uygun olarak bir senaryo yazmıştır. Daha sonra bu senaryoları seçtikleri dijital öykü oluşturma aracına aktararak düzenlemiştir. 10 dakikayı aşmayacak şekilde tasarlanan dijital öykülere ilişkin bilgiler şu şekildedir:

**Tablo 2.** Dijital Öykülere İlişkin Bilgiler

| Grup | Katılımcılar | Sınıf | Dijital Öykü            | Tema ve Alt Tema                      | Süre       | Araç     |
|------|--------------|-------|-------------------------|---------------------------------------|------------|----------|
| 1    | Ö1, Ö2, Ö3   | 6     | Arda ile Cadı           | Birey ve Toplum<br>Empati             | 7 dk 56 sn | Plotagon |
| 2    | Ö4           | 6     | Müzedede Bir Gün        | Çocuk Dünyası<br>Çocuk Müzesi         | 8 dk 6 sn  | Plotagon |
| 3    | Ö5, Ö6, Ö7   | 6     | Nerede O Eski Bayramlar | Millî<br>Kültürümüz<br>Dini Bayramlar | 3 dk 41 sn | Plotagon |
| 4    | Ö8, Ö9       | 6     | Gezelim Öğrenelim       | Erdemler<br>Sevgi                     | 6 dk 13 sn | Plotagon |

|   |                    |   |                                     |                                  |            |             |
|---|--------------------|---|-------------------------------------|----------------------------------|------------|-------------|
| 5 | Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 | 6 | Astronotlar da Bizi Görebilecek mi? | Bilim ve Teknoloji İletişim      | 5 dk 1 sn  | Plotagon    |
| 6 | Ö14, Ö15, Ö16      | 6 | Rüzgârgülü                          | Hak ve Özgürlükler İnsan Hakları | 3 dk 16 sn | Wondershare |
| 7 | Ö17, Ö18, Ö19      | 6 | Aile Kampı                          | Doğa ve Evren Doğa Sevgisi       | 6 dk 12 sn | Animaker    |
| 8 | Ö20, Ö21           | 6 | Kıştan Bahara Yolculuk              | Vatandaşlık Göç                  | 6 dk 32 sn | Animaker    |

Araştırma grubunun hazırladığı dijital öykülere ait görsel örnekleri Resim 1’de gösterilmiştir:



Dijital öykü örneği (1. Grup)



Dijital öykü örneği (5. Grup)



Dijital öykü örneği (6. Grup)



Dijital öykü örneği (7. Grup)

**Resim 1.** Dijital Öykü Örnekleri

Bu aşamadan sonra öğretmen adaylarından dijital öyküleri Türkçe dersiyle ilişkilendirebilecekleri bir etkinlik planı hazırlamaları istenmiştir. 6. sınıf düzeyine yönelik hazırlanan etkinliklere ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

**Tablo 3.** Dijital Öykü Etkinlik Planı

| Grup | Beceriler       | Kazanımlar                       | Yöntem-Teknik               |
|------|-----------------|----------------------------------|-----------------------------|
| 1    | Dinleme/Konuşma | T.6.1.12. / T.6.1.8. / T.6.2.4.  | Soru-Cevap, Canlandırma     |
| 2    | Dinleme/Yazma   | T.6.1.8. / T.6.4.4.              | Canlandırma                 |
| 3    | Dinleme/Konuşma | T.6.1.4. / T.6.1.10. / T.6.1.11. | Soru-Cevap, Beyin Fırtınası |
| 4    | Dinleme/Konuşma | T.6.1.4. / T.6.1.8.              | Konuşma Halkası             |

|   |                 |  |                             |
|---|-----------------|--|-----------------------------|
| 5 | Dinleme/Konuşma | T.6.1.4. / T.6.1.11. / T.6.2.2. / T.6.2.3. | Soru-Cevap, Konuşma Halkası |
| 6 | Dinleme/Konuşma | T.6.1.4. / T.6.1.11. / T.6.2.2.            | Canlandırma                 |
| 7 | Dinleme/Yazma   | T.6.1.12. / T.6.4.3. / T.6.4.4. / T.6.4.8. | -                           |
| 8 | Dinleme/Yazma   | T.6.1.4./ T.6.1.8. / T.6.4.3.              | Soru-Cevap, Canlandırma     |

Uygulama sürecinin son basamağında odak grup görüşmesinin yapılması yer almaktadır. Bu aşamada asıl sorulara geçilmeden önce öğretmen adaylarına dijital öykülere ilişkin önceki deneyimlerini tespit etme odaklı pilot sorular sorulmuştur. Dijital öykü oluşturma konusunda deneyim sahibi olmayan öğretmen adaylarının Youtube’da izledikleri videolar ( $f=13$ ), önceden aldıkları lisans dersleri ( $f=5$ ) ve katıldıkları proje ( $f=3$ ) aracılığıyla dijital öykü veya buna benzer araçlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

### 3. Verilerin analizi

“Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilen bulgular içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizi, elde edilen veriler arasındaki kavramları ve ilişkileri ortaya koymaya ve bunları yorumlamaya odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Grupların oluşturduğu 8 farklı dijital öykü ise 5 farklı uzman tarafından bu “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Daha sonra bu ölçme aracından elde edilen puanların ortalamaları hesaplanmıştır.

### Geçerlik ve güvenilirlik

Bu çalışmada güvenilirliğin sağlanması için elde edilen nitel veriler başka bir araştırmacı tarafından incelenerek sonuçlar karşılaştırılmış (Priest, 2002); görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış (Merriam, 2018) ve tüm kayıtlar transkript edilmiştir. Bunun yanında bulgular kısmında katılımcıların isimleri gizli tutularak Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde bir kodlama yapılmıştır.

Kapsam geçerliğini sağlamada tercih edilen yollardan biri de uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk, 2020). Bu doğrultuda “Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne başvurulmuş, alınan dönütler neticesinde düzetmelere gidilmiştir.

### 4. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen veriler alt problemler çerçevesinde tablolar hâlinde yorumlanarak sunulmuştur. Dijital Öykü Değerlendirme Rubriği’nden elde edilen veriler Tablo 4’te yer almaktadır:

**Tablo 4.** Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma yeterliliklerine ilişkin bulgular

| Ölçütler                                 | $\bar{X}$ |
|--|-----------|
| Temaya uygunluk                          | 3,325     |
| Alt temaya uygunluk                      | 3,100     |
| Sınıf düzeyi/öğrenci seviyesine uygunluk | 3,100     |
| Başlığın uygunluğu                       | 2,900     |
| Kazanıma uygunluk                        | 2,675     |
| Olaylar arasında bağlantı kurma          | 2,475     |

|  |       |
|--|-------|
| Mekânın içeriğe uygunluğu                                  | 2,350 |
| Dijital öyküde karakter-ses uygunluğu                      | 2,225 |
| Dijital öyküde kullanılan dil (diksiyon-gramer)            | 2,200 |
| Dijital öykünün seslendirme kalitesi (işitilebilirlik vs.) | 2,100 |
| Dijital öykünün ritmi/temposu                              | 2,100 |
| Dijital öyküde kullanılan ses efektleri veya müzik         | 1,675 |
| Dijital öyküde senkronizasyon (ses-görüntü uyumu)          | 1,675 |

Tablo 4; Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital öykülerin, 13 farklı ölçüte göre puanlandığı (min. 1-max. 4 aralığında) rubriğin sonuçlarını göstermektedir. 5 farklı uzmanın değerlendirmesine göre, öğretmen adaylarının en yüksek puan aldığı ölçütlerin sırasıyla temaya uygunluk ( $\bar{X}=3,325$ ) alt temaya uygunluk ( $\bar{X}=3,100$ ), sınıf düzeyi/öğrenci seviyesine uygunluk ( $\bar{X}=3,100$ ) olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının en düşük puan aldığı ölçütlerin sırasıyla dijital öyküde senkronizasyon ( $\bar{X}=1,165$ ), dijital öyküde kullanılan ses efektleri veya müzik ( $\bar{X}=1,165$ ), dijital öykünün ritmi/temposu ( $\bar{X}=2,100$ ) ve dijital öykünün seslendirme kalitesi ( $\bar{X}=2,100$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adayları genellikle ses ve görüntünün senkronizasyonunu sağlamada problem yaşamakta fakat temaya uygun bir dijital öykü oluşturma konusunda başarılı olmaktadır. Bunun yanında dijital öykünün teknik kullanımını içeren son 6 ölçüt dikkate alındığında öğretmen adaylarının başarılarının orta seviyenin altında ( $\bar{X}=1,995$ ) olduğu görülmektedir. Öte yandan tüm ölçütler göz önünde bulundurulduğunda genel olarak dijital öyküleme sürecinin orta seviyeye yakın ( $\bar{X}=2,245$ ) yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Bulgular

| Kategori                            | Kod                                       | Katılımcı                     | f |
|-------------------------------------|---|-------------------------------|---|
| Kişiden Kaynaklı Problemler         | Senaryoyu dijital öyküye aktarma/uyarlama | Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö12, Ö17 | 7 |
|                                     | Uygun aracı seçme                         | Ö3, Ö4, Ö9, Ö12, Ö16          | 5 |
|                                     | Süreyi etkin kullanma                     | Ö3, Ö9, Ö10, Ö18              | 4 |
|                                     | Görev paylaşımı/iş birliği                | Ö6, Ö8, Ö9                    | 3 |
|                                     | Seslendirme                               | Ö14, Ö17                      | 2 |
|                                     | Olayları birleştirme                      | Ö1, Ö6                        | 2 |
|                                     | Müzik ekleme                              | Ö1                            | 1 |
|                                     | Uzaktan/online katılım                    | Ö2, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16          | 5 |
| Kişiden Kaynaklı Olmayan Problemler | Bilgisayarın teknik donanımı              | Ö3, Ö6, Ö10                   | 3 |
|                                     | Arayüz dili                               | Ö6, Ö17                       | 2 |
|                                     | İnternet bağlantısı                       | Ö3                            | 1 |

Tablo 5 incelendiğinde, bu süreçte yaşanan problemlerin büyük bir çoğunluğunun kişiden kaynaklı problemler ( $f=24$ ) kategorisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kategori altında bulunan senaryoyu dijital öyküye aktarma/uyarlama ( $f=7$ ), uygun aracı seçme ( $f=5$ ), süreyi etkin kullanma ( $f=4$ ) en fazla sıklığa sahip olan kodlardır.

Dijital öyküye aktarma/uyarlama kodunda görüş bildiren Ö5: “Senaryoyu önceden yazdığımız için dijital öyküyü oluşturma yeniden bir senaryo yaratma girişimi gibi oldu. Her ne kadar diyalog

*ağırlıklı yazmaya çalışsak da araca aktarırken olay örgüsünü düzenlemek zorunda kaldık.*” ifadesini kullanmıştır.

Benzer şekilde Ö17 fikrini: *“Metnin bazı kısımlarını dijital öyküye yansıtma da problem yaşadık. Mesela bir dış ses yarattık hikâyede, anlatıcı gibi. Olayı kabataslak anlatıyor ve hikâyeye giriş yapıyoruz. Bazı sahneleri böyle yapmamız gerekti.”* şeklinde ifade etmiştir.

Uygun aracı seçme kategorisinde görüş bildiren Ö3: *“Aslında ilk başta Powtoon kullanmayı denedik hatta Powtoon’da karakterin saç rengi, göz rengi gibi özelliklerini seçmede çok çeşitlilik vardı. Fakat bunların çok zaman aldığını fark edince vazgeçtik.”* ifadesini kullanmıştır.

Başka bir katılımcı olan Ö12: *“Program seçme konusunda da sıkıntı yaşadık. Hangisi bize daha uygundur diye kararsız kaldık. Diğerleri çizgi roman şeklinde olduğu için biz Plotagon’u tercih ettik.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Süreyi etkin kullanma kodundaki görüş ise şu şekildedir: *“Hikâyenin belirli bir süre sınırının olması çok zorlaştırdı. Sadece 5 dakikalık bir video hazırladığımızda öyküyü ona göre ayarlamak zordu. Bazı kısımları ya çıkarman gerekiyor ya da istediğin gibi olmuyor.”* [Ö9].

Kişiden kaynaklı olmayan problemler ( $f=11$ ) kategorisinde en sık tekrarlanan kodlar uzaktan/online katılım ( $f=5$ ) ve bilgisayarın teknik donanımı ( $f=3$ ) kodlarıdır.

Bu doğrultuda Ö2, *“Bence online olmasaydı daha iyi verim alabilirdik. Onun çok büyük bir etkisi var.”* Ö13: *“Yan yana olabilseydik daha iyi iletişim kurabilirdik ve fikir alışverişi yapabiliirdik.”* ifadesini kullanmıştır.

Bilgisayarın teknik donanımı kodunda görüş bildiren Ö3: *“Herkesin bilgisayarı aynı kalitede değildi. Benim bilgisayarım da sorun olduğu için ses kaydı aşamasında sıkıntı yaşadım.”* ifadesini kullanmıştır.

Benzer şekilde Ö10: *“Hepimizin bilgisayar kapasitesi farklıydı. Ben bilgisayarın teknik donanımı açısından gerçekten çok sıkıntı yaşadım. O yüzden yapmam gereken bazı şeyleri diğer grup arkadaşım halletmek zorunda kaldı.”* şeklinde görüş paylaşmıştır.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının İlgi Çekici Bulduğu Aşamalara İlişkin Bulgular

| Kategori                         | Kod                    | Katılımcı                           | f |
|----------------------------------|------------------------|-------------------------------------|---|
| Dijital öykü oluşturmadan önce   | Senaryo yazma          | Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö17           | 6 |
|                                  | İş birliği yapma       | Ö14                                 | 1 |
|                                  | Fikir alışverişi yapma | Ö19                                 | 1 |
|                                  | Seslendirme            | Ö2, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö19, Ö21 | 8 |
| Dijital öykü oluşturma sırasında | Karakter seçme         | Ö4, Ö11, Ö14, Ö20                   | 4 |
|                                  | Efekt ekleme           | Ö5, Ö18                             | 2 |
|                                  | İş birliği yapma       | Ö14                                 | 1 |
|                                  | Fikir alışverişi yapma | Ö19                                 | 1 |

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sırasındaki aşamaları daha ilgi çekici buldukları görülmektedir. Bunun yanında senaryo yazma ( $f=6$ ) ve seslendirme aşamalarının en sevilen aşamalar olduğu dikkat çekmektedir.

Senaryo yazma kodu altında görüş bildiren Ö7: “*Senaryo yazma sürecinde çok eğlendim ve hiçbir zorluk yaşamadım. Olay nerede geçsin, karakterlerin isimleri ne olsun bunları belirlemek çok zevkliydi.*” ifadesini kullanmıştır.

Diğer bir katılımcı Ö10: “*Ben senaryo yazarken ve bu senaryoyu yazdıktan sonra kazanımlara uygun bir etkinlik planı hazırlarken daha fazla zorlanacağımızı düşünmüştüm. Aksine benim için en keyifli geçen aşamaydı. Senaryo ve karakterleri oluştururken sohbet etmek güzeldi.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Seslendirme koduna yerleştirilen Ö10: “*Seslendirmeleri kendimiz yaptık. O kısım gerçekten çok eğlenceliydi. Hatta öykünün bir yerinde çocuk sesine ihtiyacımız vardı o yüzden Ö11’in kardeşine seslendirme yaptırđık.*”

Yine bu kodda görüş bildiren Ö19: “*Farklı karakterlerin seslendirmesini yapma, ses tonunu değiştirme kısmı bana çok eğlenceli geldi, benim en zevk aldığım aşama oydu.*” ifadesini kullanmıştır.

**Tablo 7.** Kullanılan Uygulamalar ve Devam Edip Etmeme İşteklerine İlişkin Bulgular

| Kategori    | Kod                     | Katılımcı  | f  |
|-------------|-------------------------|--|----|
| Plotagon    | Kullanmaya devam ederim | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 | 13 |
|             | Kullanmaya devam etmem  | -  | -  |
| Wondershare | Kullanmaya devam ederim | -  | -  |
|             | Kullanmaya devam etmem  | Ö14, Ö15, Ö16  | 3  |
| Animaker    | Kullanmaya devam ederim | Ö17, Ö18   | 2  |
|             | Kullanmaya devam etmem  | Ö19, Ö20, Ö21  | 3  |

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının animasyon içerikli dijital öykü aracı olan Plotagon’dan memnun kaldıkları görülmektedir. Bu aracı kullanan öğretmen adaylarının tümü, ileride bu aracı kullanmaya devam edebilecekleri yönünde fikir paylaşmıştır. Yine animasyon tabanlı bir araç olan Animaker’den da kısmen memnun kalındığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında Wondershare (f=3) isimli aracı kullanan katılımcıların tümünün ileride bu aracı kullanmaya devam etmeyeceği görüşü paylaşılmıştır.

Bu doğrultuda Ö10’ün Plotagon’u kullanmaya devam edebileceği yönündeki görüşü şu şekildedir: “*Kullandıkça yeni özelliklerini keşfettik, öğretmen olduğumda eğer dijital öykü oluşturacaksam kullanabilirim. Powtoon’u da denemiştik aynı şekilde onu da.*”

Benzer şekilde Ö11: “*Karakterin özelliklerini belirleme, ses efektleri ekleme, tepki verme konusunda çok zengin bir uygulama. Bazı kısımları ücretsiz olursa ileride kullanabilirim.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Ö14’ün Wondershare isimli aracı kullanmaya devam etmeyeceği yönündeki görüşü ise şu şekildedir: “*Daha basit arayüze sahip bir araçtı, kullanmaya devam etmem.*”

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Eğitim ve Kaynak İhtiyaçlarına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

| Kategori       | Kod   | Katılımcı   | f  |
|----------------|---|---|----|
| MEB            | Dinleme/izleme metinleri dijital öykü şeklinde olmalı | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19 | 15 |
|                | Yazılımları MEB satın almalı                          | Ö2, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13  | 5  |
|                | MEB tarafından uzmanlarca hazırlanmalı                | Ö1, Ö6, Ö16, Ö17, Ö18   | 5  |
|                | EBA'da dijital öykü havuzu oluşturulmalı              | Ö15, Ö2, Ö3, Ö17  | 4  |
|                | Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli           | Ö3, Ö7, Ö10   | 3  |
|                | Ortaokulda seçmeli ders olarak verilmeli              | Ö12   | 1  |
|                | EBA'da içerik olarak yer almalı                       | Ö16   | 1  |
|                | Araçlar Türkçe dil desteği barındırmalı               | Ö4, Ö5, Ö15   | 3  |
| Yazılımcı      | Araçlar yapay zekâ destekli olmalı                    | Ö6  | 1  |
|                | Farklı yazılımlar geliştirilmeli                      | Ö6  | 1  |
|                | Araçların içeriği zenginleştirilmeli                  | Ö11   | 1  |
| Üniversite/YÖK | Araçların kullanımı öğrenci düzeyine indirgenmeli     | Ö3  | 1  |
|                | Üniversitede seçmeli ders olarak verilmeli            | Ö3, Ö5, Ö10   | 3  |
|                | Proje yapılmalı                                       | Ö1, Ö8  | 2  |

Tablo 8 incelendiğinde, eğitim ve kaynak ihtiyaçlarına yönelik yapılan önerilerin MEB ( $f=34$ ), yazılımcı ( $f=8$ ) ve üniversite/YÖK ( $f=5$ ) olmak üzere üç kategori altında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu önerilerin büyük bir kısmı ise MEB temasının “Dinleme/izleme metinleri dijital öykü şeklinde olmalı.” kodu altında bulunmaktadır.

Ö6'nın bu koda yerleştirilen görüşü şu şekildedir: “Her temada bir dinleme etkinliği var fakat izleme kısmı bence eksik kalıyor. Dinleme metinleri yerine dijital öykü metinleri olmalı.”

Benzer şekilde Ö14: “Dinleme metinlerinin şu anki hâliyle işe yaradığını düşünmüyorum. Stajda 5. sınıfların dersine giriyorum, dinleme metinleri hiç dikkatlerini çekmiyor. Ama bu metinler dijital öykü şeklinde olsaydı bence daha çok odaklanabilirlerdi.” şeklinde görüşünü açıklamaktadır. Bu kategori altında en fazla tekrar eden ikinci kod “Yazılımları MEB satın almalı.” kodudur. Öğretmen adayları, dijital öykü oluşturmaya yarayan araçların öğretmenler için ücretsiz olması gerektiği görüşünü savunmaktadır.

Ö8 görüşünü “Mesela biz Office uygulamalarını okul sayesinde ücretsiz kullanıyoruz tıpkı bunun gibi bu yazılımlar da öğretmenlere ücretsiz kullanılmalı.” şeklinde ifade etmiştir.

Benzer şekilde Ö12 görüşünü “Biz Plotagon’u kullanırken bazı kısımları ücretliydi. Plotagon’u kullanmadan önce farklı bir araç bulmuştum o gayet iyiydi fakat tamamen ücretliydi. Bence MEB bu tarz yazılımları öğretmenlere ücretsiz olarak sunmalı.” şeklinde açıklamıştır.

“Araçlar Türkçe dil desteği barındırmalı.” ( $f=3$ ) yazılımcı; “Üniversitede seçmeli ders olarak verilmeli.” ( $f=3$ ) ise üniversite/YÖK kategorisinde en çok tekrar eden kodlardır.

Bu kapsamda Ö4 fikrini “Yazılımın dili İngilizceydi, sürekli çeviri yapmak durumunda kaldık. Araç Türkçe dil desteği barındırsaydı daha verimli olabilirdi.” şeklinde ifade etmiştir.



Ö10 ise “Ben sürecin tamamından zevk aldım, dijital öyküleri öğretmen olduğumda dersimde kullanmayı düşünüyorum. Üniversitede seçmeli ders olsaydı almak isterdim.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

**Tablo 9.** Dijital Öykü ile İlişkilendirilen Öğrenme Alanlarına İlişkin Bulgular

| Kategori       | Kod  | Katılımcı  | f  |
|----------------|--|--|----|
| Dinleme/İzleme | Dinleme/izleme ile ilişki kuran tüm konu, kazanım, yöntem ve teknikler | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21 | 21 |
| Yazma          | Yazılanları paylaşma   | Ö1, Ö3, Ö5, Ö11, Ö13, Ö17  | 6  |
|                | İşlem basamaklarına göre yazma   | Ö3, Ö4, Ö5, Ö9   | 4  |
|                | Yaratıcı yazma   | Ö5, Ö20  | 2  |
|                | Metin tamamlama  | Ö17  | 1  |
|                | Empati kurarak yazma   | Ö19  | 1  |
| Konuşma        | Vurgu ve tonlamaya dikkat etme   | Ö1, Ö3, Ö9   | 3  |
|                | Sözcükleri doğru telaffuz etme   | Ö3, Ö10  | 2  |
|                | Görsellerden hareketle konuşma   | Ö6   | 1  |
|                | İşitilebilir ses tonuyla konuşma                                       | Ö9   | 1  |
|                | Hazırlıksız konuşma yapma  | Ö19  | 1  |
| Okuma          | Sözcüklerin ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etme                 | Ö5, Ö10  | 2  |
|                | Bağlam temelli sözcük öğrenme  | Ö10, Ö14   | 2  |
|                | Görsellerden hareketle sözcüğün anlamını tahmin etme                   | Ö4   | 1  |
|                | Okuduğu metinle dinlediği dijital öykü arasında karşılaştırma yapma    | Ö2   | 1  |
| Dil Bilgisi    | Eş sesli kelimelerin anlamını ayırt etme                               | Ö18  | 1  |
|                | Sıfatları kavrama  | Ö18  | 1  |

Tablo 9’a göre, öğretmen adayları dijital öyküleri dinleme ( $f=21$ ), yazma ( $f=14$ ), konuşma ( $f=8$ ), okuma ( $f=6$ ) ve dil bilgisi ( $f=2$ ) olmak üzere 6 beceri ile ilişkilendirerek öğrenme-öğretme ortamında kullanabileceklerini belirtmişlerdir. 21 öğretmen adayı da dijital öykülerin dinleme/izleme ile ilişki kuran tüm konu, kazanım, yöntem ve tekniklerde kullanabileceği konusunda hemfikirdir. Bunun yanında dijital öyküleri genellikle yazma becerisiyle ilişki kurarak öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edebileceklerini düşünmektedirler. Dijital öykülerin kullanımının özellikle yazılanları paylaşma ( $f=6$ ) konusunda ortaokul öğrencilerini teşvik edeceğini savunmaktadırlar.

Katılımcılardan Ö1 görüşünü “Öğrencilerden yazdıkları senaryoyu dijital öyküye dönüştürmeleri veya onların yazdıklarını biz dijital öyküye dönüştürebiliriz ve bu dijital öyküleri paylaşmaları istenirse öğrenci daha istekli olabilir.” şeklinde ifade etmektedir.

Başka bir katılımcı Ö17 fikrini “Yazdıklarını dijital öykü şeklinde görmek ve arkadaşlarıyla paylaşmak öğrencileri yazmaya karşı istekli hâle getirebilir.” olarak belirtmiştir. Vurgu ve tonlamaya dikkat etme ( $f=3$ ) konuşma kategorisi altında en sık tekrar eden koddur.

Ö1 bu koda yerleştirilen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin de bizim gibi seslendirme aşamasından zevk alacağını düşünüyorum. Öğrencilerden yazdıkları veya hazır bir senaryoyu vurgu ve tonlamaya dikkat ederek seslendirmelerini isteyebiliriz.” Sözcüklerin ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etme ( $f=2$ ) ve bağlam temelli sözcük öğrenme ( $f=1$ ) ise okuma kategorisi altında en sık tekrar eden kodlardır.

Ö10 bu kodlarda yer alan görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Genellikle öğretmen bir sözcük söylüyor ve öğrencilerden o sözcüğün anlamını tahmin etmesini istiyor. Daha sonra öğrenci o sözcüğün anlamını sözlükten bakıp buluyor. Ama dijital öyküyü çocuk izlediği zaman öğretmen bu videoyu durdurup sözcüğün anlamını tahmin etmesini isteyebilir. Özellikle deyim ve atasözlerinin kavratılması için dijital öykülerin yararlı olabileceğini düşünüyorum.”

Yine Ö10 “Öğrenciler bir kelimeyi biliyorlar ama onu tam anlamıyla gerçek yaşamla ilişkilendirip kullanamıyorlar. Öğrenciler dijital öyküde sözcüğü gerçekten kullanmaları gereken yerde kullanabilirler.” şeklinde görüş bildirerek bağlam temelli sözcük öğrenmeye dikkat çekmiştir. Öte yandan eş sesli kelimelerin anlamını ayırt etme ( $f=1$ ) kodu dil bilgisi kategorisi altında bulunmaktadır.

Ö18 “Görsele dayalı bir araç olduğu için eş sesli kelimelerin öğretiminde de kolaylık sağlayabilir.” şeklinde bir görüş bildirmiştir.

**Tablo 10.** Dijital Öykünün Avantajlarına İlişkin Bulgular

| Kategori          | Kod  | Katılımcı  | f             |              |   |
|-------------------|--|--|---------------|--------------|---|
| Öğrenci açısından | Kalıcılık  | Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö21 | 11            |              |   |
|                   | İlgi çekicilik/merak uyandırma                           | Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15           | 9             |              |   |
|                   | Eğlenceli olma   | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö11, Ö19                | 8             |              |   |
|                   | Öğreticilik  | Ö1, Ö3, Ö4, Ö9, Ö11, Ö17, Ö18                    | 7             |              |   |
|                   | Ekonomiklik  | Kullanışlılık                                    | Ö9, Ö10, Ö14  | 4            |   |
|                   |  | Zaman tasarrufu                                  | Ö9, Ö13       | 2            |   |
|                   |  | Dayanıklılık                                     | Ö9            | 1            |   |
|                   | Derse karşı motivasyon sağlama                           | Ö5, Ö13, Ö16, Ö19, Ö21                           | 5             |              |   |
|                   | Birden fazla duyuya hitap etme                           | Ö2, Ö5, Ö7, Ö16                                  | 4             |              |   |
|                   | Dil becerilerini destekleme                              | Ö1, Ö4, Ö8, Ö16                                  | 4             |              |   |
|                   | Farklı öğrenme stillerine uygun                          | Ö3, Ö13  | 2             |              |   |
|                   | Hedef kitlenin özelliklerine/ihtiyaçlarına uyarlanabilir | Ö11, Ö13   | 2             |              |   |
|                   | Hem bireysel hem grupta hazırlamaya uygun                | Ö12  | 1             |              |   |
|                   | Çağrışımsal  | Ö9   | 1             |              |   |
|                   | Yaratıcılığı besleyici                                   | Ö20  | 1             |              |   |
|                   | Gerçek yaşamla ilişki kurma                              | Ö19  | 1             |              |   |
|                   | Teknolojik okuryazarlığı destekleyici                    | Ö11  | 1             |              |   |
|                   | İş birliğine dayalı öğrenmeyi sağlama                    | Ö13  | 1             |              |   |
|                   | Öğretmen açısından                                       | Ekonomiklik                                      | Kullanışlılık | Ö9, Ö10, Ö14 | 3 |
|                   |  | Zaman tasarrufu                                  | Ö9, Ö13       | 2            |   |

|                                       |     |   |
|---------------------------------------|-----|---|
| Dayanıklılık                          | Ö9  | 1 |
| Teknolojik okuryazarlığı destekleyici | Ö11 | 1 |

Tablo 10 incelendiğinde, dijital öykülerin avantajlarının öğrenci ve öğretmen açısından olmak üzere iki kategori altında toplandığı görülmektedir. Öğrenci açısından avantajlar 16 farklı koda yerleştirilirken öğretmen açısından avantajlar yalnızca 2 koda yerleştirilmiştir. Katılımcılar dijital öykülerin öğretime kıyasla öğrenciye daha fazla yarar sağlayacağı konusunda hemfikirdir. Kalıcılık ( $f=11$ ) öğrenci açısından avantajlar temasında en sık tekrar eden kodken bunu sırasıyla ilgi çekicilik/merak uyandırma ( $f=9$ ), eğlenceli olma ( $f=9$ ), öğreticilik ( $f=8$ ), ekonomiklik ( $f=7$ ), derse karşı motivasyon sağlama ( $f=5$ ) kodları takip etmektedir.

Kalıcılık koduna görüşü yerleştirilen Ö4: “Görsel hafızaya işlemesi bakımından dijital öyküleri öğrenci açısından yararlı buluyorum.” şeklinde açıklama yapmıştır.

Aynı doğrultuda Ö15’in görüşü “İşitsel ve görsel bir araç olduğu için akılda kalıcılığı yüksek.” şeklindedir.

İlgi çekicilik/merak uyandırma koduna görüşü yerleştirilen Ö3: “Öğrencileri de bu sürece dâhil etmek emek gösterdikleri şeyi daha iyi anlamalarına yardımcı olur. Kendi senaryolarını oluşturmaları ve seslerini kullanmaları daha ilgi çekici olacaktır.” biçiminde açıklama yapmıştır.

Benzer şekilde Ö14: “Öğrencilerin yazdıkları hikâyeleri dijital hikâyeye dönüştürdüğümüzde ilgilerini çekecektir.” ifadesini kullanmıştır. Ekonomiklik ( $f=7$ ) kategorisinin öğrenci ve öğretmen açısından avantajlar temasında ortak olduğu dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları dijital öykülerin kullanışlılık ( $f=3$ ), zaman tasarrufu ( $f=2$ ) ve dayanıklılık ( $f=1$ ) açısından hem öğrenciye hem de öğretime fayda sağlayacağını düşünmektedir.

Ö9 bu koda yerleştirilen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmen dijital öyküyü bir defaya mahsus hazırladığında her sene dijital öykü hazırlamak zorunda kalmaz. Senelerce de kullanılmaya elverişli bir araç. Aynı şeyler öğrenci dijital öyküyü hazırladığında da düşünülebilir.”

**Tablo 11.** Dijital Öykünün Dezavantajlarına Yönelik Bulgular

| Kategori          | Kod                                 | Katılımcı            | f |
|-------------------|-------------------------------------|----------------------|---|
| Öğrenci açısından | Okumaya karşı isteksizlik           | Ö2, Ö3, Ö7, Ö11, Ö13 | 5 |
|                   | Hayal gücünü sınırlama              | Ö2, Ö4, Ö6, Ö15, Ö21 | 5 |
|                   | Yaratıcı düşünmeyi sınırlama        | Ö2, Ö6               | 2 |
|                   | Metni sadeleştirmede yetkin olamama | Ö1, Ö2               | 2 |
|                   | Okurken odaklanma problemi yaşama   | Ö11                  | 1 |

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere, öğretmen adayları dijital öykülerin yalnızca öğrenciye birtakım dezavantajlar getireceğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda öğretmen adayları dezavantajları genellikle okuma becerisi ile ilişkilendirerek sıralamışlardır. Öğrencilerde okumaya karşı isteksizliğin meydana gelebileceği ( $f=5$ ) ve okumaya kıyasla hayal gücünün sınırlanabileceği ( $f=5$ ) bu dezavantajlar arasında en sık tekrarlananlar olarak göze çarpmaktadır.

Ö2 bu kodlara yerleştirilen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “*Öğrenci dijital öyküye alıştıkça okuma becerisini geliştiremeyebilir ona okumak daha zor gelebilir. Çünkü ona alıştıkça daha kolay ve ulaşılabilir gelebiliyor.*”

Benzer şekilde Ö3’ün görüşü: “*Tembellik yapıp bir metni okumak yerine videosunu izlemek daha çekici gelebilir. Örneğin ben bazen kitabını okumak yerine o kitabın özetini veren videoları izleyebiliyorum.*” şeklindedir.

Ö15’in hayal gücünü sınırlama kategorisindeki görüşü ise şu şekildedir: “*Okuma ile izlemenin birbirini tamamlayan ama farklı şeyler olduğunu düşünüyorum. Öğrenci metni okurken zihninde canlandırıyor. Ama izlerken her şey önüne hazır veriliyor. Dezavantajı bu noktada ortaya çıkabilir. Bu durum hayal gücünü daha çok sınırlar.*”

Benzer şekilde Ö21’in görüşünü “*Çocuk metni okuduğunda kim bilir kendi zihninde neler canlanıyor? Fakat bir başkası tarafından hazırlanan dijital öykü bunu da engelliyor aslında.*” şeklinde ifade etmiştir.

## 5. Tartışma, sonuç ve öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykünün teknik kullanımını içeren becerileri orta seviyenin altındadır ve bunun yanında genel olarak dijital öyküleme sürecindeki başarıları orta derecededir. Baki (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları da Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma becerilerinin genel olarak iyi düzeyde olduğunu kanıtlamaktadır. Buna rağmen öğretmen adayları “sesi etkin şekilde kullanma, görsellerle öyküyü birleştirme, sesi öyküyle bütünleştirme ve müziğin uygunluğu” gibi teknik becerilerin kullanımı konusunda zayıf kalmaktadırlar. Öte yandan Türkben ve Alptekin (2023) Türkçe öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla dijital öykü hazırlayıp kullanabilme yetkinlik düzeylerinin orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Yani çalışmaların sonuçları, Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öykü oluşturma araçlarını kullanma konusunda yüksek düzeyde performans sergileyemediği noktasında birleşmektedir. Alan yazını incelendiğinde, bu durumun yalnızca Türkçe öğretmeni adaylarına özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının diğer disiplinlerdeki öğretmeni adaylarına kıyasla daha düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Söz gelimi matematik (Küçükokka vd., 2022; Uslu, 2022) ve sınıf (Özsoy ve Ergan, 2019) öğretmeni adaylarının hazırladıkları dijital öyküler kısmen yeterli düzeydedir. Yalnızca bir çalışmanın (Çetin, 2021) sonucuna göre bilgisayar öğretmeni adayları dijital öykü tasarlama konusunda yüksek düzeyde bir performans sergilemiştir. Bilindiği üzere, dijital araçları kullanma ve buna bağlı olarak içerikler oluşturma teknolojik okuryazarlığın gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Özellikle Türkçe öğretmeni adayları, geleneksel okuryazarlık becerilerinin ötesine geçerek 21. yüzyıl becerilerinin çekirdeğini oluşturan bu yetkinlik bakımından nitelikli hâle gelmelidir. Fakat yakın tarihli çalışmaların sonuçları (Aksoğan ve Özek, 2020; Eyüp, 2022; Yürektürk ve Coşkun, 2020) Türkçe öğretmenlerinin öğrenme-öğretme ortamlarında teknolojiyi/teknoloji tabanlı araçları kullanmada yetersiz kaldığını kanıtlamaktadır. Benzer şekilde güncel birçok çalışma (Elkiran, 2019; Karagül, 2020; Şimşek vd., 2021; Karakuş ve Er, 2021) Türkçe öğretmenlerinin veya Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojiyi/web 2.0 araçlarını kullanma veya dersleriyle bütünleştirme konusunda bilgi sahibi olmadıklarının altını çizmektedir. Tüm bunlar, öğretmen adaylarının dijital teknolojileri kullanma konusunda yeterli eğitim ve deneyime sahip olmadıklarını gözler önüne sermektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarına öğrenme ortamlarını etkin bir şekilde düzenleme ve mesleki gelişimlerini artırmaya yardımcı olacak eğitim programları öncelikli bir ihtiyaç olmaya devam etmektedir.

Öğretmen adaylarının süreç içerisinde yaşadığı problemler genellikle senaryoyu dijital öyküye aktarma/uyarlama, uygun aracı seçme, süreyi etkin kullanma, uzaktan katılım gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. En fazla zorluk yaşanan aşama, yazılı bir senaryo metnini görsel ve işitsel tabanlı bir platforma aktarmadır. Öğretmen adayları kullandıkları yazılımın sınırlamalarına uymak için senaryoda sık sık değişiklikler yapmak zorunda kalmışlardır. Bu durumun temel sebebinin öğretmen adaylarının yazılım kullanma becerisiyle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim benzer çalışmalarda (Balaman, 2016; Özüdoğru, 2021) aynı aşamada yazılım kullanma becerisine bağlı olarak ortaya çıkan problemlere vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu yazılımların öğretmen adayları tarafından ilk kez deneyimlenmiş olması, senaryonun dijital öyküye dönüştürülmesini zorlaştırmıştır. Buna karşılık öğretmen adaylarının seçilen yazılıma bağlı olarak senaryoda birtakım uyarlamalara gitmesi yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi adına da bir fırsat olarak değerlendirilmelidir. Çünkü kişi bu süreçte dijital öyküleme yoluyla nasıl iyi bir öykü yazılacağını öğrenmekle kalmayıp metin ve anlatının nasıl bütünleşeceğini dolayısıyla yaratıcı bir şekilde teknolojiyi nasıl kullanacağını öğrenebilmektedir (Miller, 2010). Sylvester ve Greenidge (2009), bu durumun stratejik bir şekilde yazmaya da yardımcı olabileceğini savunmaktadırlar. Yani yazarın, öykünün akışındaki eksiklikleri fark ettiğinde, anlatımı kaydetmeden önce taslakta gerekli revizyonları yapabilmesi onun duruma uygun yazma stratejileri geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Demirkol ve Girmen'in (2021) çalışması dijital öykülemenin yazma stratejilerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşması yönüyle dikkate değerdir. Uygun aracı seçmede kararsızlık veya zorluk karşılaşılan problemlerin başında gelmektedir. Bilindiği üzere teknolojinin ilerlemesi, dijital anlatılar üretebilen çok sayıda yazılım aracının geliştirilmesine imkân vermiştir. Eş zamanlı olarak özellikle Web 2.0 teknolojilerinin yaygınlaşması, kişilerin etkileşimli uygulamalara daha fazla ilgi göstermesini sağlamıştır (Ünal ve Çakır, 2022). Storyjumper, Storyboardthat, Storybird, Pixton, Powtoon, Plotagon, Animaker, Moovly dijital öykü oluşturmaya yarayan araçlardan yalnızca birkaçıdır. Bu çalışma kapsamında Plotagon, Türkçe öğretmeni adayları tarafından en fazla tercih edilen animasyon tabanlı dijital öyküleme aracı olmuştur. Bu aracı kullanan öğretmen adaylarının tümü dijital öykü oluşturmaları hâlinde aynı aracı kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Uslu (2022) çalışmasında matematik öğretmeni adaylarının dijital öykü oluştururken en çok tercih ettikleri aracın Plotagon olduğunu ifade etmektedir. Bunun sebepleri arasında yazılımın kullanımının kolaylığı ve büyük oranda ücretsiz olması gösterilmektedir. Süreyi etkin kullanma, öğretmen adaylarının sıklıkla karşılaştığı diğer problemidir.

Dijital öykülerin ortalama 5 dakikayı geçmeyen (Frazel, 2010; McLellan, 2007; Robin, 2008b; Sadik, 2008) kısa anlatılardan oluştuğu bilinmektedir. Hatta bazı araştırmacılar (Kurudayıoğlu ve Bal, 2014; Lal vd. 2015) dijital öykülerin en fazla 3 dakika sürebileceğini dahi iddia etmektedirler. Bu durum, aynı zamanda dijital öykü hazırlayan kişinin vermek istediği mesajı etkili bir şekilde yapılandırmasını zorlaştırmaktadır. Yani kişi, 3 veya 5 dakika ile sınırlı bir zaman diliminde ana fikri anlamlı bir şekilde sunmayı ve dinleyicinin dikkatini anlatıya odaklamayı başarabilmelidir. Robin (2006), öğrencilerin dijital öyküleri tasarlama, yaratma ve sunma aşamalarında kazanabileceği okuryazarlıklardan birini "organizasyon becerisi" yani gereken süreyi yönetme olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda dijital öykülemenin özellikle hazırlık aşamasının iyi planlanması aynı derecede önem arz etmektedir. Bu kapsamda Frazel (2010) dijital öykülemenin hazırlık aşamasında öykü haritası, zaman çizelgesi ve süreç değerlendirme rubriği oluşturmanın gerekliliğine dikkat çekmektedir. Uzaktan katılım ve bilgisayarın teknik donanımı öğretmen adayları tarafından öne çıkarılan diğer problemlerdir. Öğrenme-öğretme faaliyetlerinde ciddi dönüşümleri beraberinde getirmesine rağmen uzaktan eğitim sisteminin kişilerin sürece katılım performanslarını etkileyebileceği bilinmektedir (Devran, 2017). Bunun yanında uzaktan eğitimden yüz yüze eğitimdekine benzer öğrenme çıktılarını elde etmenin pek çok değişkene bağlı olduğu da yadsınamayan bir gerçektir (Karataş, 2003). Bu çalışmanın sonuçları uzaktan eğitim yoluyla

yapılan uygulamaların öğretmen adayları arasındaki iletişimi negatif anlamda etkilediği sonucunu ortaya koymuştur.

Senaryo yazma, Türkçe öğretmeni adayları tarafından en beğenilen ve zorluk çekilmeyen aşamadır. Çalışmanın bu sonucu alan yazınındaki öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturmaya yönelik deneyim ve görüşlerinin incelendiği diğer çalışmaların (Becit-İşçitürk; 2021; Özpınar, 2017; Uslu, 2022; Uslupehlivan vd., 2017) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Matematik, bilgisayar, İngilizce, fen ve sınıf öğretmeni adaylarının katılımcı olduğu bu çalışmalarda senaryo yazma, en az başarılı olunan veya güçlük çekilen aşama olarak kaydedilmiştir. Nitekim Türkçe öğretmeni adaylarının alan eğitimi bilgisi ve becerileri dikkate alındığında diğer öğretmen adaylarına kıyasla daha avantajlı olduğunu tahmin etmek güç değildir. Çünkü Türkçe öğretmeni adayları lisans eğitimleri boyunca yazma becerisiyle doğrudan ve dolaylı ilişkili dersler almaktadırlar.

Öğretmen adaylarına göre dijital öyküler Türkçe dersinde en fazla dinleme/izleme ve yazma becerisiyle ilişkilendirilerek işe koşulabilir. Bu kapsamda dinleme/izleme ile ilişki kuran tüm konu, kazanım, yöntem ve tekniklerde bunun yanında özellikle yazılanları paylaşmada dijital öykülerin kullanılması sıklıkla kullanılabilir. Nitekim birçok deneysel çalışma, dijital öykülerin yalnızca dinleme becerisi (Demirkol ve Girmen, 2021) üzerinde değil; dinleme türlerinin gelişimi (Türe-Köse ve Bartan, 2021), dinlediğini anlama (Çiğerci, 2015; Gezer, 2020) ve dinleme motivasyonu (Gezer, 2020) üzerinde de pozitif etkisi olduğunu kanıtlamıştır. Benzer şekilde dijital öyküler yalnızca yazma becerisini (Demir ve Kılıçkiran, 2018; Girmen vd., 2019; Tetik, 2020; Yamaç ve Ulusoy, 2016; Yılmaz vd., 2017) geliştirmekle kalmayıp yazılı anlatım öz yeterliğini (Özüdoğru, 2017), yazma tutumunu (Baki ve Feyzioğlu, 2017; Eroğlu, 2020), yazma motivasyonunu (Tetik, 2020) ve yaratıcı yazmayı (Baki, 2019; Uslu, 2019) da pozitif yönde etkilemektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, mevcut çalışmanın sonuçları dijital öykülerin tüm dil becerileriyle ilişki kurularak öğrenme-öğretme süreçlerine dâhil edilebileceğini göstermektedir. Nitekim bu araç, öğrencilerin dinleme ve yazma becerisindeki gelişimlerinin yanında konuşma ve okuma becerilerindeki gelişimlerini de ileri taşımanın etkili bir yolu olarak gösterilmektedir. Bu doğrultuda Özkaya'nın (2020) dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisini 11 çalışma üzerinden inceleyen meta-analiz araştırmasının sonucu, dijital öykülerin dil becerilerinin gelişimi üzerinde yüksek düzeyde bir etki yarattığını kanıtlamaktadır. Fakat öğretmen adaylarının görüşleri ve alan yazınındaki çalışmalar, dijital öykülerin doğrudan okuma becerisiyle ilişkilendirilmesi noktasında yeterli öneriler sunmamaktadır. Dil öğretiminde dijital öykülerin kullanımına ilişkin araştırmaların içerik analizini yapan bir araştırmanın (Kuzu ve Yalçınalp, 2023) sonucu, dijital öykülerin çoğunlukla yazma becerisi alanında uygulandığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen adayları, dijital öykülerin öğrencilere daha fazla avantaj sağlayacağı konusunda hemfikirdir. Kalıcılık, ilgi çekicilik/merak uyandırma, eğlenceli olma, öğreticilik, ekonomiklik, derse karşı motivasyon sağlama öne çıkarılan avantajlardır. Sıralanan bu avantajlara ek olarak dijital öykülerin öğrenci ve öğretmen açısından birçok olumlu yönü bulunmaktadır. Robin (2016) bu pedagojik aracın her yaş ve sınıf seviyesinden öğrenciye hitap edebileceğini ve öğretmenlerin bu araç sayesinde “duygusal zekâ, iş birliği ve sosyal öğrenme” kazanımlarını teşvik edebileceğini ifade etmektedir. Wu ve Chen (2010) ise sistematik incelemelerinde eğitsel dijital öykülerin; “duyuşsal, bilişsel, kavramsal, akademik, teknolojik, dilsel, ontolojik ve sosyal” olmak üzere sekiz tür çıktısını tanımlamaktadırlar. Öne çıkarılan bu avantajların bir kısmı aynı zamanda 21. yüzyıl için gerekli becerileri geliştirmeye de yardımcı olmaktadır. Yaratıcı düşünme, problem çözme, inisiyatif alma bu becerilerden yalnızca birkaçıdır (McLellan, 2007). Tüm bunların yanında öğretmen adaylarına göre, dijital öykülerin okumaya karşı isteksizlik başta olmak üzere okuma becerisi üzerinde birtakım dezavantajlar doğurabilme ihtimali

bulunmaktadır. Alan yazınında dijital öykülerin okuma motivasyonunu geliştirdiğini (Karalök, 2020) ve okuma tutumu üzerinde herhangi bir etki yaratmadığını (Şentürk-Leylek, 2018) bildiren çalışmalar mevcuttur. Bu doğrultuda dijital öykülerin okuma motivasyonu veya tutumu üzerindeki etkisini ortaya koyan kanıt odaklı çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Dinleme/izleme metnlerinin dijital öykü şeklinde tasarlanması gerektiği eğitim ve kaynak ihtiyaçlarına yönelik sunulan önerilerin başında gelmektedir. Bilindiği üzere, Türkçe ders kitapları her sınıf düzeyinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılmak üzere tasarlanmıştır. Bu metinlerin 3'ü okuma, 1'i dinleme/izleme metni olarak belirlenmiştir (MEB, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "dinleme/izleme metni" ifadesiyle yer almasına rağmen bu metinlerin büyük çoğunluğunun yalnızca becerisine hitap ettiği bilinmektedir. Metinlerin genellikle salt seslendirme yoluyla öğrencilerle paylaşıldığı bu sistem, Türkçe dersinin hedeflediği kazanımlarla bağdaşmamakta ve öğrenciye bazı dezavantajlar sağlamaktadır. Hâlihazırda ortaokul öğrencilerinin sınıf içinde yaşadıkları dinleme sorunlarının başında "dikkat eksikliği, ilgisizlik, güdülenememe" (Bayram, 2019; Uzunyol-Köprü, 2020) gelmektedir. Bunun üzerine dinleme metnlerinin "uzun, sıkıcı, ilgi çekicilikten uzak" (Keray-Dinçel, 2018) olması eklenince öğrencilerin dinleme metinlerine odaklanması oldukça güçleşmektedir. Hâlbuki ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde videolar (Bulut ve Kabasakaloğlu, 2018; Şahin, 2015) veya çoklu ortam/medya destekli araçlar (Dedebali, 2014; Göksel, 2022; Kır, 2019) gibi görsel-işitsel materyallerin pozitif etkisi kanıtlanmıştır. Tüm bunlar görsel ve işitsel tabanlı bir araç olan dijital öykülerin dinleme/izleme metinlerine alternatif olarak Türkçe derslerine dâhil edilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

### Kaynakça

- Aksoğan, M. ve Özek, M. B. (2020). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterlilikleri ile teknolojiye bakış açısı arasındaki ilişki. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 301-311.
- Aydın, E. (2020). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Başcı-Namlı, Z., Kayaalp, F. ve Meral, E. (2023). Sosyal bilgiler dersinde alternatif bir öğretim süreci: Dijital öyküler ile öğreniyorum. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 398-430.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde dijital öykülerin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 964-995.
- Baki, Y. ve Feyzioğlu, N. (2017). Dijital öykülerin 6. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 31-58.
- Balaman, F. (2016). Dijital öyküleme yönteminin öğrencilerin öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarına etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 147-168.
- Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikâye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Becit-İşçitürk, G. (2021). Yabancı dil öğretiminde dijital hikâye kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 2(2), 32-39.
- Bedir-Erişti, S. D. (2017). Çocuklarda teknoloji odaklı görsel iletişim ve dinamik bir görsel iletişim yolu olarak dijital öyküleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (52), 25-38.

- Bilici, S. (2021). *Dijital öykülemenin lise öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme eğilimlerine, iş birlikli düzenleme ve hikâye kurgulama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shelton, C. C., Archambault, L. M., & Hale, A. E. (2017). Bringing digital storytelling to the elementary classroom: Video production for preservice teachers. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(2), 58-68.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal.
- Çetin, E. (2021). Digital storytelling in teacher education and its effect on the digital literacy of pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100760.
- Dayan, G. ve Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde: Dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 207-228.
- Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Demir, S. ve Kılıçkıran, H. (2018). Dijital öykü uygulamasının özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-18.
- Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilkökul öğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Demirer, V. ve Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital öyküleme sürecine ilişkin görüşleri ve algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 718-747.
- Demirkol, S. ve Girmen, P. (2021). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 33-63.
- Devran, Y. ve Elitaş, T. (2017). Uzaktan eğitim: Fırsatlar ve tehditler. *Academic Journal of Information Technology*, 8(27), 31-40.
- Dinçer, B. (2019). *Dijital hikâye temelli matematik öğretiminin ortaokul öğrencilerinin kavram öğrenmeleri üzerine etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elkıran, Y. M. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdağı, S. ve Eroğlu, A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin dijital hikâye oluşturma deneyimleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(4), 1775-1791.
- Eroğlu, A. (2020). *Ortaokul 7. sınıf Türkçe dersinde dijital hikâye anlatımının kullanılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanma yetkinliklerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 307-323.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling guide for educators*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Gezer, B. (2020). *Dijital materyallerin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



- Girmen, P., Özkanal, Ü. ve Dayan, G. (2019). Digital storytelling in the language arts classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 7(1), 55-65.
- Göksel, A. (2022). *Çoklu medya destekli çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulan düşünen sınıf etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, Z. (2023). *Dijital öykülemenin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dijital okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, N. (2019). *Dijital öykü yazarlığının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürbüz, S. ve Şahin F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haşlamam, T. (2017). Öz düzenleyici öğrenmenin desteklenmesi: Bir dijital öyküleme uygulaması. *İlköğretim Online*, 16(4), 1407-1424.
- Kabaran, G. G., Karalar, H., Altan, B. A. ve Altıntaş, S. (2019). Sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adayları dijital öykü atölyesinde. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 235-257.
- Karagül, S. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının temel teknoloji yeterlik düzeyi algılarının incelenmesi: Burdur örneği. *Türkçenin Eğitimi Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*. 469-482. 11. Basım: Haziran 2020 ISBN: 978-605-136-479-7.
- Karakuş, N. ve Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (9), 177-197.
- Karakuş, M., Türkkkan, B. T. ve Namlı, N. A. (2020). Dijital öykülemenin kültürel farkındalık ve yaratıcı düşünme üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 45(203), 309-326.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 91-104.
- Keray-Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2551-2571.
- Kasap, B. ve Say, S. (2023). Fen öğretiminde dijital öykü kullanımının öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, dijital okuryazarlık seviyelerine ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7(1), 84-96.
- Kır, D. (2019). *Çoklu ortam destekli dinleme metinlerinin dinleme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95.
- Kuzu, T. S. ve Yalçınalp, S. (2023). Ana dili ve yabancı dil öğretiminde dijital öykü kullanımı araştırmalarının içerik analizi. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 933-952.
- Küçükkoğlu, U. ve İncikabı, L. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik tarihi bağlamında hazırladıkları dijital öyküler üzerine bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 140-162.
- Küçükokka, M., Gökurt-Özdemir, B., Açar, M. E., Yılmaz, İ. ve Yılmaz, K. (2022). *Öğretmen adaylarının matematik tarihçilerine yönelik tasarladıkları dijital öykülerin değerlendirilmesi*, Eurasian Conference on Language & Social Sciences, Daugavpils University, Latvia, 2-8.
- Lal, S., Donnelly, C. ve Shin, J. (2015). Digital storytelling: An innovative tool for practice, education, and research. *Occupational Therapy in Health Care*, 29(1), 54-62.

- Mandı, M. (2021). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisini geliştirmede artırılmış gerçeklik destekli dijital öykü kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, 19, 65-79.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mert-Duran, C. N. (2021). *Dijital öykü destekli prozodi eğitiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin prozodik unsurları algulama ve yansıtma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Miller, L. C. (2010). *Make me a story: Teaching writing through digital story telling*. USA: Stenhouse Publishers.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mitchell, P. (2016). *The impact of the storyline method on the foreign language classroom: an action research case study with military linguist cadets* (Doctoral dissertation). University of Derby, UK.
- Moradi, H., & Chen, H. (2019). Digital storytelling in language education. *Behavioral Sciences*, 9(12), 147.
- Nair, V. ve Yunus, M. M. (2021). A systematic review of digital storytelling in improving speaking skills. *Sustainability*, 13(17), 9829.
- Olur, B. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde dijital hikâye kullanımı: Öğrencilerin yeterlik ve değerlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özkaya, P. G. (2020). Dijital öykülerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1386-1405.
- Özpinar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1189-1210.
- Özsoy, G. ve Ergan, Ç. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital hikâye oluşturma süreci bir eylem araştırması*. 18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Kemer, Antalya. 16-20 Ekim.
- Öztürk, A. N. (2023). *Dijital hikâyelerle bütünleştirilmiş dijital oyunların beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi yüzdeler konusundaki akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Özüdoğru, G. (2017). *Dijital öykülemenin Türkçe öğretmeni adaylarının derse katılımı ile yazılı anlatım ve bilişim teknolojileri kullanım öz yeterliklerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özüdoğru, G. (2021). Digital storytelling in education from teachers' perspectives. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(2), 445-454.
- Priest, H. (2002). An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher*, 10(2), 50.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online Journal*, 3, 1-9.
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education.

- Robin, B. R. (2008a). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into Practice*, 47(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2008b). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. In J. Flood, S. B. Health, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 429-439). New York, NY: Routledge.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research And Development*, 56, 487-506.
- Sarıca, H. Ç. ve Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers & Education*, 94, 298-309.
- Smeda, N., Dakich, E. ve Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-21.
- Sylvester, R., & Greenidge, W. L. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Şahin, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kısa filmlerin etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(13).
- Şahin, N. (2021). Dijital hikâye uygulamalarının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisinin bazı moderatör değişkenler açısından incelenmesi: Meta-analiz çalışması. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (46), 119-138.
- Şentürk-Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikayelerin etkisi* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şimşek, B., Direkci, B. ve Koparan, B. (2021). Türkçe öğretmenlerinin eğitimde teknoloji entegrasyonu ve Türkçe öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 882-902.
- Tatlı, Z. ve Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Tatlı, Z. ve Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(2).
- Tetik, T. ve Özer, D. A. (2022). Etkinlik temelli dijital öykülemenin özel yetenekli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ve dijital öykü oluşturma beceri düzeylerine etkisi. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(33), 1-39.
- Tosun, G. (2023). *Dijital hikâyelerle matematik öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve matematiğe yönelik kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Türe-Köse, H. B. ve Bartan, M. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarında dijital öykü anlatımının dinleme becerilerine etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54(2), 523-557.
- Türkben, T. ve Alptekin, E. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile dijital hikâye oluşturma yeterliği. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(238), 909-932.
- Ulu, H. (2021). Türkiye'deki dijital öyküleme çalışmalarının eğilimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 256-280.
- Ulum, E. ve Ercan-Yalman, F. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri konularında dijital öykü hazırlama deneyimleri. *International Journal of Educational Spectrum*, 2(1), 1-24.

- Uslu, A. (2019). *İş birlikli dijital hikâye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Manisa Celâl Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uslu, B. (2022). *Öğretmen adaylarının dijital öyküleme becerilerinin ve dijital öykülemeye yönelik görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Uslupehlivan, E., Kurtuluş-Erden, M. ve Cebesoy, Ü. B. (2017). Öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma deneyimleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 1-22.
- Uzunyol-Köprü, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dinleme becerilerine ilişkin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Ünal, C. ve Çakır, H. (2023). Eğitimde dijital öykü araştırmalarının incelenmesi ve dijital öykü araçlarının sınıflandırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27(2), 437-456.
- Ünlü, B. ve Yangın, S. (2020). Dijital öykülerle desteklenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 1-29.
- Wu, J., & Chen, D. T. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computers & Education*, 147, 103786.
- Yamaç, A. ve Ulusoy, M. (2016). The Effect of Digital Storytelling in Improving the Third Graders' Writing Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 59-86.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2022). *Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, G. ve Özden, M. (2022). Dijital öykü kullanımının öğrencilerin konuşma becerisi tutum ve motivasyonuna etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 197-208.
- Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(2), 254-275.
- Yürektürk, F. N. ve Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000.

## 02. Türkçe Derslerinde Öğrenen Merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması<sup>1</sup>

Handan ÇELİK<sup>2</sup>

**APA:** Çelik, H. (2024). Türkçe Derslerinde Öğrenen Merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlamaya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 25-43. DOI: 10.29000/rumelide.1454357.

### Öz

Bu araştırmada öğrenen merkezli uygulamalar kullanılarak yürütölen Türkçe derslerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla meta analiz çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda Türkçe derslerinde öğrenen merkezli strateji, yöntem, teknik ve öğretim araçlarının kullanıldığı çalışmalar irdelenmiştir. Araştırmada 2011-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan 65 çalışma incelenmiş ve dâhil edilme ölçütlerine göre seçilen 12 çalışma meta-analiz yöntemiyle birleştirilmiştir. Bu birleştirme işlemi yapılırken elde edilen yapının heterojen özellikte olması nedeniyle rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Meta analize dâhil edilen çalışmaların toplam örneklem büyüklüğü deney ve kontrol gruplarında sırasıyla 464 ve 461 olmak üzere toplam 925 öğrenciden oluşturmaktadır. Yapılan analiz sonucunda Türkçe derslerinde strateji, yöntem, teknik ve öğretim aracı kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların etki büyüklüklerinin pozitif düzeyde ve yüksek olduğu görölmüştür. Dolayısıyla ilkökul, ortaokul ve lisans düzeyinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yol olduğunu söylemek mümkündür. Çalışmaların etki büyüklükleri arasında, yayın türü ve örneklem düzeyi moderatör değişkenlerine göre fark bulunduğu; örneklem sayısı moderatör değişkenine göre herhangi bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Dinlediğini anlama, Türkçe dersi, meta-analiz, Türkçe eğitimi, dinleme becerisi

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %23

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454357

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fak. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Research Lect. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education. Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Muğla, Türkiye), handancelik@mu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1125-5386, **ROR ID:** https://ror.org/05n2cz176, **ISNI:** 0000 0001 0703 3794.

## The Effect of Learner-Centered Practices on Listening Comprehension in Turkish Lessons: a Meta-Analysis Study<sup>3</sup>

### Abstract

In this study, a meta-analysis study was conducted to determine the effect of Turkish lessons conducted using learner-centered practices on students' listening comprehension skills. In this context, studies in which learner-centered strategies, methods, techniques and teaching tools were used in Turkish lessons were examined. In the study, 65 studies conducted between 2011 and 2023 were examined and 12 studies selected according to the inclusion criteria were combined by meta-analysis method. During this combination process, the random effects model was used due to the heterogeneity of the structure obtained. The total sample size of the studies included in the meta-analysis consisted of 464 participants in the experimental group and 461 participants in the control group, totaling 925 students. As a result of the analysis, it was seen that the effect sizes of the studies examining the effect of using strategies, methods, techniques and teaching tools on students' listening comprehension skills in Turkish lessons were positive and high. Therefore, it is possible to say that learner-centered practices at primary, secondary and undergraduate levels are an effective way to improve listening comprehension skills. It was determined that there was a difference between the effect sizes of the studies according to the moderator variables of publication type and sample level, but there was no difference according to the moderator variable of sample number.

**Keywords:** Listening comprehension, Turkish lesson, meta-analysis, Turkish education, listening skill

### 1. Giriş

İnsan yaşamının evriminde temel bir yetenek olarak beliren dinleme, hayatın başlangıcından itibaren gelişen ve diğer dil becerilerini derinlemesine etkileyen önemli bir süreçtir. Anne karnındayken başlayan bu beceri, bireyin bilgi edinme, anlama ve öğrenme süreçlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. Türkçe öğretim programlarında, genellikle konuşma becerisiyle birlikte değerlendirilen dinleme becerisi, dilin temel yapı taşlarından biridir. Bu bağlamda dinleme becerisi, Türkçe eğitiminin sağlam bir temelini oluşturarak öğrencilere etkili bir dil becerisi kazandırmaktadır. Sağlıklı her insan dinleme becerisine sahiptir ancak duyulan seslerden, sözcüklerden ve cümlelerden bir sonuç çıkararak, bunları anlayıp yorumlayarak kavrama işi içine girdiğinde akademik anlamda bir dinlediğini anlamadan bahsedilmiş olur.

Dinleme, doğuştan gelen bir yetenek olabilir, ancak dinleme becerisinin geliştirilmesi için özel bir eğitim süreci gereklidir. Dinleme alışkanlığı, eğitim sürecinde bireylere kazandırılması gereken önemli

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 23

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 07.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454357

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

becerilerden biri olarak görülmektedir. Çünkü bu alışkanlığı kazanan öğrenciler derslere daha çok ilgi gösterecek, daha kalıcı bir öğrenmenin ilk aşamasını tamamlamış olacaktır. Bunun yanı sıra bireyin çevresini ve dünyayı doğru bir şekilde anlaması ve sosyal çevresine uyum sağlaması için dinleme alışkanlığının önemli bir rolü vardır. Dinlemenin, bireyin okul yaşamında ve sonrasında edindiği iletişim becerilerini doğru bir şekilde kullanmasına ve dinlediklerini doğru bir şekilde yorumlamasına olanak tanıyan kritik bir beceri olduğunu söylemek mümkündür (Çiftçi, 2007: 231).

Genel olarak dinleme, varsayımlarda bulunma, bu varsayımları sınama, doğrulama veya bunların yanlış olduğunu anlama gibi eylemleri içerir. Bu eylemleri hızlı bir şekilde gerçekleştirmek önemlidir çünkü genellikle konuşan kişi sözlerinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmez. (Tagliante'den Akt. Onursal-Ayırır, 2012: 32). Oysa dinlediğini anlama, dinlemenin en önemli basamağıdır. Çünkü dinleme esnasında anlamlandırma unsurunun olmaması dinlemeden çok işitmenin var olduğunu göstermektedir (Çelik, 2023). Ayrıca akademik anlamda dinleme becerisinin geliştirilmesi sosyal yaşamda gelişen dinlemeden farklıdır. Özellikle dil eğitiminde dinleme becerisinin geliştirilmesi söz konusu olduğunda konuşmacının verdiği mesajları kısa süre içerisinde doğru bir şekilde seçmesi ve düşüncelerini dinleyicilere etkili bir şekilde aktararak anlaşılması hedeflenir. Dolayısıyla dinleme, eğitim yoluyla geliştirilebilen bir beceridir. Ancak alan yazında dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamaların yetersiz olduğu (Çiftçi, 2001: 166; Cihangir, 2004; Türkel, 2012: 130; Pirim, Aktaş ve Sadık, 2022: 524) ve eğitim yoluyla geliştirilebileceği vurgulanmaktadır. Doğan (2008), etkinlik temelli dinleme eğitiminin dinleme becerilerini artırdığını belirtmektedir. Söz konusu etkinlikler öğrenen merkezli uygulamaları içerdiğinden günümüz öğretim programlarının temel aldığı yaklaşımlarla da örtüşmektedir. Dolayısıyla öğrenen merkezli dinleme eğitimi genellikle çeşitli strateji, yöntem, tekniklerle ve çeşitli öğretim araçlarından yararlanılarak gerçekleştirilmektedir. Çünkü öğretim sürecinde farklı strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencilerin duyu organları aracılığıyla aldığı bilgileri, özellikle kalıcı olması için uzun süreli belleğe aktarmalarına ve işlemelerine yardımcı olur (Sözer, 1998: 75). Benzer şekilde öğretim araçlarının kullanılması da dinlemenin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Öğretim araçları, öğrenme sürecinde birden fazla duyu organının eş zamanlı olarak kullanılmasını sağlar ve dolayısıyla öğrencinin öğrenme deneyimini kolaylaştırarak öğrenmenin kalıcılığını artırır. Yalın'ın (1999) da belirttiği gibi öğrenciler, soyut düşünme yeteneklerinin yanı sıra bütün duyu organlarını devreye soktuklarında daha etkili bir şekilde öğrenme sağlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretim sürecinde strateji, yöntem, teknik ve araç kullanımı dinleme becerisinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Alan yazında dinleme becerisinin geliştirilmesi için çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmekle birlikte bu çalışmaların ne kadar etkili olduğunu, hangi durumlarda olumlu sonuçlar verdiğini tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu eksiklikten yola çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmada, Türkçe derslerinde dinleme becerisinin geliştirilmesi için kullanılan yöntem, teknik ve stratejiler ile derslerde kullanılan öğretim araçlarının öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki etkilerini incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu inceleme sonucunda yeni araştırmalara ve araştırmacılara rehberlik edecek bir çalışmanın ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmada dinleme becerisinin geliştirilmesinde strateji, yöntem, teknik ve öğretim aracı kullanılarak gerçekleştirilen öğrenen merkezli uygulamaların yapıldığı araştırmaların meta analizi yapılmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamaların öğrencilerin dinlediğini anama becerileri üzerindeki etkisine ilişkin genel etki büyüklüklerinin nicel bir araştırma sentezi yaklaşımı olan meta analiz yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel araştırmaların sınırlı sayıda örnekleme yürütülmesi nedeniyle yorumlanması da sınırlı olmaktadır. Bu noktada meta analiz bir konu hakkında yapılan çalışmaların birlikte değerlendirildiklerinde ne ifade ettikleri, hangi genel sonuçlara ulaştıklarının anlaşılmasını sağlayan bir araştırma yöntemidir (Kulik ve Kulik, 1989; Lipsey ve Wilson, 2001; Hedges ve Tipton, 2010; Dinçer, 2014, s.9-14). Bir diğer ifadeyle meta-analizle birbirinden farklı örneklemlerde gerçekleştirilen birçok araştırmadaki bulguların bir araya getirilmesi sağlanarak daha kapsamlı bir sonuç elde edilir. Böylece araştırmacılar birden fazla çalışmanın bulgularını nicel veriler halinde birleştirerek analiz edebilmekte; konu hakkında derinlemesine bilgiye ulaşabilmekte ve anlaşılmayan noktalar var ise bunların netleştirilerek anlaşılmasında etkili olmaktadır (Card, 2012, s.3-4). Bir meta analiz çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için bir takım şartlar ve izlenmesi gereken işlem basamakları vardır. Öncelikle herhangi bir araştırmanın meta analiz kapsamına dâhil edilebilmesi için amaca uygun veriler içermeli; istatistiksel bulgular araştırmada mutlaka olmalıdır (Büyüköztürk, vd., 2018). Çünkü meta analizinin en önemli amacı bir konuyla ilgili yapılan tüm araştırma sonuçlarının tekrar analiz edilmesi yoluyla bütünleştirilmesi, yorumlanması ve karşılaştırılmasıdır.

Meta analiz çalışmalarında izlenmesi gereken adımlar ise literatür taraması yapmak, dâhil etme ölçütlerine karar vermek ve literatür taraması sonucunda ulaşılan çalışmalara bu ölçütleri uygulamak, dâhil edilecek her çalışma için etki büyüklüklerini hesaplamak, temel meta-analizi yapmak, gerekli görülürse yayın yanlılığı analizi ve moderatör değişkenlerini keşfetme gibi daha gelişmiş analizler yapmak olarak sıralanabilir (Field ve Gillett, 2010). Bu şekilde, meta analiz yöntemiyle uygun ölçütlere göre seçilmiş araştırma sonuçlarının birleştirilmesi, bir konuyla ilgili genelleştirilebilir sonuçlara ulaşmayı mümkün kılar. Meta analiz, araştırma sonuçlarının birleştirilmesi suretiyle genel etki büyüklüğünün belirlenmesinin yanı sıra, benzer veya farklı sonuçlara ulaşan diğer araştırmaların geçerliliğini artırabilir. Ayrıca, dâhil edilme ölçütlerine uygun araştırmaların özelliklerinin (yayın türü, yayın yılı vb.) ve çalışma gruplarının özelliklerinin (öğrenim düzeyi, yaş vb.) çeşitli değişkenler açısından irdelenmesine de olanak sağlar (Abramson & Abramson, 2001; Lipsey ve Wilson, 2001; Bakioğlu ve Göktaş, 2018). Alan yazın incelendiğinde dinlediğini anlama üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda derslerde kullanılan strateji, yöntem, teknik ve öğretim araç gereci kullanarak gerçekleştirilen öğrenen merkezli uygulamaların öğrencilerin dinlediğini anlama üzerindeki etki düzeylerinin farklılaştığı ve araştırmalarda elde edilen sonuçlarının bütüncül bir şekilde ifade edilmesinin bundan sonra yapılacak araştırmalara yol gösterici olacağı için gerekli görülmektedir.

Yukarıda sıralanan gerekçelerden yol çıkılarak gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde kullanılan öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmaların sonuçlarının birleştirilerek yorumlanması, yapılacak yeni araştırmalara ve araştırmacılara yol gösterici bir çalışma ortaya koyulmasıdır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamalara (strateji, yöntem, teknik ve araçlarla yapılan uygulamalar) ilişkin araştırmaların dinlediğini anlamaya etkisi nedir?



2. Bu araştırmaların etki büyüklükleri,

2.1. Yayın türüne,

2.2. Örneklemdeki öğrencilerin öğrenim düzeyine,

2.3. Araştırmalardaki örneklem sayısına göre değişmekte midir?

#### Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 15.03.2023 ve 17.10.2023 tarihleri arasında toplanmıştır. Veriler toplanırken “dinlediğini anlama”, “dinlediğini/izlediğini anlama”, “anlama becerileri”, “dinleme”, “dinlediğini ve okuduğunu anlama”, “dil becerileri”, “Türkçe dersi” ve “Türkçe eğitimi” anahtar kelimeleri ile bu kelimelerin İngilizce karşılıkları YÖKTEZ, Google Akademik, ProQuest, Web of Science ve Scopus veri tabanlarında taranmıştır. Bu tarama neticesinde dinleme eğitimi esnasında gerçekleştirilen öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik toplam 65 çalışmaya erişilmiştir.

#### Dâhil Edilme Ölçütleri

Bir araştırmanın meta-analize dâhil edilebilmesi için amaca uygun veriler içermesi gerekir (Özcan, 2008). Anahtar kelimelerle yapılan araştırma sonucunda ulaşılan çalışmaların meta-analize dâhil edilme ölçütleri:

1. 2011-2023 yılları arasında tamamlanmış lisansüstü tezler ile uluslararası hakemli dergilerde yayınlanmış makalelerden seçilmesi,
2. Araştırmaların öğrenen merkezli strateji, yöntem, teknik ve araç/gereç kullanarak yapılan uygulamaların dinlediğini anlama üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik olması,
3. Çalışmalarda dinlediğini anlamaya yönelik ölçme araçlarının uygulanmış olması,
4. Araştırmanın deney ve kontrol grubu katılımcılarına sahip olan yarı deneysel araştırmalar olması,
5. Araştırmada standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile örneklem büyüklüklerinin mevcut olması,
6. Deney grubundaki katılımcılara Türkçe derslerinin öğrenen merkezli uygulamalar kullanılarak işlenmesi; kontrol grubundaki katılımcıların ise dersi geleneksel öğretim yöntemleri ile işlemiş olması olarak belirlenmiştir.

Veriler toplanırken lisansüstü tezlerle birlikte bu tezlerden üretilen makalelere ulaşılması durumunda yukarıda belirtilen dâhil edilme ölçütlerinin daha açık bir şekilde yer aldığı çalışmalar analize dâhil edilmiştir. Tarama sonucunda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde öğrenen merkezli toplam 65 tez ve makaleye ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda, özellikle deneysel araştırmalara odaklanılmış ve son test uygulanan ile gruplar arasında karşılaştırma yapılan çalışmalar ilgili araştırma için seçilmiştir. Meta-analiz araştırmalarında yer alması gereken değişkenlere (n, x, ss, p vb.) sahip olmayan araştırmalar elenmiştir. Araştırma dâhil edilme ölçütlerine uygun olarak, 5 araştırma tezlerden

türetilmiş makalelerden oluştuğu, 3 araştırma tek gruplu (yarı) deneysel araştırmaları içerdiği; 7 araştırma nitel araştırma yöntemleriyle desenlendiği ve 3 araştırma literatür taraması şeklinde gerçekleştirildiği için meta analize dâhil edilmemiştir. Ayrıca 39 araştırma da gerekli hesaplamaları yapmak için gerekli olan değerlere sahip olmadığından analize dâhil edilmemiştir. Bu araştırmaların birinde (Dedebali, 2014) birden fazla strateji, yöntem ve tekniğin dinlediğini anlama üzerindeki etkisine bakıldığı için araştırma verilerinin içerisinde 12 araştırmaya yönelik sonuçlar eklenmiştir. Meta analize dâhil edilen çalışmaların toplam örneklem büyüklüğünü deney grubunda 464 katılımcı, kontrol grubunda 461 katılımcı olmak üzere 925 öğrenci oluşturmaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, betimsel analiz ve deneysel meta-analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Betimsel analiz kapsamında, araştırmaların üretildiği yıllar, araştırmanın türü, üniversiteler ve uygulanan yöntemler gibi faktörlere göre frekans değerlerinin analizi yapılmıştır. Deneysel meta-analiz ise Comprehensive Meta Analysis (CMA) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu analizde etki büyüklüğü, deney ve kontrol grupları arasındaki ortalama farkı ifade etmektedir (Malofeeva, 2005'ten akt. Çelik, 2013, s. 58)

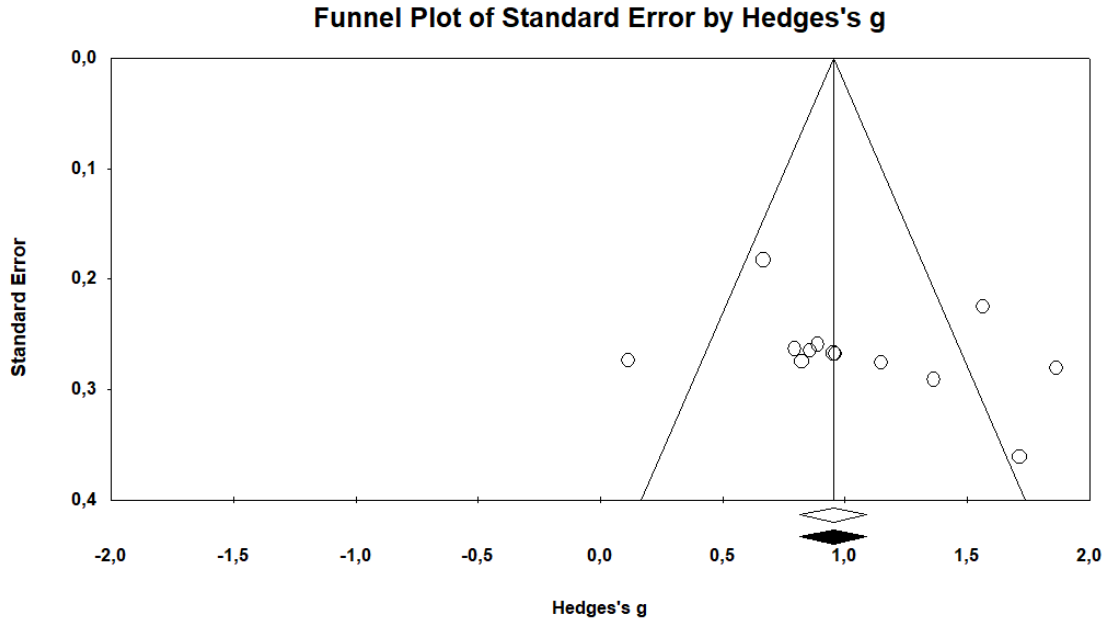
Araştırma kapsamına alınacak çalışmaların belirlenmesi amacıyla bir anahtar bilgiler tablosu oluşturulmuştur. Çalışmanın numarası, yayımlandığı yıl, yazar bilgisi, türü, örneklem sayısı, bulguların standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları gibi nicel ve nitel bilgiler bu tabloya eklenmiştir. Ardından, belirlenen ölçütlere uygun olan çalışmalardan elde edilen veriler "Comprehensive Meta Analysis (CMA)" programına aktararak analiz gerçekleştirilmiştir.

### Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığını bir konu hakkında yayınlanmış olan araştırmaların o konudaki tüm çalışmalarını sistematik olarak temsil etmemesi olarak tanımlamak mümkündür (Rothstein, Sutton ve Borenstein, 2005). Meta analize dâhil edilen çalışmaların öznel bir sonuca odaklanarak ya da ilgili literatürün sınırlı bir şekilde taranmasıyla elde edilmesi, yayın yanlılığını oluşturan temel sebeplerden biridir (Dinçer, 2014). Yayın yanlılığı, meta analiz çalışmalarında geçerliliği tehdit eden önemli bir faktördür (Sutton, 2009). Bu nedenle bu araştırmada ulaşılan araştırmaların etki büyüklüklerinin belirlenmesinden önce bu araştırmalardaki yayın yanlılığı incelenmiştir.

Araştırmada, yayın yanlılığının duruma huni saçılım grafiği ile birlikte Orwin'in Güvenli N analizi, Egger'in regresyon testi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurma analizi gibi yöntemlerle bakılmıştır. Yayın yanlılığı, negatif ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan çalışmalarla karşılaştırıldığında, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan çalışmaların yayınlanma eğilimi olduğunu gösterir. Belirli bir düzeyin üzerindeki yayın yanlılığı, ortalama etki büyüklüğünü etkileyerek olması gerekenden daha yüksek bir sonuç gösterme eğilimindedir (Borenstein vd., 2021).

Bu çalışmada, yayın yanlılığı huni saçılım grafiği, Classic fail-safe N, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları istatistiği gibi yöntemlerle test edilmiştir. Araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayın yanlılığı alan yazında funnel plot olarak bilinen huni grafiği ile incelenmiştir. Huni grafiğinde yayın yanlılığının olmaması durumunda, bir simetri beklenir. Araştırmadaki çalışmalarda yayın yanlılığı varsa, grafik asimetrik bir görünüme sahiptir (Cooper, Hedges ve Valentin (2009). Ayrıca, grafiğin bir köşesi diğerine göre daha boş görünür. Şekil 1'de, bu araştırmanın yayın yanlılığına ilişkin huni saçılım grafiği sunulmuştur.



**Şekil 1.** Öğrenen merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlamaya Etkisine Dair Huni Saçılım Grafiği

Araştırma kapsamında analizi yapılan çalışmaların genellikle orta bölümde toplandığı Şekil 1'deki huni saçılım grafiğinde açıkça görülmektedir. Çalışmalar birleştirilmiş etki büyüklüğünü temsil eden dikey çizginin her iki yanına sayısal olarak hemen hemen simetrik bir şekilde dağılmıştır. Bir meta analiz çalışmasında yayın yanlılığı bulunmamaktadır şeklinde bir yargıya varılabilmesi için analiz edilen çalışmaların, birleştirilmiş etki büyüklüğünü gösteren dikey çizginin her iki yanında simetrik bir şekilde konumlanmaları beklenir (Borenstein vd., 2013). Ayrıca çalışmaların standart hata ekseninin orta ve üst bölümlerinde toplanması yayın yanlılığı olasılığının düşük olduğunu göstermektedir. Ancak yayın yanlılığı olasılığını görsel olarak sunan huni saçılım grafiğinin ürettiği sonuçlar, tam simetrik bir görünümde olmaması nedeniyle yayın yanlılığı olasılığını açıklamada sınırlı kalmaktadır. Bu nedenle, huni saçılım grafiği aracılığıyla şekille ortaya konulan yayın yanlılığı sonuçlarına ek olarak Orwin'in Güvenli N analizi, Duval ve Tweedie'nin Kırpma ve Doldurması ve Egger'in regresyon analizi ile de yayın yanlılığının olasılığının incelenmesinde fayda görülmüştür. Ayrıca yayın yanlılığının hesaplanmasında Classic fail-safe N analizine ilişkin değerler de oldukça önemlidir. Dinçer'e (2014) göre çalışmanın gücü ve p değerinin alfa değerinden büyük olması için analize dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı öğrenilebilir. Bütün bu değerler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Classic Fail-Safe N İstatistiğine göre hesaplanan değerler

| Değişkenler                                 | Değerler |
|---|----------|
| Gözlemlenen araştırmalardaki z değeri       | 13,77    |
| Gözlemlenen araştırmalardaki p değeri       | 0,00     |
| Gözlemlenen çalışmaların miktarı            | 12       |
| Alfa  | 0,05     |
| P > alfa olması için gerekli çalışma sayısı | 678      |

Tablo 2’de görülüşü gibi p’nin 0,05 değerinden büyük olması için gerekli çalışma sayısı 678 adettir. Dinlediğini anlama üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik 678 çalışmaya daha ulaşma imkânı olmadığından dolayı, bu sonucun yayın yanlılığı olasılığını daha da azalttığını söylemek mümkündür.

Egger’in regresyon analizi, Orwin’in Güvenli N analizi ve Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları istatistiğiile de yayın yanlılığının olasılığı incelenmiştir. Bu istatistikte, Kendall’in tau b katsayısı hesaplanır. Yayın yanlılığının olmaması durumunda bu katsayının 1’e yakın olması beklenmektedir. Ayrıca p değerinin anlamlı bir fark yaratmaması için p değerinin 0.05’den büyük olması beklenmektedir (Dinçer, 2014). Bu araştırmada söz konusu değerlere ilişkin hesaplamalar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Yayın yanlılığı ihtimalini ölçen güven testleri

| Egger Testi (p) | Orwin’in Güvenli N’i(gerekli çalışma sayısı) | Tau b |
|-----------------|--|-------|
| ,407            | 2605   | 0,125 |

Tablo x’e göre Egger p= 0,407; Tau b = 0.48 (p > .05) olarak bulunmuş ve p değerinin 0.05’ten büyük olması için gerekli çalışma sayısı= 2605 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, meta analize dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığı olmadığını doğrulanmaktadır.

*Heterojenlik:* Meta-analiz çalışmalarında heterojenlik durumunu değerlendirmek için p değeri ve Q değeri kullanılır. P değeri 0.05’ten küçükse, bu bireysel çalışmalar arasında anlamlı bir fark olduğunu ve çalışmanın heterojen bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Yani, veriler arasında önemli bir farklılık vardır. Ancak, p değeri 0.05’ten büyük çıkarsa, bu durum çalışmanın homojen bir yapıya sahip olduğunu gösterir (Dinçer, 2014).

Homojenliğin bir diğer ölçütü olan Q değeri ise  $\chi^2$  (ki-kare) tablosunda serbestlik derecesine (df) karşılık gelen bir değerdir. Eğer Q değeri, serbestlik derecesine karşılık gelen değerden büyükse, bu meta-analiz uygulamasının heterojen bir yapıya sahip olduğunu gösterir. Yani, veriler arasında önemli farklılıklar vardır. Ancak, Q değeri serbestlik derecesine karşılık gelen değerden küçükse, bu durumda meta-analiz uygulamasının homojen bir yapıya sahip olduğu anlaşılır. Yani, veriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### Model Seçimi

Çalışmaların kodlanması ve belirlenen etki büyüklüklerinin hesaplanmasının ardından bir diğer önemli aşama kullanılacak meta-analizin modelinin belirlenmesidir (Balci ve Baydemir, 2015). Bu çalışmalarda genellikle sabit etkiler ve rastgele etkiler olmak üzere iki farklı model tercih edilir. Uygulama yapısının homojen olduğu durumlarda sabit etkiler modeli tercih edilirken, heterojen bir yapı söz konusu olduğunda rastgele etkiler modeli kullanılır. Bu meta-analiz çalışmasında, birleştirilen çalışmaların kapsamı ve katılımcıların farklı özelliklere sahip olması gibi farklılaşmalar nedeniyle rastgele etkiler modelinin kullanılmasına karar verilmiştir.

### Etki Büyüklüklerinin Hesaplanması

Manidarlık testi ve parametre incelemeleri grup farklılıklarının niteliğini anlamak için önemli araçlardır, ancak bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasındaki ilişki derecesini belirleyemezler. Bu nedenle, ilişki derecesinin değerlendirilmesi, pratik kullanılabilirliği olan önemsiz sonuçların yayınlanmasını engellemek için önemlidir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Bu noktada, değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ortaya koyan "etki büyüklüğü" ifadesi önemlidir. Etki büyüklüğü, bir bağımsız değişkenin düzeyleri ile ilişkilendirilen bağımlı değişken varyansı oranını yansıtır. Bu, bağımsız değişkenin düzeyleri ile ilgili bilgi sahibi olurken bağımlı değişken içindeki toplam varyans miktarını değerlendirir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Etki büyüklüğü, meta analiz araştırmalarının temel birimidir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2013). Cohen (1988) tarafından önerilen ölçütlere dayanarak, etki büyüklüğü değerleri genellikle küçük (düşük), orta ve büyük (geniş) olarak yorumlanır. Bu değerler, Hedge g indeksi kullanılarak Cohen d'nin yanlılığı düzeltilmiş değeri ile ifade edilir (Borenstein vd., 2013).

Elde edilen veriler, Comprehensive Meta Analysis v2.0 "CMA" istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. CMA, farklı veri türleriyle çalışabilen, genel etki büyüklüğü hesaplamaları, alt grup analizleri ve yayın yanlılığı testleri gibi birçok işlevi destekleyen bir meta analiz programıdır (Borenstein vd., 2013).

## 2. Bulgular

Bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini yayın türü, örneklem sayısı ve öğrenim düzeyi değişkenleri bağlamında incelemektir.

### Meta Analize Dâhil Edilmiş Olan Çalışmaların Özelliklerine İlişkin Bulgular

Meta analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin veriler, frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmaların Sahip Olduğu Özellikler\*

| Yayın Adı -Yılı           | Yayın Türü | Örnekle m Düzeyi | Öğrenen merkezli uygulam a | mD    | sdD   | n D | mK    | sdK  | n K | p   | Hedges's g |
|---------------------------|------------|------------------|----------------------------|-------|-------|-----|-------|------|-----|-----|------------|
| Angın, 2019               | Tez (yl)   | 4.sınıf          | Eğitsel oyun               | 25,62 | 6,06  | 26  | 24,92 | 6,08 | 31  | .00 | 0,114      |
| Berk, 2019                | Tez (dr)   | Üni.             | Elektronik dinleti         | 13,47 | 2,67  | 30  | 10,77 | 3,9  | 51  | .00 | 0,795      |
| Bulut, 2013               | Tez (yl)   | 4. sınıf         | Etkin dinleme              | 71,83 | 12,56 | 62  | 62,58 | 14,9 | 63  | .00 | 0,667      |
| Cigerci ve Gültekin, 2017 | Makale     | 4. sınıf         | Dijital öykü               | 32,17 | 2,99  | 30  | 27,8  | 4,39 | 29  | .00 | 1,148      |
| Dedebali, 2014            | Tez (dr)   | 6. sınıf         | Deneme ile çoklu ortam     | 7,34  | 1,95  | 31  | 5,35  | 2,14 | 32  | .00 | 0,960      |

|                     |             |          |  |            |            |    |            |             |    |      |  |       |
|---------------------|-------------|----------|--|------------|------------|----|------------|-------------|----|------|--|-------|
|                     |             |          | uygulamas<br>1                                 |            |            |    |            |             |    |      |  |       |
|                     |             |          | Hikâye ile<br>çoklu<br>ortam<br>uygulamas<br>1 |            |            |    |            |             |    |      |  | 0,954 |
| Dedebali,<br>2014   | Tez<br>(dr) | 6. sınıf | 1  | 7,38       | 1,9        | 31 | 5,32       | 2,29        | 30 | .00  |  |       |
|                     |             |          | Şiirle<br>çoklu<br>ortam<br>uygulamas<br>1     |            |            |    |            |             |    |      |  | 0,858 |
| Dedebali,<br>2014   | Tez<br>(dr) | 6. sınıf | 1  | 6,83       | 1,51       | 31 | 5,05       | 1,88        | 30 | .00  |  |       |
| Demirbas,<br>2019   | Tez<br>(yl) | 4. sınıf | Dijital<br>öykü                                | 0,648<br>4 | .2042<br>4 | 26 | 0,627<br>5 | 0,1491<br>2 | 30 | .00  |  | 0,115 |
| Karabacak<br>, 2014 | Tez<br>(yl) | 6. sınıf | Seçici<br>dinleme                              | 8,46       | .96        | 28 | 6,34       | 1,93        | 28 | .002 |  | 1,364 |
| Karabay,<br>2005    | Tez<br>(yl) | 5.sınıf  | Kubaşık<br>öğrenme                             | 25,47      | 3,13       | 32 | 22,22      | 4,04        | 19 | .00  |  | 0,888 |
|                     |             |          | Aktif<br>öğretim<br>teknikleri                 |            |            |    |            |             |    |      |  | 0,823 |
| Kılınç,<br>2015     | Tez<br>(yl) | 4. sınıf | teknikleri                                     | 8,46       | 1,34       | 28 | 7,21       | 1,64        | 26 | .044 |  |       |
|                     |             |          | İnteraktif<br>beyaz<br>tahta<br>uygulamas<br>1 |            |            |    |            |             |    |      |  | 1,863 |
| Kirbas,<br>2018     | Makal<br>e  | 8. sınıf | 1  | 76,94      | 8,47       | 36 | 62,92      | 6,25        | 26 | .00  |  |       |
| Kocaadam<br>, 2011  | Tez<br>(yl) | 7. sınıf | Not olarak<br>dinleme                          | 67,88      | 18,09      | 51 | 40,73      | 16,32       | 30 | .672 |  | 1,564 |
|                     |             |          | Dil<br>öğrenme<br>stratejileri                 |            |            |    |            |             |    |      |  | 1,714 |
| Sengul,<br>2016     | Tez<br>(dr) | Üni.     | öğrenme<br>stratejileri                        | 22,77      | 2,54       | 22 | 15,84      | 5,15        | 36 | 0    |  |       |

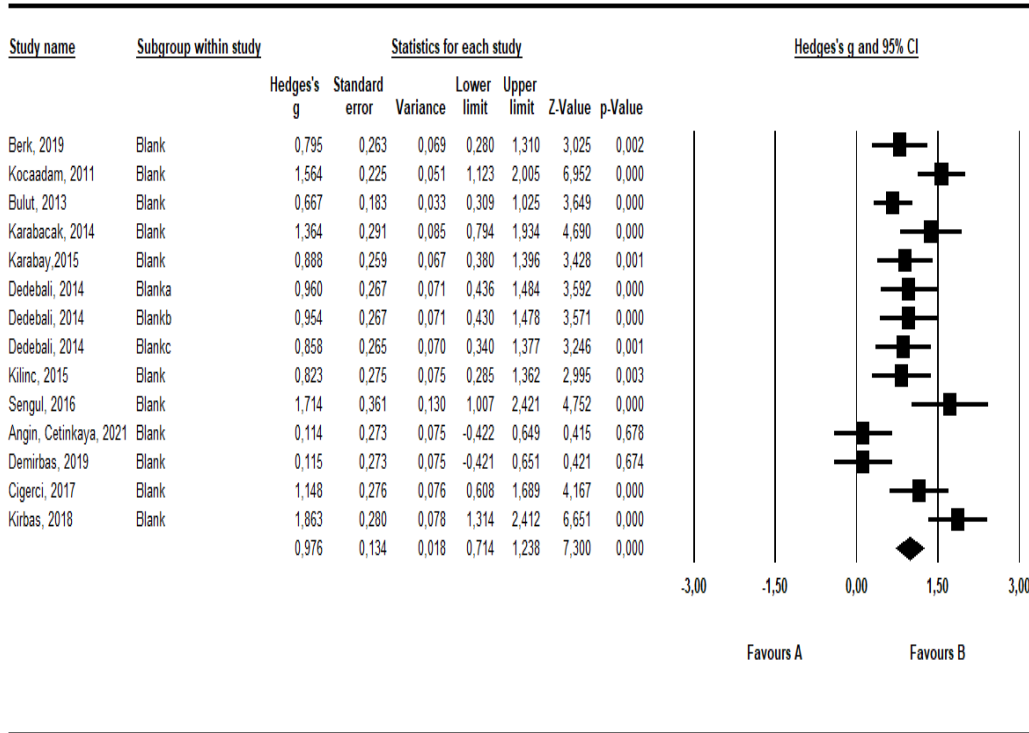
\* m: Aritmetik ort. sd: standart sapma, D: deney grubu, K: Kontrol Grubu, n: örneklem büyüklüğü, Hedges's g: etki büyüklüğü.

Tablo 3 incelendiğinde meta analize dâhil edilen 12 çalışmanın 2'sinin (%16,6) makale; 7'sinin yüksek lisans tezi (%58,4) ve 3'ünün doktora tezi (%25) olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmalar yayımlandıkları yıllara göre incelendiğinde 1 çalışmanın 2005, 1 çalışmanın 2011, 1 çalışmanın 2013, 2 çalışmanın 2014, 1 çalışmanın 2015, 1 çalışmanın 2016, 1 çalışmanın 2017, 1 çalışmanın 2018 ve 3 çalışmanın 2019 yılında yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların 5'i dördüncü sınıf (%55), 1'inin beşinci sınıf; 2'si altıncı

sınıf; 1'i yedinci sınıf; 1'i sekizinci sınıf; 2'si ise üniversite düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmalarda en çok teknoloji destekli strateji, yöntem, teknik ve araç/gerecin seçildiği belirlenmiştir.

### Öğrenen Merkezli Uygulamaların Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın gerçekleştirilme amacı olarak belirtilen Türkçe dersinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama üzerindeki etkisine ilişkin orman grafiği Şekil 2'de; etki büyüklüklerine ilişkin bulgular ise Tablo 4'te gösterilmektedir.



Şekil 2. Öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama üzerindeki etkisine ilişkin orman grafiği

Tablo 4. Öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlamaya etkisine ilişkin etki büyüklüğü analiz sonucu

| k  | n   | EBort | p     | z     | Shata | EBalt | EBüst |
|----|-----|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 14 | 925 | 0,976 | 0,000 | 7,300 | 0,134 | 0,714 | 1,238 |

(k: Meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı; EBort: Ortalama etki büyüklüğü; Shata: Standart hata; EBalt – EBüst: Etki büyüklüğünün alt ve üst sınırları)

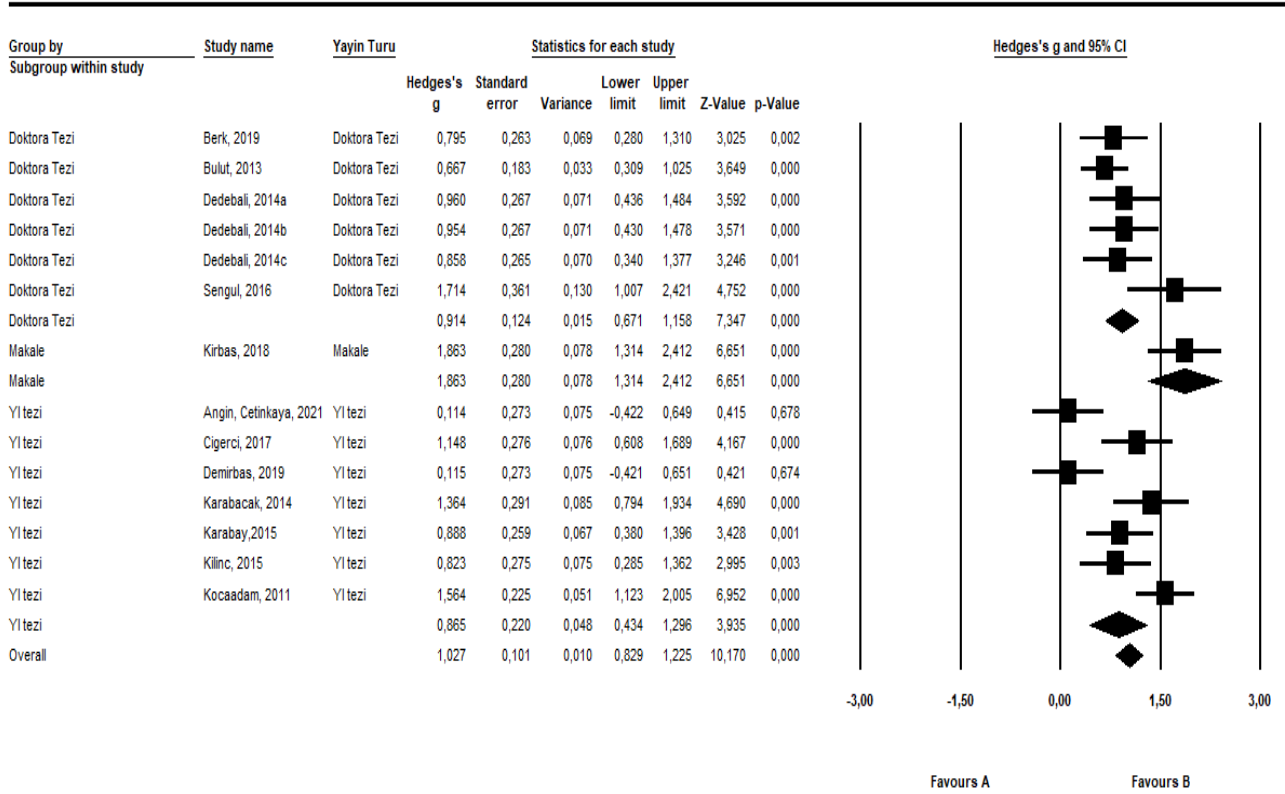
Şekil 2'ye göre meta analize dâhil edilen araştırmaların 10'unda deney grubu yönünde pozitif etkiler gözlemlenmektedir. 2 (iki) çalışmada Türkçe derslerinde kullanılan öğrenen merkezli uygulamalar sonrasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. 2 (iki) çalışmada ise gruplar arasında negatif yönde etkiler bulunmaktadır. Ayrıca analize dâhil edilen çalışmaların ağırlıkları birbirine yakın görünmektedir. Çalışma ağırlıkları açısından ele alındığında bu benzerlik, birleştirilen çalışmaların genel etki büyüklüğüne katkısının benzer olduğunu göstermektedir. Meta analize dâhil

edilen çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde ise etki büyüklüğü en yüksek olan çalışmanın Kırbaş'a (2018); en düşük olan çalışmanın Angın ve Çetinkaya'ya (2021) ait olduğu görülmektedir. Meta analize dâhil edilen tüm çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde genel etki değerinin 0,976 ( $p > .05$ ) olduğu ve bu etki büyüklüğüne ilişkin standart hatanın 0,134 olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerlere göre çalışmaların genel etki büyüklüğü pozitif yönde ve yüksek düzeydedir.

Tablo 4 incelendiğinde, rastgele etkiler modeline göre 12 veri ile gerçekleştirilen meta analiz sonucunda; %95'lik güven aralığının alt sınırı 0.714; üst sınırı 1.238, öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlamaya etkisi 0.976 ( $p < 0.5$ ) standart hatası 0.134 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri Dinçer (2014) tarafından belirlenen sınıflandırmaya göre "geniş düzeyde"dir. Tablo 4'te yer alan etki düzeyi ve Şekil 2'de yer alan orman grafiği ile birlikte değerlendirildiğinde, etkinin geniş düzeyde olduğu ve deney grubu öğrencilerinden yana olduğu görülmektedir.

### Yayın Türü Moderatör Değişkeninin Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin yayın türü değişkenine göre farklılık gösterme durumuna dair orman grafiği Şekil-3'te, araştırmaların etki büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.



Şekil 3. Öğrenen merkezli uygulamaların yayın türü değişkenine göre değişimine ilişkin orman grafiği

Tablo 5. Öğrenen merkezli uygulamaların yayın türü değişkenine göre etki büyüklüğü analiz sonucu

|            | k              | EBort | EBalt | EBüst | Shata | sd    | p | Q      |
|------------|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|---|--------|
| Yayın türü | <b>Makale</b>  | 2     | 1.863 | 1.314 | 2.412 | 0.280 | 2 | 0.000  |
|            | <b>YI Tezi</b> | 7     | 0.865 | 0.434 | 1.296 | 0.220 |   | 10.273 |

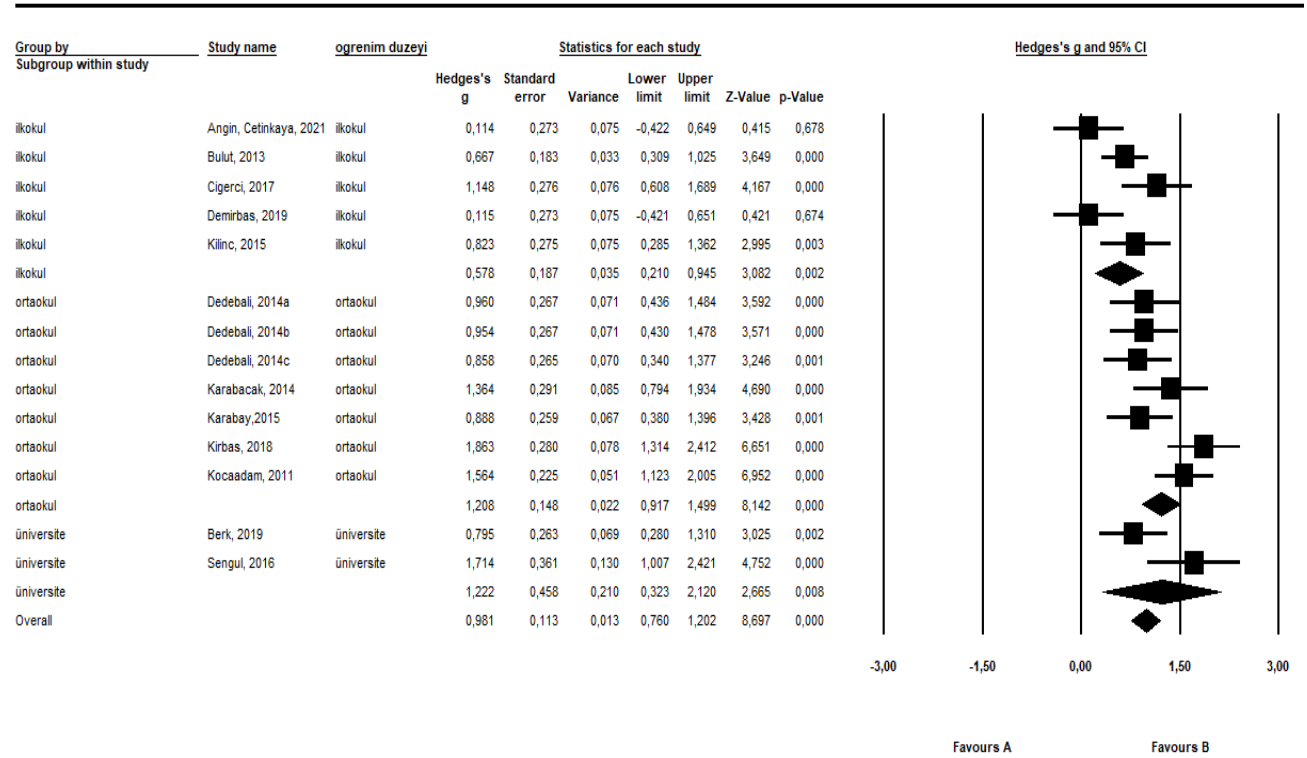


Dr Tezi 6 0.914 0.671 1.158 0.124

Şekil 3 ve Tablo 5 incelendiğinde yayın türü (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) bakımından çalışmalar arası varyansın dinlediğini açısından anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ) (Qyayın türü=10.273 sd=2;  $p < .05$ ). Buna göre çalışmaların yayın türünün dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirdiği görülmektedir. Etki büyüklüklerinin ortalamaları incelendiğinde makalelerin etki büyüklüğünün en yüksek olduğu, en düşük etki büyüklüğünün ise yüksek lisans tezlerinde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

#### Öğrenim Düzeyi Moderatör Değişkeninin Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın Türkçe dersinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisinin katılımcıların öğrenim düzeyi moderatör değişkenine göre farklılık gösterme durumuna dair orman grafiği Şekil 4'te; bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.



Şekil 4. Öğrenen merkezli uygulamaların öğrenim düzeyine göre değişimine ilişkin orman grafiği

Tablo 6. Öğrenen merkezli uygulamaların öğrenim düzeyi değişkenine göre etki büyüklüğü analiz sonucu

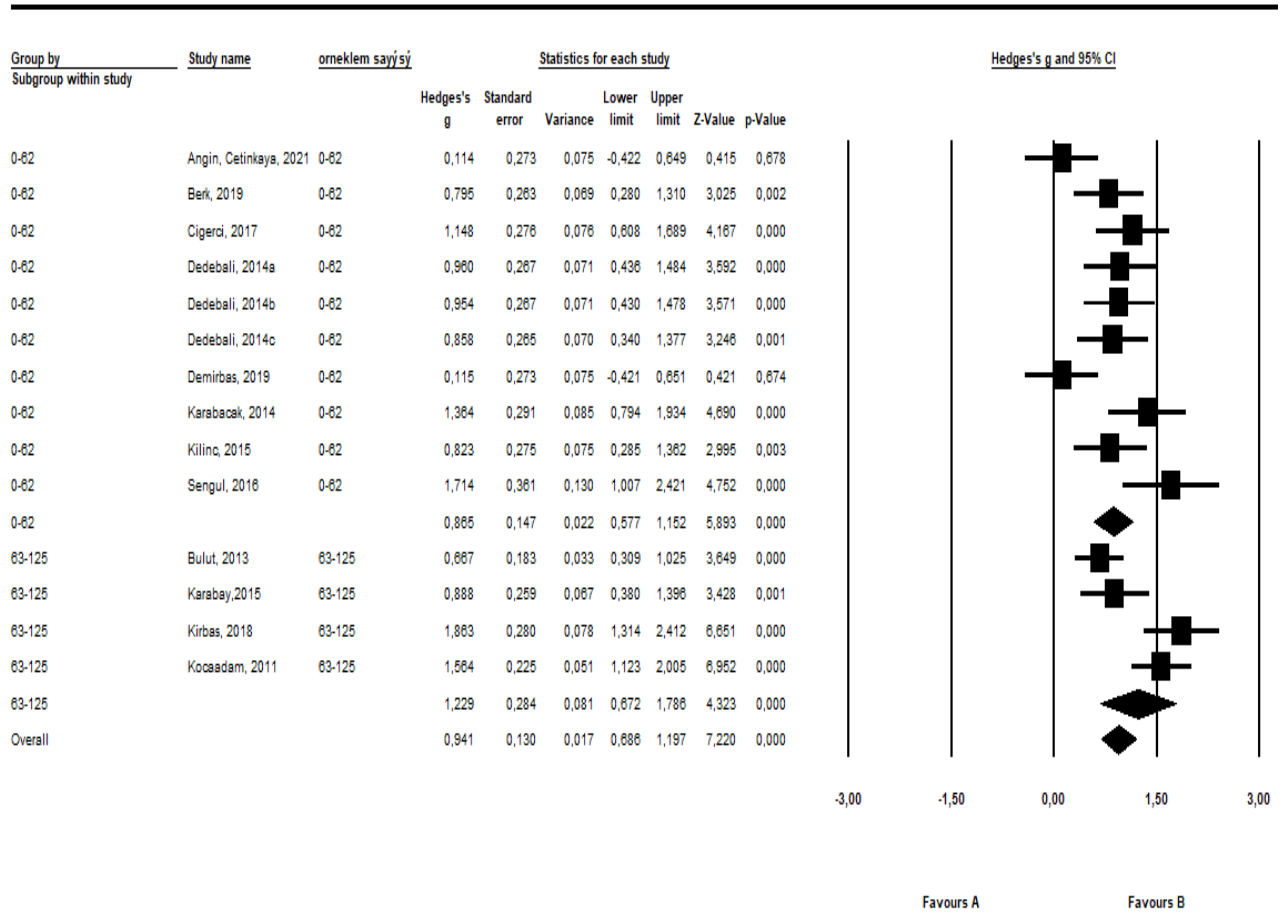
|                |            | k | EBort | EBalt | EBüst | Shata | sd | p     | Q     |
|----------------|------------|---|-------|-------|-------|-------|----|-------|-------|
| Öğrenim düzeyi | İlkokul    | 5 | 0.578 | 0.210 | 0.945 | 0.187 | 3  | 0.027 | 7.249 |
|                | Ortaokul   | 7 | 1.208 | 0.917 | 1.499 | 0.148 |    |       |       |
|                | Üniversite | 2 | 1.222 | 0.323 | 2.120 | 0.458 |    |       |       |

Şekil 4 ve Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların öğrenim düzeyi bakımından çalışmalar arası varyansın dinlediğini açısından anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). (Qyayın türü=7.249 sd=3;  $p < .05$ ). Buna göre çalışmaların öğrenim düzeyinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğünü

değiştirdiği görülmektedir. Etki büyüklüklerinin ortalamalarına bakılıp incelendiğinde üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaların etki büyüklüğünün en yüksek olduğu, en düşük etki büyüklüğünün ise ilkökul öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Örneklem Sayısı Moderatör Değişkenine Göre Dinlediğini Anlama Üzerindeki Etkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın Türkçe dersinde öğrenen merkezli uygulamaların dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisini örneklem sayısı değişkenine göre farklılık gösterme durumuna ilişkin orman grafiği Şekil 5'te; bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrenen merkezli uygulamaların örneklem sayısına göre değişimine ilişkin orman grafiği

Tablo 7. Öğrenen merkezli uygulamaların örneklem sayısı değişkenine göre etki büyüklüğü analiz sonucu

|                 | k      | EBort | EBalt | EBüst | Shata | sd    | p | Q     |
|-----------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|---|-------|
| Örneklem Sayısı | 0-62   | 10    | 0.865 | 0.577 | 1.152 | 0.147 | 2 | 0.711 |
|                 | 63-125 | 4     | 1.229 | 0.672 | 1.786 | 0.284 |   |       |

Şekil 5 ve Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların öğrenim düzeyi bakımından çalışmalar arası varyansın dinlediğini açısından anlamlı olmadığı görülmektedir ( $p > .05$ ). (Qyayn türü=1.296 sd=2;  $p > .05$ ). Buna göre çalışmaların örneklem sayısının dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmedeği görülmektedir.

### 3. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkçe derslerinde öğrenen merkezli strateji, yöntem, teknik ve araç/gereç kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerine olan etkisinin incelendiği deneysel çalışmaların bir araya getirilerek etki düzeyinin belirlenmesi ve araştırma bulgularının sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada meta analize dâhil edilen çalışmaların çoğunlukla (%58,4) yüksek lisans tezi; en az ise makale (%16,6) türünde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu oranın tam aksine çalışmaların etki büyüklüklerinin ortalamaları incelendiğinde etki büyüklüğünün en yüksek makalelerde; en düşük etki büyüklüğünün ise yüksek lisans tezlerinde ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Yapılan meta analiz çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrenen merkezli uygulamaların öğrencilerin dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmaların etki büyüklüklerinin pozitif düzeyde ve yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla ilkökul, ortaokul ve lisans düzeyinde Türkçe öğretiminde strateji, yöntem, teknik ve öğretim araç gereci kullanımının dinlediğini anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yol olduğunu söylemek mümkündür. Alan yazın incelendiğinde dinlediğini anlamaya yönelik öğrenen merkezli araştırmalarda benzer bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Nitekim Köklü (2003), Kaplan (2004), Doğan (2007), Yılmaz (2007), Aydın (2010), Coşkun (2010), Temur (2010), Aytan (2011), Kocaadam (2011), Şahin, (2012), Tüzel ve Keleş (2013), Karabacak (2014), Ceran (2015), Bostancı ve Ceran (2015), Şahin, Aydın ve Sevim (2015), Kaplan (2016), Kılınç, Keskin ve Yalanız (2016), Harmankaya ve Melanlıoğlu (2017), Yıldız ve Savaş (2019), Kıvrak ve Girmen (2020), Sevimli ve Ünal (2020), Angın ve Çetinkaya (2021), Karasakaloğlu ve Bulut (2021), Özdemir ve Çifçi (2023) çalışmalarında öğrenen merkezli çeşitli uygulamaların dinlediğini anlama düzeylerini geliştirilebileceği sonucuna ulaşmışlardır. Özbay'ın (2012) belirttiği gibi dinleme becerisi eğitimle geliştirilebilen bir dil becerisi olup öğrenen merkezli uygulamalar, öğrencilerin dinlediğini anlama başarısını yükseltmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların etki büyüklüklerinin ortalamaları incelendiğinde üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmaların etki büyüklüğünün en yüksek olduğu, en düşük etki büyüklüğünün ise ilkökul öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durum, üniversite öğrencilerinin daha bilinçli ve amaçlı bir dinleme gerçekleştirmeleri ve dinleme becerilerini kazanmış olmalarıyla açıklanabilir. Üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmalarda Cihangir (2004), etkin dinleme eğitiminin; Berk ve Açık (2021) elektronik dinletilerin; Şengül (2016), öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyleri üzerinde oldukça önemli ölçüde etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmaların örneklem sayısının dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etki büyüklüğünü değiştirmedeği ulaşılan sonuçlardan bir diğeridir. Dolayısıyla çalışma kapsamında incelenen araştırmalarda dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde örneklem sayısının önemli bir etkiye sahip olmadığını, daha çok yayın türü ve öğrencilerin öğrenim düzeylerinin farklılık yaratan değişkenler olduğunu söylemek mümkündür.

Zhang ve Goh (2006) yaptıkları araştırmada, dil öğrencilerinin dinleme stratejilerinin önemli ve faydalı olduğunu farkında olmalarının, dinlediklerini anlama becerilerini geliştirebileceği bulgusuna ulaşmışlardır. Bu bulgular ışığında, öğrencilerin dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmek için çeşitli öğrenen odaklı uygulamaların ve çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin derslerde kullanılması

gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerinin dinleme stratejilerini öğretmeleri ve bu stratejileri dersin bir parçası haline getirmeleri önem arz etmektedir.

Araştırmadan elde sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerin yapılması mümkündür.

1. Derslerde geleneksel dinleme etkinlikleri yerine etkili bir strateji, yöntem veya teknik belirlemek suretiyle, dinleme çalışmalarını sürece yayararak yaptırmak öğrenciler için faydalı olacaktır.
2. Araştırma kapsamında yapılan taramada Türkçe derslerinde öğrenen merkezli uygulamaların akademik başarı, derse karşı tutum ve kaygı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalara yönelik meta analiz çalışmaları yapılabilir.
3. Araştırmaya başlamadan önce yapılan literatür taramasında birçok çalışmada standart sapma ve aritmetik ortalama değerleri ile örneklem büyüklüklerine ait verilerin eksikliği göze çarpmıştır. Bu durum dinlediğini anlama çalışmalarında daha titiz ve ayrıntılı verinin sunulması gerektiğini göstermektedir.
4. Araştırma sonuçları incelendiğinde özellikle üniversite düzeyinde dinlediğini anlama çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilir.

#### Kaynakça

- Abramson, J. H., & Abramson, Z. H. (2001). *Making sense of data: a self-instruction manual on the interpretation of epidemiological data*. Oxford: Oxford university press.
- \*Angın, Ö. (2019). *Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Ordu.
- Angın, Ö., & Çetinkaya, S. (2021). Eğitsel oyun temelli dinlediğini anlama etkinliklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 333-346. Doi: 10.24315/tred.727384
- Aydin, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinlenen anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 47-62.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- Bakioğlu, A., & Gökteş, E. (2018). A method of determining an education policy: Meta-analysis. *J Civil Education Research*, 1(02), 35-54.
- \*Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.
- Berk, R. R., & Açık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 329-348.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2021). *Introduction to meta-analysis*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Bostancı, E. B., & Ceran, D. (2015). Seçici Dinleme Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisine Etkisi. *Journal of International Social Research*, 8(41). 909-919.
- \*Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Aydın.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Card, N.A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. New York: Guilford Press.
- Ceran, D. (2015). Seçici dinleme ile not alarak dinleme yöntemlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(1).
- \*Cığerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252-268.
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.
- Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*(2. Edition). London: Sage Publication.
- Coşkun, A. (2010). The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4, 35-50.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Eskişehir.
- Çelik, H. (2023). Dinleme Becerisinin Temel Kavramları. *Türkçe Eğitiminde Temel Kavramları* içinde Ed. Nigar İpek Eğilmez ve Nilay Çağlayan Dilber. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif Dinleme, *Milli Eğitim*, 36 (176). s. 231-242.
- Çiftçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (2).
- \*Dedebali, N. C. (2014). *Çoklu ortam uygulamalarının altıncı sınıf dinleme becerisinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Aydın.
- \*Demirbaş, İ. (2019). *Dijital öykülerin ilköğrencilerinin dinlediğini anlama ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Kırşehir.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Malatya.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.
- Harmankaya, M. Ö., & Melanlıoğlu, D. (2017). Üstbiliş stratejileri eğitiminin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine, dinlemeye yönelik tutumlarına ve dinleme kaygılarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 12(18), 339-360.
- Hedges, L. V., Tipton, E., & Johnson, M. C. (2010). Robust variance estimation in meta-regression with dependent effect size estimates. *Research synthesis methods*, 1(1), 39-65.
- Kaplan, H. (2004). *İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin dinleme becerileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.
- Kaplan, A. (2016). *Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Balıkesir.

- \*Karabacak, E. (2014). *Seçici dinleme eğitiminin 6. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Konya.
- \*Karabay, A. (2005). *Kubaşık öğrenme etkinliklerinin ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Adana.
- Karasakaloğlu, N., & Bulut, B. (2012). Görsel destekli dinleme metinlerinin anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 722-733.
- \*Kılınç, K. (2015). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Aydın.
- Kılınç, A., Keskin, H., & Yalaniz, T. (2016). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinde dinleme stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).
- \*Kırbaş, A. (2018). The Effect of Interactive Whiteboard Applications Supported by Visual Materials on Middle School Students' Listening Comprehension and Persistence of Learning. *Universal Journal of Educational Research*, 6(11), 2552-2561.
- Kıvrak, S., & Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(4), 325-343.
- \*Kocaadam, D. (2011). *Not alarak dinleme eğitiminin ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Ankara.
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. Sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü; İstanbul.
- Kulik, J. A., & Kulik, C. L. C. (1989). Meta-Analysis in Education. *International Journal of educational research*, 13(3), 221-340.
- Lipsey, M. W. and Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. London: Sage Publications.
- Onursal Ayırır, İ. (2012). Fransızca duyduğunu anlama becerisinde türk öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan biri: Ulama. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1).
- Özbay, M. (2012). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir, P., & Çifçi, S. (2023). Farklı Dinleme Mekânlarının Dinlediğini Anlamaya Etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 1-26.
- Pirim, B., Aktaş, İ., & Sadık, Z. (2022) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Ve Dinleme Becerilerinin Matematik Problemlerini Çözme Başarısına Etkisi. *6th International Education And Innovative Sciences Congress*.
- Rothstein, H. R., Sutton, A. J., & Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis. Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*, 1-7. John Wiley & Sons, Ltd.
- Sevimli, F. & Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Katılımlı Dinlemenin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 15 (2). 1269-1283.
- Sözer, E. (1998). *Sosyal bilgiler öğretiminde ilke, strateji, yöntem ve teknikler*. Sosyal bilgiler eğitimi. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sutton, A. J. (2009). *Publication bias. The handbook of research synthesis and meta-analysis 2*, 435-452. Russell Sage Foundation
- Şahin, C. (2012). *Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve hatırlama düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Konya.

- Şahin, A., Aydın, G., & Sevim, O. (2015). Cornell Not Alma Tekniğinin Dinlenen Metni Anlamaya Ve Kalıcılığa Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).
- \*Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü; Erzurum.
- Temur, T. (2010). Dinleme Metinlerinden Önce ve Sonra Sorulan Soruların Üniversite Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 303-320.
- Tüzel, S., & Keleş, E. (2013). Dinleme Öncesi ve Dinleme Sonrası Verilen Soruların 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Beceri Düzeyine Etkisi/The Effects of Pre and Post Listening Questions on the Listening Comprehension Levels of 5th Grade Students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 27-45.
- Yalın, İ. H. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, A. B., & Savaş, B. (2019). Ezop masallarının dinleme becerisine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 185-208.
- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Niğde.
- Zhang, D., and Goh, C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies'. *Language Awareness*, 15, 199-219. <https://doi.org/10.2167/la342>.

### 03. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil ihtiyaç analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örneği<sup>1</sup>

Bahattin ŞİMŞEK<sup>2</sup>

Kürşad Çağrı BOZKIRLI<sup>3</sup>

**APA:** Şimşek, B. & Bozkırlı, K. Ç. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dil ihtiyaç analizi: Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER) örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 44-58. DOI: 10.29000/rumelide.1454358.

#### Öz

İhtiyaç bir durumun, eşyanın, varlığın başka bir duruma, eşyaya, varlığa gereksinim duyması olarak tanımlanabilir. İhtiyaç analizi ise bu ihtiyaçların tam olarak ne olduğunun belirlenmesine yarayan analiz türüdür. Her alanda olduğu gibi dil eğitiminde de öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de ihtiyaç analizleri yapılmaktadır. Bu çalışmada da öğrencilerin sınıf içerisindeki Türkçe öğrenim sürecine ilişkin ihtiyaçları, öğrenme sebepleri, öğretimden beklentileri ve görüşleri incelenmiştir. Nicel şekilde desenlenen bu çalışmada tekil tarama (ilişkisiz) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğrenen 35 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veriler Yıldız (2004) tarafından geliştirilen anketin bir bölümü ile toplanmıştır. Toplanan verilerin istatistiksel analizinde SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Sonuç olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil bilgisi etkinliklerine sınıf içerisinde daha çok ihtiyaç duydukları görülmüştür. Dil bilgisi etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme düzeyinin de ihtiyaçla doğru orantılı olduğu ve konuşma, yazma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklere de öğrencilerin sınıf içerisinde ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu ihtiyaçlara yönelik olarak öğretmenlerin sınıf içerisinde etkinlikler yaptıkları ve çalışma materyalleri kullandıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçeyi eğitim hayatlarında başarılı olmak için öğrendikleri; bunun yanında ihtiyaçların göz önünde bulundurularak hazırlandığı öğretim programları ve buna bağlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin de dil öğretiminin başarısını olumlu yönde etkilediği genel sonucuna ulaşılmaktadır.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Kafkas Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 04.09.2023 tarihi, 48 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %6

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454358

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi / Lect. Dr., Atatürk University, Turkish Language Teaching Application and Research Centre (Erzurum, Türkiye) b.simsek@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-9707-5313, **ROR ID:** https://ror.org/04mmwq306, **ISNI:** 0000 0004 7889 928X, **Crossref Funder ID:** Q52162277

<sup>3</sup> Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü / Assoc. Prof., Kafkas University, Dede Korkut Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education (Kars, Türkiye), kursad36@gamil.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9982-8729, **ROR ID:** https://ror.org/04v302n28, **ISNI:** 0000 0000 9216 0511, **Crossref Funder ID:** 501100009391



**Anahtar kelimeler:** İhtiyaç analizi, yabancılara Türkçe öğretimi, Kafkas Üniversitesi, TÖMER.

## Language Needs Analysis for Teaching Turkish as a Foreign Language: A Case Study of Kafkas University Turkish Teaching Application and Research Center (TÖMER)<sup>4</sup>

### Abstract

A need can be defined as the requirement of a situation, item or entity for another situation, item or entity. Needs analysis is a type of analysis that helps to determine exactly what these needs are. As in every field, needs should be determined first in language education. Needs analyses are also conducted in teaching Turkish as a foreign language. In this study, students' needs, reasons for learning, expectations from teaching and their opinions about the Turkish learning process in the classroom were analysed. In this quantitatively designed study, single survey (unrelated) model was adopted. The study group of the research consists of 35 students who have been learning Turkish at Kafkas University Turkish Language Teaching Application and Research Centre (TÖMER). The data were collected with a part of the questionnaire developed by Yıldız (2004). SPSS 21.0 programme was used in the statistical analysis of the collected data. As a result, it was observed that Turkish learners need grammar activities more in the classroom. It has been determined that the implementation level of grammar activities in the classroom is directly proportional to the need and that students also need activities for speaking, writing and listening skills in the classroom. It was also concluded that teachers carried out activities and used study materials in the classroom in accordance with these needs. It is also concluded that students learn Turkish in order to be successful in their educational life and in addition to this, the curricula prepared considering the needs and the activities carried out accordingly positively affect the success of language teaching.

**Keywords:** Needs analysis, teaching Turkish to foreigners, Kafkas University, Tömer

### 1. Giriş

İnsan tarih öncesi çağlardan itibaren iletişim kurmak, duyguları ve düşüncelerini diğer insanlara bildirmek için birçok farklı yol kullanmıştır. İlk insanların mağara duvarlarına çizdikleri resimler, taşlara ve topraktan yapılmış eşyalara verdikleri şekiller hep bu iletişim ihtiyacının eseridir. Yaşanan uzun gelişim ve değişim süreci sonucunda diller doğmuş ve insan toplulukları iletişimde yoğun bir biçimde bu aracı kullanmaya başlamıştır. Bu süreçte ticaret, seyahat, savaşlar, eğitim, göçler gibi sebeplerle kendisi dışındaki dünyayı ve insanları tanıyan insanoglu yeni tanıdığı kültür ve dilleri

<sup>4</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Kafkas University Ethics Commission with the decision dated 04.09.2023 and numbered 48.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %6

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 23.01.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454357

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

öğrenme ihtiyacı duymuştur. Bugün de yeni bir dil öğrenmeye duyulan ihtiyaç benzer sebeplerle artan bir şekilde devam etmektedir.

Dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların varsayımları farklılık gösterse de bugün artık temel dil becerilerinin eş zamanlı öğretimi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Başkan, 2006; Demirel, 2011). Daha önce de ifade edildiği gibi insanların dil öğrenme isteği; yeni bir yaşam kurmak, iyi bir eğitim almak, ticaret yapmak, farklı kültürleri tanımak, akademik gelişim sağlamak gibi çok çeşitli ihtiyaçlardan doğmuştur. Konuşur sayısı ve yayılma alanı itibarıyla dünyanın en büyük dillerinden biri olan Türkçe de özellikle son yirmi yıl içerisinde yabancı dil olarak öğrenilmek için tercih edilen bir dil durumuna gelmiştir. Türkiye'nin çeşitli sebeplerle artan tanınırlığı sonucunda Türkçe gerek Türkiye'de gerekse farklı ülkelerdeki Türkçe öğretim merkezlerinde yabancı dil olarak öğretilmeye başlanmıştır. Artan bu talep daha modern ve sistematik bir dil öğretimi yapılmasını mecburi hâle getirmektedir. Bu anlamda dil öğretiminde atılacak ilk adımlardan biri ihtiyaç analizi yapılarak etkili ve işe yarar program, içerik ve materyallerin geliştirilmedir (Şahin, İşcan, Kana ve Koçer, 2013, s. 1187).

İhtiyaç TDK sözlüğünde gereksinim, yoksulluk, yokluk olarak tanımlanmaktadır. Dil eğitiminde dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemek öğrencilerin beklenti ve seviyelerinin tespitine ve buna göre oluşturulacak öğretim etkinliklerinin tasarlanmasına katkı sağlar. Iwai vd. (1999) ihtiyaç analizini, "dil öğrenmek isteyen kişilerin öğrenim sürecinde karşılaşılabilecekleri ihtiyaçları giderebilmek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecinde yapılabilecek bütün faaliyetler" (s. 6) olarak tanımlamaktadır. Bu kapsamda dil eğitimi yapacak kurum, kuruluş ve kişilerin öncelikle dil öğreneceklerin ihtiyaçlarını belirlemesi gerekmektedir.

Kafkas Üniversitesi bünyesinde uluslararası öğrencilere Türkiye Türkçesinin öğretilmesi amacıyla 2017 yılında kurulmuş olan Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi (TÖMER) faaliyetlerini Avrupa Dilleri İçin Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework) çerçevesinde sürdürmektedir. Bu araştırmada Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin dil ihtiyaçları tespit edilmiştir.

### 1.1. Problem durumu

İhtiyaç analizi program geliştirme sürecinin ilk adımıdır. Doğru bir ölçme aracıyla ihtiyaçların tespit edilmesi, ileride yürütülecek öğretim faaliyetlerinin ve kullanılacak öğretim materyallerinin öğrenci merkezli ve hedefe yönelik olmasını sağlar. Bu bağlamda ihtiyaç analizinin amacı, "bir dersin nasıl düzenlenmesi gerektiği hakkında bilgi veren ders dışında nispeten teorik düzeyde kalan öğrenen ihtiyaçlarını tespit etmektir" (Boylu ve Çangal, 2014, s. 129).

Tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde olduğu gibi Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde de öğrenciyi merkeze alan ve bu doğrultuda program geliştirmek ve öğretim araçları tasarlamak isteyen her kurum, kuruluş ve kişi öncelikle ihtiyaç analizi yapmalıdır. "Bu sayede yabancılara Türkçe öğretimi alanı için etkili bir program hazırlanması, ihtiyaçlara uygun eğitim-öğretim materyallerinin oluşturulması, öğrencilerin yaş, cinsiyet, meslek ve etnik kökenlerine uygun olarak öğretimin planlanması ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının amaca uygun olarak yürütülmesi mümkün olacaktır" (Çalışkan ve Çangal, 2013, s. 312).

Öğretmenler ihtiyaç analizi yaparak öğrencinin öğrenme ihtiyacını belirleyebilir ve öğretme sürecini organize edebilir (Karababa ve Karagül, 2013, s. 363). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılacak

ihtiyaç analizleriyle yurt dışında ve yurt içinde Türkçe öğrenimi gören öğrencilerin dil öğrenimiyle ilgili beklentilerine cevap verebilecek farklı öğretim yöntemleri geliştirilebilir, bu sayede dil öğretiminde verimi artırarak öğretimin kalitesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde öğrenen özerkliği sağlanmış olacaktır.

## 1.2. İlgili araştırmalar

Dünya genelinde gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretimi süreçlerine yönelik çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar içerisinde dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır. Zira dil öğretiminde ihtiyaçların belirlenmesi dil öğretim sürecinin sistemli ve planlı yürütülebilmesi için atılacak ilk adımlardan biridir. Özellikle öğretim programlarının hazırlanma aşamasında ihtiyaç analizleri sonucunda elde edilen veriler önemli bir yer tutmaktadır. Dil öğretiminde ihtiyaç analizi çalışmalarını incelendiğinde genelde Avrupa dillerinin özelde ise İngilizcenin öğretimiyle ilgili çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi görece daha yeni bir alan olduğu için Türkçe öğrenen yabancılara yönelik yapılmış ihtiyaç analizi çalışmalarının sayısı sınırlıdır. Bu çalışmalar ise dil öğretiminde ihtiyaç konusunu çoğunlukla teorik boyutuyla ele alan çalışmalardır. Alan yazını incelendiğinde dil öğretiminde ihtiyaç konusu ile ilgili çok sayıda İngilizce kaynağın olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilme bağlamındaki yaygınlığının ve talep ediliyor olmasının doğal bir sonucudur.

Berwick (1989) “Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice” adlı araştırmasında dil öğretiminde programın tasarımı aşamasında öğrenci ihtiyaçları üzerinde durmaktadır. Dil öğretim sürecinde ihtiyaçların tespitine yönelik anketlere yer verilen araştırmada ihtiyaç analizlerine önem veren ve vermeyen yaklaşımların karşılaştırması yapılmıştır.

Songhori (2008) “Introduction to Needs Analysis” adlı araştırmasında mevcut durumun analizi, eğitsel ihtiyaç analizi, eksiklerin analizi, strateji analizi veya öğrenme ihtiyaç analizi, ortalamalar analizi, uyum analizi, söylem analizi ve üslup analizi konularına değinerek analiz yöntemleriyle ilgili değerlendirmelerde bulunmuştur.

Kayı (2008) “Developing an ESL Curriculum Based on Needs and Situation Analyses: A Case Study” adlı çalışmasında İngilizce dersi için program geliştirmek amacıyla ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılması gerektiğini açıklamıştır. Yaptığı gözlem ve anketlerle program geliştirme süreciyle ilgili araştırmacılara çeşitli öneriler sunmuştur.

Kaewpet (2009) “A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development” adlı çalışmasında ihtiyaç analizi yaklaşımlarına (sosyolinguistik yaklaşım, sistematik yaklaşım, öğrenme merkezli yaklaşım, öğrenen merkezli yaklaşım ve görev temelli yaklaşım) ve öğrenen ihtiyaçları analiz prensiplerine değinerek öğrenen ihtiyaçlarını tespit edebilmek için bir çerçeve oluşturmuştur.

Akyel ve Özek (2010) “A language needs analysis research at an English medium university in Turkey” başlıklı çalışmalarında İstanbul’daki bir üniversitenin İngilizce hazırlık sınıflarının İngilizce öğretimi ile ilgili müfredatlarının iyileştirilmesi için yapılan bir ihtiyaç analizinin sonuçlarına yer vermişlerdir.

Selvi (2010), ihtiyaç analizi yapmanın, eğitim kurumlarında içerik ve hedef belirleme ile insan kaynaklarını daha etkili kullanma bağlamında hizmet kalitesini artıracakını ifade ettiği “Eğitimde İhtiyaç Analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı Örneği” isimli bir araştırma yürütmüştür.

Alan yazınında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi ile ilgili ihtiyaç analizlerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yürütülen “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği” adlı çalışmada Bosna Hersek’te Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenim süreçlerinde ihtiyaçları, bu ihtiyaçların çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı ve Türkçe öğrenme sebepleri tespit edilmiştir.

Karababa ve Karagül (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi” adlı çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin süreç içerisinde gereksinim duydukları konuları, öğrenme stratejilerini, dil becerilerini, öğrenme ortamlarını, ders materyallerini, sınıf dışı etkinlikleri ve bunların değerlendirilme yollarını tespit etmişlerdir.

Koçer (2013), “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç ve Durum Analizi” adlı çalışmada Türkçe öğrenen yabancılar için uygun bir öğretim programı geliştirme sürecinde ihtiyaç analizinin önemini açıklayarak çeşitli tekniklerle toplanan veriler ışığında Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki ihtiyaçlarını tespit etmiştir.

Şahin vd. (2013) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması” adlı çalışmada Türkçe öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik ihtiyaçlarının neler olduğuna, Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç olarak gördükleri dil beceri düzeylerine sınıf ortamında ulaşabilme sıklığına, Türkçe öğrenen öğrencilerin hangi dil dil becerisini daha zor ve hangisini daha önemli gördüklerine dair açıklamalara yer verilmiştir.

Tok ve Yığın (2013) “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı çalışmada uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerini açıklamışlardır. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilen çalışma sonucunda öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede; ekonomik, eğitim, turizm, siyasi ve evlilik gibi çeşitli sebeplerin yanında tarih, din ve akrabalık bağları gibi bağlayıcı amaçlara da sahip oldukları tespit edilmiştir.

Boylu ve Çangal (2014) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” adlı çalışmada Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçlarını; cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi birtakım değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmişlerdir.

### 1.3. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı Kafkas Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi (TÖMER) bünyesinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğrenim süreçlerindeki ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğretim etkinliklerine yönelik ihtiyaçları nelerdir?
2. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre dil öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme sıklığı nasıldır?

3. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi/öğrenme alanı nedir?
4. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri nelerdir?
5. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenimi sonrası beklentileri nelerdir?

#### 1.4. Araştırmanın önemi

Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi sürecinde yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarını içeren alan yazını İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Almanca, Arapça ve Çince gibi dillerin öğretiminde yürütülen çalışmalara nazaran oldukça kısıtlıdır. Bu araştırma Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi konusundaki ilgili alan yazını zenginleştirme anlamında alana katkı sağlamanın yanı sıra Kafkas Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlendiği ilk çalışmadır.

## 2. Yöntem

### 2.1 Araştırmanın modeli

Nicel şekilde desenlenen bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama, “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2005, s. 77).

### 2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bel2023-2024 öğretim yılında Kafkas Üniversitesi TÖMER’de B1 ve B2 kurlarında öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 35 öğrenci oluşturmaktadır. Bu yöntemde yakınlık ve erişim kolaylığı temel belirleyicidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’deki gibidir:

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan uluslararası öğrencilere ait çeşitli özellikler

| Katılımcı Özellikleri                  | f      | %          |
|--|--------|------------|
| Cinsiyet                               | Kız    | 18<br>51,4 |
|  | Erkek  | 17<br>48,6 |
|  | Toplam | 35<br>100  |
| KAÜ TÖMER’de Öğrenim Görülen Süre (Ay) | 1-2    | 12<br>34,3 |
|  | 3-4    | 22<br>62,9 |
|  | 5      | 1<br>2,9   |

|  |        |    |      |
|--|--------|----|------|
|  | Toplam | 35 | 100  |
| KAÜ TÖMER Öncesi Türkçe Öğrenim Süreleri (Yıl) | 0-1    | 27 | 77,1 |
|  | 2-3    | 3  | 8,6  |
|  | 4-5    | 2  | 5,7  |
|  | 5+     | 3  | 8,6  |
|  | Toplam | 35 | 100  |

Tablo 1'e göre katılımcıların 18'i (%51,4) kız, 17'si (%48,6) erkektir. Bununla birlikte araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun (34'ü) 1 ila 4 ay arasında KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrendikleri ve daha önce ciddi bir Türkçe öğrenme tecrübesine sahip olmadıkları söylenebilir.

### 2.3. Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Yıldız'ın (2004) "Beyaz Rusya Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi Yabancılar İçin Türkçe Dil Eğitimi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Çalışması" adlı çalışması için veri toplama aracı olarak geliştirdiği ve bir isim vermediği anketten yararlanılmıştır.

4'lü likert biçimindeki anket Türkçeye araştırmacılarca Türkçeye aktarıldıktan sonra önce anketin orijinal maddeleri ile Türkçeye uyarlanmış biçimi arasındaki uyum açısından İngilizce uzmanlarından görüş alınmıştır. Daha sonra anket maddelerinin Türkçe ve İngilizce hâllerinin bir arada bulunduğu bir formla Kafkas Üniversitesi TÖMER'de B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 13 öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonrasında öğrencilerin anket maddelerine ilişkin değerlendirmeleri göz önüne alınarak ankete nihai şekli verilmiştir.

Anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik ve Türkçe ile ilgili genel kanılarını tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İki bölümden oluşan ikinci bölümde öncelikle Türkçe öğrenimini tamamladıktan sonra Türkçeye ilgili hangi konularda neler yapabilmeyi umdukları akabinde ise Türkçe öğrenme sebeplerini tespiti yönelik sorular bulunmaktadır. Üçüncü bölümde Türkçe ile ilgili belirtilen alanlarda ne kadar yeterli oldukları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Üç bölümden oluşan dördüncü bölümün ilk kısmında TÖMER'de gördükleri Türkçe dersleriyle ilgili sorular ikinci kısmında öğrencilerin Türkçe öğrenirken hangi dil becerisini daha çok önemsediklerini belirlemeye yönelik sorular üçüncü kısmında ise öğrencilere hangi dil becerisinin öğreniminde ne düzeyde zorlandıklarına ilişkin sorular bulunmaktadır. Anketin beşinci ve son bölümünde öğrencilerin başarılı bir Türkçe öğrenimi sürecinde ihtiyaç duyulan değerlendirme türlerinin neler olduğuna yönelik sorular bulunmaktadır.

### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 21 programı kullanılmıştır. Veri analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları gibi betimsel istatistik tekniklerinden (Büyüköztürk vd., 2015) yararlanılmıştır.

## 3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın bulgularına yer verilmiştir.

### 3.1. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğretim etkinliklerine yönelik ihtiyaçlarına ilişkin bulgular

**Tablo 2.** TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil öğretim etkinliklerine yönelik ihtiyaçları

| Madde Numarası                    | En çok işaretlenen maddeler   | N  | X    | SS    |
|-----------------------------------|---|----|------|-------|
| 4                                 | Sınıfta dil bilgisi etkinlikleri  | 35 | 3,66 | ,639  |
| 1                                 | Sınıfta konuşma etkinlikleri  | 35 | 3,60 | ,604  |
| 9                                 | Yazma etkinlikleri - resmî ya da resmî olmayan mektup, kompozisyon ya da resmî raporlar | 35 | 3,57 | ,655  |
| 25                                | Ek olarak metin ya da çalışma kâğıdı gibi tamamlayıcı materyal kullanımı                | 35 | 3,54 | ,657  |
| 12                                | Sınıfta kelime bilgisine yönelik çalışmalar   | 35 | 3,43 | ,655  |
| <b>En az işaretlenen maddeler</b> |   |    |      |       |
| 5                                 | Anadili Türkçe olan kişileri sınıfa davet etme  | 35 | 2,74 | 1,039 |
| 23                                | Resim, poster, tablo, harita ya da tepegöz gibi görsel materyal kullanımı               | 35 | 2,74 | ,886  |
| 26                                | Sınıfta rahatlama ya da ısınma amaçlı müzik kullanımı                                   | 35 | 2,71 | ,957  |
| 14                                | Drama türü etkinlikler  | 35 | 2,69 | ,932  |
| 11                                | Günlük tutma  | 35 | 2,31 | ,993  |

Tablo 2’ye göre KAÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler sınıf içerisinde en çok dil bilgisi içerikli (X=3,66) çalışmaların yapılmasını istemektedirler. Dil bilgisi etkinliklerinin ardından en çok konuşma (X=3,60) ve farklı ortamlarda kullanmak üzere yazma (X=3,57) etkinlikleri yapılmasını ihtiyaç olarak görmektedirler. Uluslararası öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde en az “günlük tutma” (X=2,31) ve “drama türü etkinlikler”e (X=2,69) ihtiyaç duymaktadır. Buna göre Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler en çok dil bilgisi en az ise yazma ve drama türünde etkinliklere ihtiyaç duymaktadırlar.

### 3.2. TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre dil öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme sıklığı ile ilgili bulgular

**Tablo 3.** TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre dil öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekleşme sıklığı

| Madde Numarası | En çok işaretlenen maddeler      | N  | X    | SS   |
|----------------|----------------------------------|----|------|------|
| 4              | Sınıfta dil bilgisi etkinlikleri | 35 | 3,49 | ,742 |
| 1              | Sınıfta konuşma etkinlikleri     | 35 | 3,34 | ,639 |

|    |  |    |      |      |
|----|--|----|------|------|
| 2  | Dinleme metinlerini dinleme  | 35 | 3,26 | ,780 |
| 25 | Ek olarak metin ya da çalışma kâğıdı gibi tamamlayıcı materyal kullanımı | 35 | 3,09 | ,951 |
| 6  | Sözel hataların sınıfta öğretmen tarafından düzeltilmesi                 | 35 | 3,09 | ,658 |

#### En az işaretlenen maddeler

|    |   |    |      |       |
|----|---|----|------|-------|
| 26 | Sınıfta rahatlama ya da ısınma amaçlı müzik kullanımı | 35 | 2,09 | ,919  |
| 14 | Drama türü aktiviteler                                | 35 | 2,03 | ,954  |
| 5  | Ana dili Türkçe olan kişileri sınıfa davet etme       | 35 | 1,97 | 1,043 |
| 19 | Grup olarak yapılan sunum, proje ve yazılı ödevler    | 35 | 1,97 | ,923  |
| 11 | Günlük tutma  | 35 | 1,86 | ,974  |

Tablo 3'e göre KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler sınıf içerisinde en çok dil bilgisi içerikli (X=3,49) etkinlikler ile sınıf içi konuşma (X=3,34) ve dinleme (X=3,26) etkinliklerinin gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Uluslararası öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde en az "günlük tutma" (X= 1,86) ve "grup olarak yapılan sunum, proje ve yazılı ödevler" (X= 2,69) etkinliklerinin gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular ışığında sınıf içinde Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin beklentilerine cevap verecek şekilde çoğunlukla dil bilgisi etkinliklerinin yapıldığı söylenebilir.

### 3.3. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisi/öğrenme alanı ile ilgili bulgular

**Tablo 4.** TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin en çok zorlandıkları dil beceri/öğrenme alanı

| Temel Dil Becerisi/Öğrenme Alanı | N  | X    | SS   |
|----------------------------------|----|------|------|
| Yazma                            | 35 | 2,31 | ,796 |
| Dil bilgisi                      | 35 | 1,89 | ,676 |
| Kelime Bilgisi                   | 35 | 1,86 | ,810 |
| Dinleme                          | 35 | 1,63 | ,690 |
| Konuşma                          | 35 | 1,60 | ,812 |
| Okuma                            | 35 | 1,40 | ,553 |



Tablo 4'e göre KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler en zor temel dil becerisi/öğrenme alanı olarak "yazma"yı ( $X=2,31$ ) görmekteyiz. Zorluk algısı yönünden yazma becerisini dil bilgisi ( $X=1,89$ ) takip etmektedir. Öğrencilerin zorluk sıralaması açısından en az zor olarak gördükleri beceriler ise okuma ( $X=1,40$ ) ve konuşmadır ( $X=1,60$ ). Öğrencilerin daha önceki araştırma sorularına verdikleri yanıtlar bağlamında Türkçe dil bilgisi etkinliklerinin yoğunlaştırılması yönündeki cevapları dil bilgisi konusunda zorlandıklarını zaten gösterir niteliktedir. Ancak öğrencilerin ikinci sırada zorlandıkları öğrenme alanı olarak yazmayı belirtmelerine rağmen bir yazma etkinliği olan "günlük tutma" konusundaki negatif tavırları dikkat çekicidir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde farklı etkinliklerin kullanılması gerektiği söylenebilir.

### 3.4. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri ile ilgili bulgular

Tablo 5. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri

| Türkçe Öğrenme Sebebi  | N  | X    | SS    |
|--|----|------|-------|
| Alanımda başarılı olmak isterim.                                   | 35 | 3,63 | ,770  |
| Türkçe yeterlilik sınavlarını geçmek isterim.                      | 35 | 3,40 | ,881  |
| Türkçe olarak arkadaşlarımla daha iyi bir iletişim kurmak isterim. | 35 | 3,34 | ,765  |
| Farklı kültürleri tanımak isterim.                                 | 35 | 3,29 | ,860  |
| Prestijli ve yüksek maaşlı bir iş bulmak isterim.                  | 35 | 3,09 | ,853  |
| Uluslararası organizasyonlarda çalışmak isterim.                   | 35 | 3,09 | 1,011 |

Tablo 5'e göre KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler Türkçeyi en çok alanlarında başarılı olmak ( $X=3,63$ ) için öğrenmek istemektedirler. Daha sonra ise en sık yeterlilik sınavlarını geçme ( $X=3,40$ ) ve arkadaşlarıyla Türkçe daha iyi iletişim kurma ( $X=3,34$ ) gerekçeleriyle Türkçe öğrenmek istemektedirler.

### 3.5. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenimi sonrası beklentileri ile ilgili bulgular

Tablo 6. TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenimi sonrası beklentileri

| Türkçe Öğrenimi Sonrası Beklenti                                     | N  | X    | SS   |
|--|----|------|------|
| Ana dili Türkçe olan insanlarla iletişim kurabilirim.                | 35 | 3,37 | ,547 |
| Türkçe film, şarkı, televizyon ve radyo programlarını anlayabilirim. | 35 | 3,34 | ,765 |
| Türkçe kitap, gazete, dergi vs. okuyabilirim.                        | 35 | 3,23 | ,770 |
| Türkçe açıklamalar, ödevler, iş mektupları vs. yazabilirim.          | 35 | 2,74 | ,886 |
| Alanımla ilgili Türkçe edebî eserleri okuyabilirim.                  | 35 | 2,69 | ,867 |

Tablo 6'ya göre KAÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen uluslararası Türkçe öğreniminin ardından en büyük beklentileri ana dili Türkçe olan insanlarla iletişim kurabilmek ( $X=3,37$ ), Türkçe film, şarkı, televizyon ve radyo programlarını anlayabilmek ( $X=3,34$ ) ve Türkçe kitap, gazete, dergi okuyabilmektir ( $X=3,23$ ). Bu bulgudan hareketle Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'de yaşamak ve bir hayat kurmaya dair düşüncelerinin olduğu düşünülebilir. Çeşitli sebeplerle gerçekleşen uluslararası nüfus hareketlerinin yoğunlaştığı bir dönemde hem transit geçiş güzergâhı hem de nihai varış noktası olarak

görülen Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye’de yaşamak ve dolayısıyla toplumla iletişim kurmak için Türkçeyi öğrenmeyi istedikleri ifade edilebilir.

#### 4. Sonuç

Günümüzde ana dil dışında bir dil öğrenmenin neredeyse bir zorunluluk hâline gelmesinin ekonomik, sosyal, eğitim, ekonomik, politik ve kültürel vb. birçok nedeni bulunmaktadır (Şimşek ve Bakır, 2016). Ülkeler, bölgeler arasındaki insan hareketliliğinin en önemli nedenlerinden biri ise gidilen ülkenin dilini öğrenmek ve iyi bir eğitim almaktır. Bu araştırmada Türkiye’ye Kafkas Üniversitesinde eğitim almak amacıyla gelmiş olan ve ilgili üniversite bünyesindeki TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin ihtiyaç, sebep, beklenti ve görüşleri incelenmiştir.

TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine ilişkin ihtiyaçları değerlendirildiğinde dil bilgisi etkinliklerine daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Öğrenciler dilin kurallarının öğretildiği dil bilgisi çalışmaları ile doğru ve kurallı bir dil kullanımını hedeflemektedirler. Özellikle üniversitede eğitim alacak olan öğrencilerin Türkçe anlatılan ve Türkçe sınavları olan derslerde kendilerini daha iyi ve doğru şekilde ifade edebilmek ve doğru cümleler ve dil bilgisi yapıları oluşturarak derslerinde başarılı olmak temel hedefleri arasındadır. Akarçay ve Direkçi (2022) tarafından yapılan çalışmada, benzer bir şekilde, dil bilgisi öğretiminin katılımcılar tarafından dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ihtiyaç olarak gördükleri bir diğer madde ise sınıf içi konuşma etkinlikleridir. Bir dili yazmak, dinlemek ve okumak konuşma becerisine göre daha az dışa dönüktür. Yıllarca insanlar dil bilmeyi o dili konuşma ile eş tutmuşlar ve diğer becerilerde iyi olursa dahi konuşma becerisinde eksiklik var ise o dil ile iletişim kurulamadığı kanaatini sürdürmüştür. Bu noktada Türkiye’de yaşayan ve sosyal hayat içerisinde Türkçe ile sürekli etkileşim içerisinde olan öğrencilerin konuşma etkinliklerine daha fazla ihtiyaç duymaları tahmin edilebilir bir durumdur. Konuşma becerisi yavaş gelişen ve öğrenciler tarafından zor olduğu düşünülen bir beceridir. Bu olguya yönelik olarak Kan, Sülüoğlu ve Demirel (2014), Gani ve Kuruoğlu (2021), Büyükkız ve Hasırcı, (2013), Akarçay ve Direkçi (2022) tarafından yapılan çalışmalarda konuşma becerisinin öğrenciler tarafından zorlanılan bir beceri olduğuna yönelik tespitler yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda elde edilen sonuçlar bu çalışmada elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Yazma becerisi dil öğrenimi içerisinde en yavaş gelişen becerilerin başında gelmektedir (Şimşek, 2020) ve öğrencilerin en çok çekindiği ve kaygı duyduğu beceri olarak da bilinmektedir. KAÜ TÖMER’de öğrenim gören öğrenciler de yazma aktivitelerinin öğretim içerisinde önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle resmî yazı, akademik Türkçe ve rapor gibi bilimsel yazıların etkinliklerde daha çok örneklenmesi ve uygulamalı çalışmaların sıklıkla gerçekleştirilmesinin gerekliliği çalışmanın sonuçlarından hareketle yorumlanabilir. İkinci (2020) yazma becerisinin zor olarak kabul edilmesini yazmanın yoğun çalışma ve üretime dayalı bir dil becerisi olmasına bağlamaktadır.

Çalışmada öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde mevcut kaynaklara ek olacak tamamlayıcı çalışma kâğıtlarına yoğun bir biçimde ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Ek çalışma malzemeleri öğrenimi pekiştirmede kullanılmaktadır. Akarçay ve Direkçi’ye (2022) göre de öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli ek materyaller kullanılmalıdır. Ek çalışma materyallerinin ihtiyaç olarak görülmesi söz konusu çalışmada tespit edilen görüşle paralellik göstermektedir.

Bir dil sahip olduğu söz varlığının büyüklüğü nispetinde gelişmiştir. Bu doğrultuda bir kişi gerek ana dilinde gerekse ikinci dil olarak öğrendiği dilde ne kadar çok sözcük bilirse kendini o kadar iyi ifade

edebilir ve çevresindeki dili o kadar iyi anlayabilir. Nitekim bu araştırmaya katılan öğrenciler de kelime bilgisini geliştirecek etkinlikler yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Şahin vd. (2013) tarafından Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerine yapılan çalışmada benzer bir şekilde öğrencilerin kelime bilgisine yönelik çalışmalara ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yapılması konusunda en az ihtiyaç duydukları etkinlikler ise daha çok bireysel ve toplulukla yapılan etkinliklerdir. Sınıf ortamı öğrenciler için özel bir alandır. Bu özel alana yabancı birilerinin girmesi öğrencileri tedirgin edebilmektedir. Bu durum sağlıklı iletişim kurmada ve öğrenmede olumsuzluklara neden olabilir. Sınıf ortamında sadece sınıf arkadaşları ve öğretmen bulunması öğrencilerin daha rahat olmalarına veya hata yapmaktan ya da etkinliklere katılmaktan çekinmemelerine yardımcı olur. Ancak farklı bir kişinin ve özellikle hedef dili ana dili olarak konuşan bir kişinin derse ya da etkinliğe katılması öğrencilerin hata yapmaktan çekinmelerine ve kendilerini öğrenmeye kapatmalarına neden olabilir.

Çalışmanın dikkat çekici sonuçlarından biri de “resim, poster, tablo, harita ya da tepegöz gibi görsel materyal kullanımı” maddesinin en az işaretlenen maddelerden biri olmasıdır. Derse yardımcı materyaller içerisinde olan resimler, posterler, haritalar öğretimi desteklemekte ve görsel öğrenme yönünden öğrenmeye yardımcı olmaktadır (Kuşçu, 2017). Ancak çalışmada öğrencilerin derslerde bu tip materyallere çok fazla ihtiyaç duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin en az ihtiyaç duydukları maddeler arasında “sınıfta rahatlatma ya da ısınma amaçlı müzik kullanımı” gelmektedir. Ders dışı etkinlikler içerisinde değerlendirilebilecek olan bu etkinlik psikolojik olarak rahatlatmayı sağlayabilir ancak öğrenciler bu etkinliğin gerekli olmadığını vurgulamışlardır. Şahin vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır.

Öğrencilerin daha az ihtiyaç duyduğu bir diğer madde ise “drama türü aktiviteler” olmuştur. Drama türü aktiviteler öğretim programları içerisinde önemli bir yere sahip etkinliklerdir. Ayrancı vd. (2023) drama etkinliklerinin dil öğrenme sürecinde dil becerilerini geliştirici ve kaygıyı azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte Şahin vd. (2013) ise yabancı dil öğretiminde bu tarz etkinliklerin karşısında konuşma, grup faaliyeti olması ve canlandırmaya dayalı bir etkinlik olması gibi etkinliklerinden dolayı sürece olumsuz etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Nitekim bu araştırmada da drama türü etkinlikler en az ihtiyaç duydukları etkinlikler arasındadır.

Öğrencilerin sınıf içerisinde en az ihtiyaç olarak gördükleri madde ise günlük tutmadır. Günlük tutmak, kısa yazılar yazmak, vd. yazmaya dayalı etkinlikler dil öğretimi açısından önemlidir. Güzel ve Barın’a göre de dil öğrenimi sırasında öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri öğrenmenin kalıcılığını etkilemektedir. Bu bağlamda öğrencinin ilgisini çekecek ve kendini ifade edebileceği yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenen yabancı uyrukluların öğrendiklerinin kalıcı hâle gelmesini destekleyeceği ifade edilebilir. Melanhoğlu ve Atalay’ın (2016) çalışmalarına göre Türkçe öğrenen yabancıların en yoğun çabayı sarfettikleri beceri yazma, en zorlandıkları etkinlikler ise yazma etkinlikleridir. Ancak zikredilen çalışmada da TÖMER’de öğrenim gören öğrenciler günlük tutmanın ders içerisinde ihtiyaçları olmayan bir etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda öğrenci ilgisi ve ihtiyaçları gözetenilerek yazma etkinlikleri tasarlanmanın önemini göstermektedir.

TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilere göre dil öğretim etkinliklerinin sınıf içerisinde gerçekteşme sıklığı incelendiğinde ihtiyaçlarla paralellik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin ders içerisinde en çok dil bilgisi etkinlikleri yaptıkları tespit edilmiştir. Bu bilgiden hareketle öğretim

elemanlarının öğrencilerin temel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu ve bu ihtiyaçlara yönelik etkinlikler ve çalışmalar yaptıkları söylenebilir.

Çalışmada konuşma etkinliklerinin sınıf içerisinde en sık gerçekleştirilen etkinlikler arasında olduğu tespit edilmiştir. Konuşma dil öğrenim sürecinde en hızlı kazanılan ancak yanlış öğrenildiğinde en zor düzeltilen beceri olarak bilinmektedir. Bu noktada öğretim elemanlarının derslerinde konuşma etkinliklerini yoğun şekilde gerçekleştirmeleri doğru ve etkili öğretim için önemlidir. Bunun anlamda öğretim elemanlarının öğrenci merkezli bir yaklaşımla eğitim öğretim gerçekleştirdikleri söylenebilir.

TÖMER’de sınıf içi etkinlik gerçekleştirme durumlarına bakıldığında “dinleme etkinlikleri” ilk sıradadır. Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu etkinlikler içerisinde ilk sıralarda yer almayan dinleme etkinliği sınıf içerisinde gerçekleştirme durumuna göre üst sıralardadır. Bu duruma öğrencilerin dinleme etkinliklerinde zorlanıyor olmaları ya da sosyal yaşamdaki dilsel tecrübelerini dinleme etkinliği olarak kabul etmeleri sebep olabilir. Ancak öğretim elemanları dil öğretiminde temel becerilerin eş zamanlı öğretilmesi gerektiğini göz ardı etmediklerinden dinleme etkinliklerini diğer becerilerle paralel düzeyde gerçekleştirmişlerdir. Bu durum öğretim elemanlarının ihtiyaç odaklı bir programa rağmen genel dil öğretim ilkelerine uygun hareket ettiklerini göstermektedir.

Sınıf içi gerçekleştirme durumuna bakıldığında ek materyallerin kullanımı öğrenci ihtiyaçları ile paralellik göstermektedir. Öğretim elemanları öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ek öğretim materyalleri kullanarak öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerini amaçlamaktadır.

Öğrenciler ders esnasında sözel hatalarına dönüt alma sıklıklarının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu uygulama öğrencilerin hatalarını çabuk görme ve hemen düzeltme şansı vermesi açısından oldukça etkilidir (Serpel ve Üstten, 2023).

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerileri/öğrenme alanları ile ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde alan yazınındaki benzer sonuçlara ulaşılmıştır. En zorlanılan beceri yazma becerisi olurken okuma becerisi en az zorlanılan beceri olarak belirtilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sebepleri ve öğrenim sonrası beklentileri ile ilgili sonuçlarda da benzerlikler ve paralellikler bulunmaktadır. Alan yazınındaki çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Tunagür ve Kardeş, 2021; İnan, 2022; Akarçay ve Direkçi 2022; Maden ve İşcan, 2011; Sayar, 2019). Temel sebeplerin başında hedef dille etkili bir iletişim kurmak gelmektedir. Bunun yanında hedef kültürü ve o kültürle ilgili unsurları öğrenmek ve anlamak da diğer bir sebep olarak görülmektedir. Çalışmada dil öğreniminde öncelikli hedefin eğitim-öğretim içerisinde başarı yakalamak olduğu bununla birlikte uzun vadede Türkçe ile iyi bir kariyere sahip olabileceklerini düşündükleri tespit edilmiştir.

### Kaynakça

- Akarçay, A., & Direkçi, B. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 284-300. <https://doi.org/10.52974/jena.1219476>.
- Akyel, S. A. ve Ozek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 969-975.
- Ayrancı, B., Yiğit Karazeybek, P., & Aydemir, M. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin Türkçe temel dil becerilerine etkisinin incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 93, 46-67. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1228837>.

- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: from theory to practice. In R. K. Johnson (ed.), *The second language curriculum*, Cambridge University.
- Boylu, E. & Çangal, Ö. (2014). The language needs analysis in teaching Turkish to foreigners: an example of Iran. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Büyükkız, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Demirel, Ö. (2011). Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertan K. (2017). Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Görsel ve İşitsel Araçları Kullanmanın Önemi. *The Journal of Academic Social Science* 5(43), 213-224.
- Gani, B. N. ve Kuruoğlu, G. (2021). Mültecilerin Dil Sorunu: İzmir’de Yaşayan Suriyeli Mülteci Çocukların Türkçe İfade Edici Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), 95-108. <https://doi.org/10.16953/deusosbil.1055618>.
- Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., ve Brown, J. D. (1999). Japanese language needs analysis. Available at: <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/items/3ec697bc-0289-4f72-892f-8e5d8598012d>.
- İnan, K. (2022). Kişinev örneğinde Moldova’da Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaç analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 113-132. DOI:10.29000/rumelide.1164857.
- Kaewpet, C. (2009). A framework for investigating learner needs: needs analysis extended to curriculum development. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220.
- Kan, M., Sülüoğlu, B., & Demirel, Ö. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı İle İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Karababa, C. ve Karagül, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 361-371.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Nobel Yayınları
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Maden, S. & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37.
- Melanlıoğlu D. & Demir Atalay, T. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Öz Yeterliklerinde Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Mithat E. (2020). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi: Bir Ders Kitabı Analizi. *International Journal of Language Academy*, 8(5), 65-75.
- Sayar, E. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*(5), 95-108.
- Selvi, E. Z. (2010). *Eğitimde ihtiyaç analizi: Kültür ve Turizm Bakanlığı örneği*. Uzmanlık Tezi, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü.

- Serpen, M. N., & Üstten, A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 69-87. DOI:10.29000/rumelide.1316132.
- Songhori, M. H. (2008). Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes World*, 7(4), 1-25.
- Şimşek B. (2020), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçedeki Görevli Dil Öğelerini Kullanma Durumlarının İncelenmesi*, (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, B., & Bakır, S. (2016). Uluslararası Öğrenci Hareketliliği ve Atatürk Üniversitesinin Uluslararasılaşma Süreci. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*(55). 509-542. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat1541>
- Tok, M., & Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tunagür, M., & Kardaş, M. N. (2021). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenme yaşantıları (amaçları ve süreçte yaşadıkları sorunlar) üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1) , 120-136.
- Türk Dil Kurumu (2012). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Yağmur Şahin, E., İşcan, A., Kana, F., & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(4), 1185-1198.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ü. (2004). *Evaluation of the Turkish language teaching program for foreigners at Minsk state linguistic university in Belarus: A case study*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

#### 04. Ana dili öğretiminde çok katmanlılık: K-12 eğitime yönelik bir kapsam belirleme çalışması<sup>1</sup>

Mazhar BAL<sup>2</sup>

İdris Furkan KARATAŞ<sup>3</sup>

Enes KURT<sup>4</sup>

**APA:** Bal, M. & Karataş, İ. F. & Kurt, E. (2024). Ana dili öğretiminde çok katmanlılık: K-12 eğitime yönelik bir kapsam belirleme çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 59-78. DOI: 10.29000/rumelide.1454363.

#### Öz

Bu çalışmanın amacı, ana dili eğitiminde K-12 düzeyinde çok katmanlılık üzerine yapılan çalışmaların kapsam belirleme yöntemiyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda literatürdeki konular, amaçlar, yöntem, öğrenme çıktıları ve gelecekteki araştırma ihtiyaçları belirlenmiştir. Literatür taraması yapılırken Web of Science veritabanından yararlanıldı. Başlangıçta toplam 457 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan sadece 350 İngilizce makale çalışmaya dahil edilmiştir. Bunlar arasında 49 mükerrer makale tespit edilmiş ve çıkarılmıştır. Başlık ve özet incelendikten sonra 255 makale ilgisiz olduğu için hariç tutulmuştur. Geriye kalan 46 makalenin tam metinleri incelenmiş. 24 çalışma konuyla ilgili kriterleri karşılamadığı için hariç tutulmuştur. Hariç tutma kriterleri uygulandıktan sonra, toplam 22 makale çalışmaya dahil edilmiştir. Analiz edilen 22 çalışmada çok katmanlılık, ana dili eğitiminde dört temel dil becerisi, dil bilimi, öğretmen teorileri, sosyalleşme ve kavram öğretimi konularıyla ilişkilendirilmiştir. Okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademelerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bilişsel becerilerindeki değişkenlikler çok katmanlı uygulamaların çeşitliliğini arttırmaktadır. Bu durum çalışmaların amaçlarındaki farklılığa yansımıştır. Analiz edilen çalışmalar nitel, nicel, derleme ve uygulamalı olmak üzere farklı araştırma desenleri ile oluşturulmuştur. Okul öncesi dönemden liseye doğru eğitim düzeyi arttıkça öğrenme çıktılarında da üst düzey düşünme becerileri artmaktadır. İnceleme sonucunda gelecekte ana dili eğitiminde çok katmanlılık konusu

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %23

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454363

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

<sup>2</sup> Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Assoc. Prof., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Antalya, Türkiye) balmazhar@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6958-9130, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

<sup>3</sup> YL., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / MA., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Antalya, Türkiye), Türkiye, furkankrts3333@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0008-3657-1266, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

<sup>4</sup> YL., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / MA., Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Antalya, Türkiye), Türkiye, eneskurttt@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1771-5224, **ROR ID:** https://ror.org/01m59r132, **ISNI:** 0000 0001 0428 6825, **Crossreff Funder ID:** 501100005703

üzerine çalışma yapacak araştırmacıların, eğitimde dijital teknolojiye artan ilgiyi, okuryazarlık uygulamalarının çoğalması durumlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Ayrıca bu alanda gelecekteki araştırmaların çok katmanlılık ve okuryazarlık bağlamında pedagojik unsurları dikkate alması gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Ana dili öğretimi, K-12 eğitimi, çok katmanlılık, çok katmanlı.

## Multimodality in mother tongue teaching: A scoping review for K-12 education<sup>5</sup>

### Abstract

The purpose of this study is to examine the studies on multimodality in mother tongue education at the K-12 level using a scoping review method. For this purpose, the topics, aims, methodology, learning outcomes and future research needs in the literature were identified. Web of Science database was utilized in the literature review. For this scoping review, a total of 457 studies were initially identified. Of these, only 350 English articles were included in the study. Among these, 49 duplicate articles were identified and excluded. After reviewing the titles and abstract, 255 articles were excluded as irrelevant. The full texts of the remaining 46 articles were analyzed. Of the 24 articles were excluded because they did not meet the relevant criteria. After applying the exclusion criteria, a total of 22 articles were included in the study. In the 22 studies analyzed, multimodality was associated with the four basic language skills, linguistics, teacher theories, socialization, and concept teaching in mother tongue education. Individual differences and variations in students' cognitive skills at preschool, primary, middle, and high school levels increase the diversity of multimodal practices. This is reflected in the differences in the aims of the studies. The studies analyzed were created with different research designs including qualitative, quantitative, review and applied. As the level of education increases from preschool to high school, higher order thinking skills increase in learning outcomes. As a result of the analysis, researchers who will study the issue of multimodality in mother tongue education in the future should take into account the increasing interest in digital technology in education and the proliferation of literacy practices. In addition, it is important for future research in this field to consider pedagogical elements in the context of both multimodality and multimodal literacy.

**Keywords:** Mother tongue teaching, K-12 education, multimodality, multimodal.

<sup>5</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Kafkas University Ethics Commission with the decision dated 04.09.2023 and numbered 48.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %23

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 15.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454363

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



## 1. Giriş

Ana dili, doğal olarak öğrenilen ve günlük iletişimde kullandığı dildir. Ana dili eğitimi ise okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeyi (Nishanthi, 2020) ve dilin kullanıldığı kültürel bağlamı anlamayı sağlar (Bal ve Mete, 2019). Bu yönüyle önemli bir iletişim aracı ve kültürel kimlik belirleyicisi olduğu için bireylerin kişisel ve akademik gelişiminde etkilidir (Cummins, 2001). Bu nedenle ana dili eğitimi, öğrencilerin başarılı ve mutlu bireyler olarak yetişmeleri için önemlidir.

Ana dili eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi bazı değişkenlere bağlıdır. Teknoloji de ana dili öğrenme sürecini destekleyen önemli bir araçtır (Avidov-Ungar ve Amir, 2018). Alanyazında dil öğrenme uygulamalarının (Shadiev, and Liang, 2023) ve dijital materyallerin (Kubler, 2018; Yu, Xu ve Sukjairungwattana, 2023) öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Teknolojinin dil eğitiminde kullanımı, öğrenme süreçlerini farklı açılardan geliştirir ve dönüştürür (Warschauer, 2002). Bunlardan biri de metinlerdir. Teknoloji, derslerde kullanılan metinlerin ana kaynağı haline gelmiştir (Godhe, 2013). Öğrencilere internet üzerinden erişilebilen e-kitaplar (Phadung, Suksakulchai ve Kaewprapan, 2016), blog yazıları (Silva-Cantuário, 2017) ve diğer dijital metinler (Gerlach, 2017) sunulmaktadır. Böylece daha geniş bir içerik ve daha güncel kaynakları kullanma imkânı sunulabilmektedir. Teknoloji ile geleneksel kâğıt tabanlı ders kitapları yerine, dijital ders kitapları daha yaygın hale gelmiştir (Daniel ve Woody, 2013). Bu kitaplar, görseller, ses ve videolarla zenginleştirilmiş içeriklere sahiptir. Ayrıca teknoloji, metinleri daha etkileşimli hale de getirmiştir. Etkileşimli metinler, metni okuma, notlar alma, araştırma yapma ve etkileşime girebilme konusunda öğrencilere kolaylık sunabilmektedir.

## Ana dil eğitiminde çok katmanlılık

Teknoloji, matematik (Bakker, Cai ve Zenger, 2021), biyoloji, (Yustina, Syafii ve Vebrianto, 2020), özel eğitim (Jdaitawi ve Kan'an, 2022), okul öncesi (Undheim, 2022) gibi eğitimin birçok alanında olduğu gibi ana dili eğitimi de etkilemiştir. Erişilebilirlik (Haleem, Javaid, Qadri ve Suman, 2022), öğrenme ortamlarının çeşitliliği (Singh, Steele ve Singh, 2021), bireyselleştirilmiş eğitim (Shemshack ve Spector, 2020), anında dönüt (Shang, 2022) teknolojinin etkilerinden bazılarıdır. Teknoloji ile metin yapısı da değişmiştir. Ana dili eğitiminde geleneksel basılı metinlerin yerini dijital metinler almaya başlamıştır. Bu dijital metinler, çok katmanlı bir içeriğe sahiptir (Dahlström, 2022). Okuyucular ve kullanıcılar için daha zengin, etkileşimli ve ilgi çekici deneyimler sunar (Pae, 2020). Bu tür metinler, dijital dünyada etkili iletişimi ve bilgiyi anlama becerisini geliştirebilir. Aynı zamanda katmanların anlamlandırılması ve değerlendirilmesinde bilgi karmaşıklığının artması nedeniyle bazı becerilerin de öğrencilere kazandırılmasını zorunlu hale getirmiştir (Taylor ve Leung, 2020). Bu becerilerden biri de çok katmanlı okuryazarlıktır.

Çok katmanlı okuryazarlık, öğrencilere dijital metinlerin anlaşılması, yorumlanması ve eleştirel olarak değerlendirilmesi için gerekli olan becerileri kazandırmayı hedefler (Lim ve Tan, 2018). Dijital çağda, öğrenciler okulda dijital metinlerle ana dili eğitimi derslerini almaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları metinler büyük ölçüde dijital medya ve internet tabanlı kaynaklardan oluşmaktadır (Wong, Ho, Olusanya, Antonini ve Lyness, 2021). Bu nedenle, öğrencilerin çok katmanlı okuryazarlık becerisiyle dijital metinlere etkili bir şekilde yaklaşmaları ve içeriklerini anlamaları önemlidir. Çok katmanlı metinlerde, görseller, videolar, bağlantılar ve interaktif öğeler gibi çeşitli medya öğeleri kullanılır (Dahlström ve Damber, 2020). Öğrenciler, bu farklı öğeleri metinle nasıl

ilişkilendireceğini ve içerikleri anlamlandırmak için nasıl kullanacaklarını öğrenebilir. Çok katmanlı okuryazarlık becerisi, öğrencilerin bu tür metinleri eleştirel bir gözle değerlendirmelerine ve güvenilir bilgileri seçmelerine yardımcı olmaktadır (Watts-Taffe, 2022). Bu beceri, öğrencilerin işbirlikçi öğrenme becerilerini geliştirmeye de katkıda bulunmaktadır (Oluwajana ve Adeshola, 2021).

Çok katmanlılık ve çok katmanlı metinlerin ana dili eğitimini farklı açılardan olumlu etkilediği ortaya konulmuştur (Caffery, Coronado ve Hodge, 2016; Choi ve Yi, 2016; Godhe, 2013; Hafner, 2015). Ana dili eğitiminde çok katmanlılık konusu, K-12 düzeyindeki öğrenciler için de önemlidir. Çünkü K-12 düzeyinin öğrencilere temel okuma, yazma ve iletişim becerilerini kazandırmak için kritik bir dönem olduğu bilinmektedir. Çok katmanlı okuryazarlığın bu temel becerilerin bir tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Tamamlayıcı özelliği sayesinde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Jewit, 2006). Farklı metin türleriyle çalışmak, öğrencilerin metinleri daha etkili bir şekilde anlama, yorumlama ve yazma becerilerini geliştirmektedir (Si, Hodges ve Coleman, 2022). K-12 düzeyinde öğrencilere çok katmanlı okuryazarlık becerileri kazandırılarak üniversite seviyesine daha güçlü temellerle geçmeleri sağlanabilir. K-12 düzeyinde çok katmanlı okuryazarlık becerileri öğrencilerin yanıltıcı veya eksik bilgilere karşı farkındalıklarını arttırabilir. Bu sayede öğrencilere öğrenmenin yaşam boyu süren bir süreç olduğu farkındalığı aşılabilir. Bu yüzden çok katmanlı metinlerle çalışmak, öğrenciler açısından olumlu etkiye sahiptir (Fälth, Brkovic, Kerestes, Svensson, Hjelmquist ve Tjus, 2023). Bu konuyla ilgili çalışmaların detaylı bir şekilde ve bütüncül olarak incelenmesi de önemlidir. Bu incelemeler farklı başlıklar altında ele alınabilir fakat bu çalışma açısından konu, amaç, yöntem ve öğrenme çıktıları önemli birer unsur olarak ele alınmıştır.

## Çalışmanın amacı

Çok katmanlılık kavramı, günümüzün karmaşık bilgi toplumunda önemli bir rol oynar (Hafner, 2020). Alanyazında çok katmanlılık ile ilgili yapılmış kapsam belirleme çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalar, çok dillilik (Zaidi ve Sah, 2024) ve fen bilimleri (Stahl, Scholes, McDonald, Mills, Lunn Brownlee ve Comber, 2024) ile ilgilidir. Ana dili eğitiminde çok katmanlılık ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır (Godhe, 2013; Haese, Costandius ve Oostendorp, 2018; Moinian, Kjällander ve Dorls, 2016, vb.) fakat bu konuyla ilgili kapsam belirleme çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu alandaki yapılan kapsam belirleme çalışması, K-12 düzeyinde ana dili eğitiminde çok katmanlılık ile ilgili mevcut literatürü ortaya koyabilir. Bu sayede yeni bir araştırma alanı açabilir ve bu alanda gelecekteki çalışmalara rehberlik edebilir. Ayrıca ana dili eğitiminde bu konuda materyal ve kaynakların tasarlanmasına yardımcı olabilir. Bu gerekçelerle araştırmanın amacı, ana dili eğitiminde K-12 düzeyinde çok katmanlılık üzerine yapılan çalışmaları kapsam belirleme yöntemiyle incelemektir. Bu amaç doğrultusunda alanyazındaki konular, amaçlar, yöntem, öğrenme çıktıları ve gelecekteki araştırma ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırma soruları şunlardır:

- 1.Çok katmanlılık, K-12 düzeyinde ana dili eğitiminin hangi konularıyla ilişkilendirilmiştir?
- 2.Çok katmanlılık, K-12 düzeyinde ana dili eğitiminde hangi amaçla ve yöntemle ele alınmıştır?
- 3.K-12 düzeyinde ana dili eğitiminde çok katmanlılık ile ilgili çalışmaların öğrenme çıktıları nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu çalışma kapsam belirleme çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Kapsam belirleme çalışması, bir araştırma alanı ile ilgili literatürü belli kavramlarını ve ana hatlarını belirlemek için kullanılan bir

yöntemdir (Arksey, & O'Malley, 2005). Bu çalışmada, K-12 düzeyinde ana dili eğitiminde çok katmanlılık alanında gerçekleştirilen çalışmaların ana hatlarını ortaya koymak için kapsam belirleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, PRISMA Statement (Page et al.,2021) ilkelerini titiz bir şekilde uygulamıştır.

### **Arama stratejisi**

Arama sürecinde herhangi bir yıl sınırlaması yapılmamıştır. 1 Eylül 2023 tarihine kadar yapılan hakemli dergi makaleleri için kapsamlı bir arama gerçekleştirilmiştir. Kapsam belirleme makalelerini seçmek için Web of Science'da indekslenen dergilerde birincil veya ikincil olarak İngilizce yayınlanan çalışmalara odaklanılmıştır. Ön taramada, alandaki uzmanlar tarafından yönlendirilen belirli anahtar kelimeler kullanılmıştır. Sistematiik arama için kullanılan nihai anahtar kelimeler şunlardır: "Mother Tongue Education" OR "Mother Tongue Teaching" OR "First Language Education" OR "First Language Teaching" AND "Multimodal" OR "Multimodality" OR "Multimodal literacy" OR "Multimodal Text" AND "Kindergarden" OR "Preschool" OR "Primary School" OR "Elementary School" OR "Middle School" OR "Secondary School" OR "High School" AND "Student". Analiz edilen çalışmaların katılımcıları, K-12 düzeyi öğrencilerden oluşmaktadır.

### **Uygunluk ölçütleri**

Bu kapsam belirleme çalışması, hakemli tüm araştırmaları kapsamaktadır. Dahil edilen çalışmalar, K-12 düzeyinde ana dili eğitimi ve çok katmanlılık arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Dahil edilme kriterleri, K-12 düzeyindeki katılımcılarla yapılan çalışmaları içermektedir. Öte yandan, şu çalışmalar hariç tutulmuştur:

- Üniversite düzeyi, öğretmen eğitimi gibi K-12 düzeyi dışındaki katılımcıları içeren çalışmalar
- Kitap bölümleri, konferans sunumları, raporlar
- İngilizce dışında bir dilde yazılmış makaleler
- Tekrarlayan çalışmalar

Makale seçim süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşama, başlıklara, özetlere, tam metinlere dayalı olarak çalışmaların taranmasını içermektedir. Bu aşamada iki araştırmacı, birbirlerinin çalışmalarından haberdar olmadan seçim ve tarama sürecini bağımsız olarak yürütmüştür. İkinci aşama dahil etme kriterlerine uygunluğu sağlamak için seçilen makalelerin kapsamlı bir incelemesini içermektedir. İki araştırmacı, aralarındaki uyuşmazlıkları üçüncü bir uzman tarafından çözülmüştür. K-12 düzeyinde ana dili eğitimi ve çok katmanlılık arasındaki ilişkiyi ele almayan çalışmalar, uygunluk kriterlerini karşılamadığı için çıkarılmıştır.

### **Seçim ve arama süreçleri**

Bu sistematiik analizin amacı doğrultusunda başlangıçta toplam 457 çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan sadece 350 İngilizce makale çalışmaya dahil edilmiştir. Bunlar arasında 49 mükerrer makale tespit edilmiş ve çıkarılmıştır. Başlık ve özet incelendikten sonra 255 makale ilgisiz olduğu için hariç tutulmuştur. Geriye kalan 46 makalenin tam metinleri incelenmiş. 24 çalışma konuyla ilgili kriterleri karşılamadığı için hariç tutulmuştur. Dışlama kriterleri uygulandıktan sonra, toplam 22

makale (Boets ve diğerleri, 2008; Bogard ve McMackin, 2012; Brand, 2016; Callow, 2018; Dutro ve Collins, 2009; Dyson, 2008; Elf, 2018; Flint ve diğerleri, 2020; Garcia ve diğerleri, 2021; Godhe, 2013; Kendrick ve diğerleri, 2019; Moinian ve diğerleri, 2016; Moses ve diğerleri, 2020; Moses ve Serafini, 2022; Newfield, 2011; Slot, 2015; Towndrow ve Vaish, 2009; Unsworth ve diğerleri, 2019; Valverde ve diğerleri, 2021; Wang ve Andrews, 2017; Wang ve Li, 2022; Wyatt-Smith ve Kimber, 2009) belirtilen tüm kriterleri karşılamıştır.

### Analiz için Veri Çıkarma Süreçleri

Nihai incelemeye 22 makale dahil edilmiş ve makalelere yönelik bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştırmak için bir tablo oluşturulmuştur (bkz. Tablo 1). Tabloda yer alan bilgiler sırasıyla şunlardır: (a) numara; (b) yazar; (c) yayın yılı; (d) dergi adı (e) ülke.

**Table 1.** Makale bilgileri

| Sıra | Yazar  | Yıl  | Dergi                                       | Ülke            |
|------|--|------|---|-----------------|
| 1    | Bart Boets, Jan Wouters, Astrid van Wieringen, Bert De Smedt and Pol Ghesquie`re | 2008 | Brain and Language                          | Belçika         |
| 2    | Anne Haas Dyson  | 2008 | Written Communication                       | Amerika         |
| 3    | Claire Wyatt-Smith and Kay Kimber  | 2009 | English Teaching: Practice and Critique     | Avustralya      |
| 4    | Phillip A. Towndrow and Viniti Vaish   | 2009 | Educational Media International             | Singapur        |
| 5    | Elizabeth Dutro and Kathleen Collins   | 2011 | Research in the Teaching of English         | Amerika         |
| 6    | Denise Newfield  | 2011 | Perspectives in Education                   | Güney Afrika    |
| 7    | Jennifer M. Bogard and Mary C. McMackin  | 2012 | The Reading Teacher                         | Amerika         |
| 8    | Anna-Lena Godhe  | 2013 | Nordic Journal of Digital Literacy          | İsveç           |
| 9    | Marie Falkesgaard Slot   | 2015 | IARTEM e-Journal                            | Danimarka       |
| 10   | Irene Brand  | 2016 | Stellenbosch Papers in Linguistics Plus     | Güney Afrika    |
| 11   | Farzaneh Moinian, Susanne Kjällander and Patrick Dorls                           | 2016 | He Kupu                                     | İsveç           |
| 12   | Qiuying Wang and Jean F. Andrews   | 2017 | Deafness and Education International        | Amerika         |
| 13   | Jon Callow   | 2018 | Australian Journal of Language and Literacy | Avustralya      |
| 14   | Nikolaj Elf  | 2018 | Forum for World Literature Studies          | Danimarka       |
| 15   | Len Unsworth, Jen Cope and Liz Nicholls  | 2019 | Australian Journal of Language and Literacy | Avustralya      |
| 16   | Maureen Kendrick, Margaret Early and Walter Chemjor                              | 2019 | Language and Education                      | Kanada<br>Kenya |
| 17   | Amy Seely Flint, Rebecca Rohloff, and Sarah Williams                             | 2020 | English Teaching: Practice and Critique     | Amerika         |

|    |   |      |   |                     |
|----|---|------|---|---------------------|
| 18 | Lindsey Moses, Danielle Rylak, Danielle Kachorsky, and Frank Serafini                         | 2020 | Journal of Language and Literacy Education                                | Amerika             |
| 19 | María Teresa Caro Valverde, José Manuel de Amo Sánchez-Fortún and Juana Celia Domínguez-Oller | 2021 | Frontiers in Psychology   | İspanya             |
| 20 | Antero Garcia, Aaron Guggenheim, Kristina Stamatis and Bridget Dalton                         | 2021 | Reading Research Quarterly  | Amerika             |
| 21 | Danping Wang and Danni Li   | 2022 | International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching | Yeni Zelanda<br>Çin |
| 22 | Lindsey Moses and Frank Serafini  | 2022 | Literacy  | Amerika             |

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmanın amacına uygun araştırmalar, 2008 ile 2022 yılları arasındadır. 2008 yılında başlayan araştırmalar, üst düzey dergilerde düzenli olarak yayımlanmıştır. 2010 ve 2014 yılları dışında hemen hemen her yıl iki çalışma yapılmıştır. Çalışmaların büyük çoğunluğu Amerika (N=8) ve Avrupa (N=6) ülkelerine aittir. Singapore, Kenya, New Zealand, China, Australian, South Africa ise dikkat çeken diğer ülkelerdir. Çalışmaların yayımlandığı dergiler ise Q1 (N=4), Q2 (N=5), Q3 (N=9), Q4 (N=4) kategorilerinde indekslenmektedir.

### Analiz

İncelenen makaleleri analiz etmek için kapsamlı belirleme yöntemi kullanıldı. Gözden geçirme sürecinde araştırmacılar, 22 makaleyi detaylı olarak inceledi. Araştırma soruları dikkate alınarak, ilgili makaleler K-12 eğitim seviyesi, amaç, yöntem ve öğrenme çıktıları başlıkları altında analiz edildi.

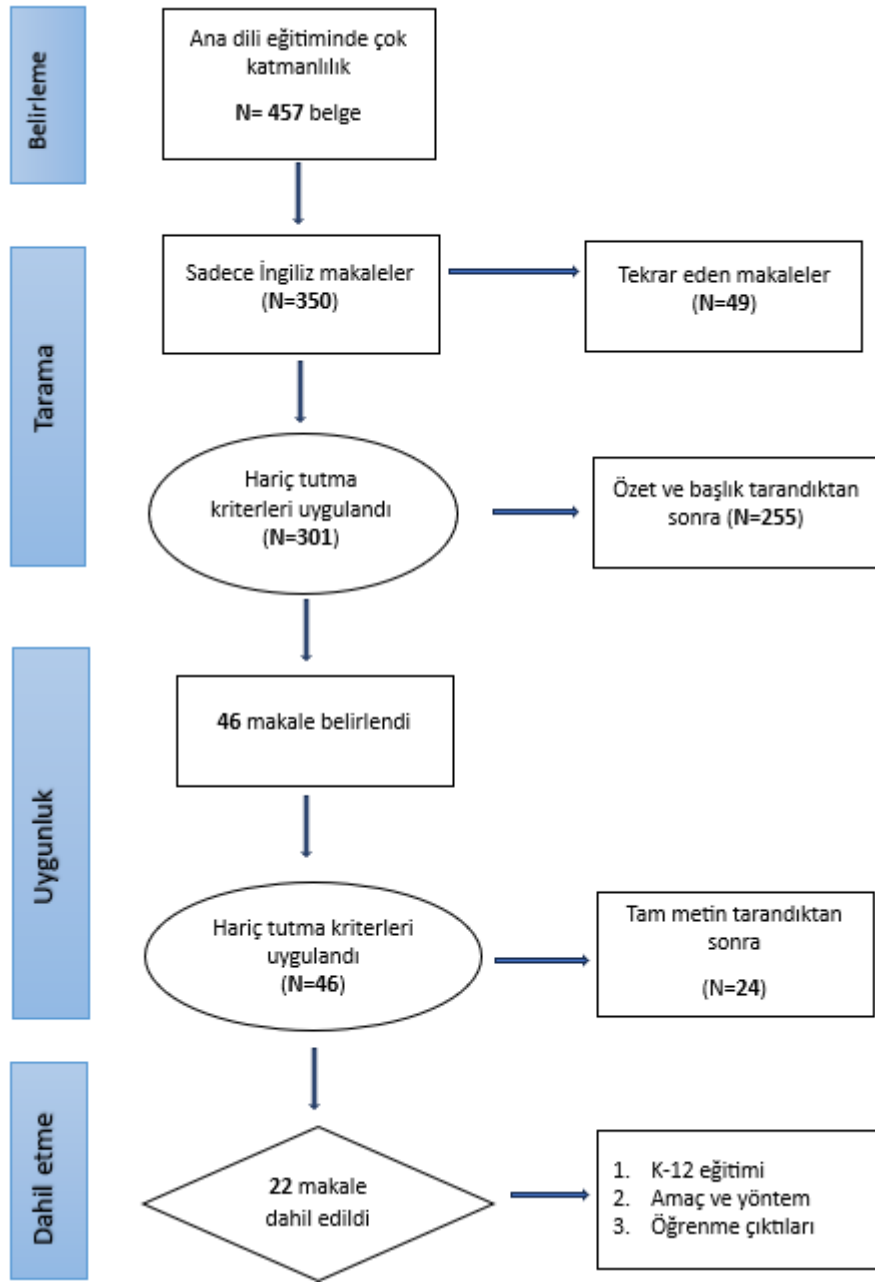
### Geçerlilik ve güvenilirlik

Analiz yapılırken ilk ve ikinci yazar ayrı ayrı analizler yaparak çalışmanın güvenilirliğini değerlendirmiştir. Ardından analiz sonuçlarını paylaşıp tartıştılar. Analizler arasındaki güvenilirliği artırmak için özellikle öğrenme çıktıları analizlerinde üçüncü bir uzmandan yardım alındı. Belirlenen çalışmaların potansiyel önyargısını değerlendirmek için subjektif önyargı analizi uygulandı. İlk olarak çalışmanın amacına ve araştırma sorularına dayalı kriterler belirlendi. Her makale dikkatlice incelendi ve belirlenen kriterlere göre değerlendirildi. Subjektif analiz sürecinde, her makale yazarlar tarafından belirlenen kriterlere uygun olarak bağımsız bir şekilde incelendi. Özellikle her makalenin çalışmanın amacına nasıl katkı sağladığı belirlenmeye çalışıldı. Önyargı riskini subjektif olarak analiz ederken yazarlar düzenli toplantılar düzenleyerek değerlendirmelerini gözden geçirip tartıştılar. Bu iş birliği, subjektif analizi daha objektif ve güvenilir hale getirmeye yardımcı oldu. Çalışmada nitel ve tanımlayıcı bir yaklaşım benimsendi ve herhangi bir nicel etki ölçümü kullanılmadı. İncelenen makaleler metin analizi ile değerlendirildi. Sonuçlar, eğitim seviyesi, amaçlar, yöntemler ve öğrenme çıktıları hakkında anlamsal bir açıklama sağladı. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları nicel etki ölçümlerini içermemekte olup, nitel analize dayanmaktadır.

### 3. Bulgular

#### Akış Şeması

Şekil 1, 457 çalışmadan 22 makalenin analize dahil edilmesine kadar olan süreci gösteren mevcut incelemenin akış şemasını göstermektedir.



**Şekil 1.** PRISMA: Çalışmaların belirlenmesi ve seçilmesine yönelik akış diyagramı

Şekil 1’de belirleme, tarama, uygunluk ve dahil etme aşamalarından oluşan 4 aşamalı bir akış şeması görülmektedir. Bu dört aşamaya göre 22 çalışmanın belirlenme süreci açıklanmaktadır. Şekil 1’de görüldüğü gibi, 22 makale belirlenmiştir. Bu çalışmanın temelini, belirlenen makalelerin K-12 seviyesi, amaç, yöntem ve öğrenme çıktıları oluşturmaktadır.

### K-12 düzeyi ve konu

Bu araştırmada toplam 22 çalışma analiz edilmiştir. Çalışmaların dört temel dil becerisi açısından farklı alanlarda olduğu belirlenmiştir. Sadece okuma eğitimi (Callow, 2018), sadece yazma eğitimi (Bogard ve

McMackin, 2012; Dyson, 2008; Kendrick, Early ve Chemjor, 2019; Moses ve Serafini, 2022) ve sadece konuşma eğitimi (Boets ve diğerleri, 2008) üzerine çalışmalar vardır. Bununla birlikte okuma ve yazma (Dutro ve Collins, 2011; Flint ve diğerleri, 2021; Garcia ve diğerleri, 2021; Godhe, 2013; Unsworth ve diğerleri, 2019; Wyatt-Smith ve Kimber, 2009) ile dört temel dil becerisini (Brand, 2016; Wang ve Li, 2022; Wang ve Andrews, 2017) birlikte ele alan çalışmalar da bulunmaktadır. Ayrıca göstergebilim (Moses ve diğerleri, 2020), sosyalleşme (Kjallander, Moinian ve Dorls, 2016; Newfield, 2011), öğretmen teorileri (Valverde, Sanchez-Fortun ve Dominguez-Oller, 2021), dil öğretimi (Towndrow ve Vaish, 2009), kültür aktarımı (Elf, 2018) ve kavram öğretimi (Slot, 2015) üzerine de çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalara temel dil becerileri açısından bakıldığında sadece dinleme becerisini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### Amaç ve yöntem

İncelenen çalışmalara bakıldığında çok katmanlılığın ana dili eğitiminde farklı şekillerde ele alındığı tespit edilmiştir. Dizüstü bilgisayar sunumları ile çok katmanlı metin oluşturma (Flint ve diğerleri, 2021), dijital tablet kullanımı (Kjallander ve diğerleri, 2016), dizüstü bilgisayarlar, dijital kameralar, ses-video kaydediciler ve çoklu ortam metinleri (Kendrick, Early ve Chemjor, 2019), çok katmanlı resimli kitaplar (Callow, 2018; Moses ve diğerleri, 2020), anlatı zenginleştirme programı (Brand, 2016), iPodlar, LiveScribe kalemleri, Storyboard ve iMovies uygulamaları ile dijital öyküler oluşturma (Bogard ve McMackin, 2012), bilgisayar tabanlı okuryazarlık ve dil öğretimi (Towndrow ve Vaish, 2009), eğitici videolar ve resimler ile yazılı kompozisyon oluşturma (Moses ve Serafini, 2022), teknoloji tabanlı çok katmanlı metin oluşturma (Godhe, 2013), bilgisayar tabanlı masal öğretimi (Elf, 2018) ve bilgisayar destekli eğitim modeli uygulaması (Slot, 2015) şeklinde ele alınmıştır. Bunların yanında teorik olarak ele alan 10 çalışma (Boets ve diğerleri, 2008; Dutro ve Collins, 2011; Dyson, 2008; Garcia ve diğerleri, 2021; Newfield, 2011; Unsworth ve diğerleri, 2019; Valverde ve diğerleri, 2021; Wang ve Li, 2022; Wang ve Andrews, 2017; Wyatt-Smith ve Kimber, 2009) tespit edilmiştir.

İncelenen çalışmaların 10 tanesi (Dutro ve Collins, 2011; Dyson, 2008; Moses ve diğerleri, 2009; Newfield, 2011; Valverde ve diğerleri, 2021; Wang ve Li, 2022; Wang ve Andrews, 2017; Wyatt-Smith ve Kimber, 2009) tek veri toplama aracı ile 12 tanesi ise (Brand, 2016; Boets ve diğerleri, 2008; Bogard ve McMackin, 2012; Callow, 2018; Elf, 2018; Flint ve diğerleri, 2021; Garcia ve diğerleri, 2021; Godhe, 2013; Kjallander ve diğerleri, 2016; Kendrick ve diğerleri, 2019; Moses ve Serafini, 2022; Slot, 2015) birden çok veri toplama aracı ile oluşturulmuştur.

İncelenen çalışmaların 5 tanesi sadece nitel araştırma (Callow, 2018; Elf, 2018; Garcia ve diğerleri, 2021; Moses ve diğerleri, 2020; Wang ve Andrews, 2017) ve 2 tanesi sadece nicel araştırma (Towndrow ve Vaish, 2009; Valverde ve diğerleri, 2021) ile desenlenmiştir. Bunların dışında 5 çalışma derleme (Dutro ve Collins, 2011; Dyson, 2008; Newfield, 2011; Unsworth ve diğerleri, 2019; Wyatt-Smith ve Kimber, 2009) olarak yapılmıştır. Bunların dışında hiçbir yöntem bilgisi içinde yer almayan ama uygulamalı olarak yapılan 10 çalışma (Boets ve diğerleri, 2008; Bogard ve McMackin, 2012; Brand, 2016; Flint ve diğerleri, 2021; Kjallander ve diğerleri, 2016; Kendrick ve diğerleri, 2019; Moses ve Serafini, 2022; Godhe, 2013; Slot, 2015; Wang ve Li, 2022) belirlenmiştir. Karma desenli bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

## Öğrenme çıktıları

İncelenen 22 çalışmada 16 farklı öğrenme çıktısına ulaşılmıştır. Bu öğrenme çıktıları ise ana dili eğitiminin farklı becerileriyle ilişkili olarak ele alınmıştır. Öğrenme çıktıları ve beceri alanları Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2** Öğrenme Çıktıları

| Öğrenme çıktıları   | Beceri alanı   |
|---|--|
| Eleştirel becerileri geliştirme   | Okuma becerisi, yazma becerisi, öğretmen eğitimi                   |
| Öğretmen mesleki gelişimi   | Okuma becerisi, yazma becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi |
| Özel eğitimde dil gelişimi  | Okuma becerisi, yazma becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi |
| Popüler kültür erişimi  | Okuma becerisi, yazma becerisi, kültür aktarımı                    |
| Okul öncesi eğitimde tablet kullanımı   | Sosyal beceri  |
| Sınıf içi öğrenme ortamına katılım  | Okuma becerisi, yazma becerisi, sosyal beceri                      |
| Kültürel-tarihsel analiz  | Okuma becerisi, yazma becerisi                                     |
| Çok katmanlılık ve uluslararası testlere etkisi                                       | Okuma becerisi, yazma becerisi                                     |
| Çok katmanlı ürünlerle oyun ve yer temelli öğrenme fırsatı                            | Yazma becerisi   |
| Anlam kurma becerilerini geliştirme   | Yazma becerisi, göstergebilim                                      |
| Dil farkındalığı oluşturma  | Okuma becerisi, yazma becerisi, konuşma becerisi, dinleme becerisi |
| Modern okuryazarlık yöntemleri  | Yazma becerisi   |
| İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin katkısı                              | Dil öğretimi   |
| İlkokul dönemindeki çocukların yazma becerisindeki çektikleri zorlukların anlaşılması | Yazma becerisi   |
| Dijital teknoloji kullanımının eğitim ortamlarına etkisi                              | Okuma becerisi, yazma becerisi                                     |
| Yapı iskelesi modelinin öğrenme ortamına katkısı                                      | Kavram öğretimi  |

Tablo 2’de yer alan öğrenme çıktıları ve beceri ilişkisi tablodaki sıraya göre aşağıda açıklanmıştır:

*Eleştirel becerileri geliştirme:* Yapılan çalışmalarda eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye ilgili 3 çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi (Valverde ve diğerleri, 2021) çok katmanlılığı öğretmen teorileriyle, bir tanesi (Callow, 2018) sadece okuma becerisiyle, bir tanesi ise (Wyatt-Smith ve Kimber, 2009) okuma ve yazma becerileri ile ilişkilendirerek eleştirel düşünceyi geliştirdiğini belirtir. İlgili çalışmalarda eleştirel düşünme becerileri geliştirilirken İspanyolca öğretmenlerinden oluşan bir hedef kitle ile çok katmanlı metinlerin yorumlanması ele alınmıştır. Bu yorumlamalarla öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünmeye odaklanılmıştır (Valverde ve diğerleri, 2021). Okuma becerisi ile ilişkilendirilen çalışmada ise (Callow, 2018) 6. sınıfa kadar 40 öğrenciyle yürütülen daha büyük bir pilot çalışmadan alınan verilerle resimli kitaplar ve çok katmanlı metinleri nasıl yorumlayacakları ele alınarak eleştirel becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Okuma ve yazma becerilerini birlikte ilişkilendiren çalışmada ise (Wyatt-Smith ve Kimber, 2009) dijital tasarımla ilgili olarak çok katmanlılık kavramının değerlendirme için nasıl önemli etkileri olduğunu eleştirel bakış açısıyla ele almıştır.



**Öğretmen mesleki gelişimi:** Yapılan çalışmalarda öğretmen mesleki gelişimi ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Wang ve Li, 2022) rastlanılmıştır. Çalışma çok katmanlılığı dört temel dil becerisi ile ele almıştır. Çalışmada (Wang ve Li, 2022) çok katmanlı metinlerin neleri içerdiğini ve çok katmanlı metinlerin sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme hedeflerine erişimde nasıl kullanılması gerektiğini ele almıştır. Öğretmen, öğrenme çemberi kavramı ile çalışmada öğretmen mesleki gelişimine nasıl katkı sağlanacağı da açıklanmıştır.

**Özel eğitimde dil gelişimi:** Yapılan çalışmalarda özel eğitimde dil gelişimi ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 2 çalışmaya rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi (Wang ve Andrews, 2017) dört temel dil becerileri, bir diğeri ise (Boets ve diğerleri, 2008) sadece konuşma becerisi ile ilişkilendirerek özel eğitimde dil gelişimini geliştirdiğini belirtir. Dört temel dil becerileri ile ilişkilendirilen çalışmada (Wang ve Andrews, 2017) 11 tane işitme engelli öğrenci ile ilkökul sınıflarında okuma yazma öğretimindeki uygulamalar ele alınmaktadır. Bu uygulamalar sayesinde özel eğitimde dil gelişimine katkıda bulunulacağını ortaya koymuştur. Konuşma becerisi ile ilgili çalışmada ise (Boets ve diğerleri, 2008) özel eğitimde dil gelişimini 62 tane konuşma bozukluğu yaşayan anaokulu öğrencisi ile erken okuryazarlık eğitiminde ortaya çıkan problemleri inceleyerek ele almıştır.

**Popüler kültür erişimi:** Yapılan çalışmalarda popüler kültür erişimi ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 2 çalışmaya (Elf, 2018; Flint ve diğerleri, 2021) rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan biri (Flint ve diğerleri, 2021) çok katmanlılığı okuma ve yazma becerileriyle diğeri ise (Elf, 2018) kültür aktarımı ile ilişkilendirerek popüler kültür erişimi çıktısını ele almaktadır. İlgili çalışmalarda popüler kültür erişimi çok katmanlı metinler aracılığıyla çocukların popüler kültürü konuşmalarına, oyunlarına, çizimlerine ve yazılarına taşıyacakları etkinlikler ele alınmıştır. Bu etkinliklerle çocukların popüler kültür erişimleri geliştirilmeye çalışılmıştır (Flint ve diğerleri, 2021). Bir diğeri çalışmada ((Elf, 2018) popüler kültür erişimi, 21. yüzyılda Andersen Peri Masallarının öğretiminde eski ve yeni teknolojilerin nasıl entegre edilebileceğini keşfetme şeklinde ele alınmıştır. Bu keşifle öğrencilerin Andersen Peri Masalları sayesinde popüler kültür erişimleri geliştirilmeye çalışılmıştır.

**Okul öncesi eğitimde tablet kullanımı:** Yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitimde tablet kullanımı ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Kjallander ve diğerleri, 2016) rastlanılmıştır. Bu çalışma çok katmanlılığı, ana dili eğitiminde sosyalleşme konusuyla ele almaktadır. İlgili çalışmada okul öncesi eğitimde tablet kullanımı sosyoekonomik arka plandan bağımsız olarak tüm çocukları kaliteli bir dijital ortama davet ederek okul öncesi eğitimde tablet kullanımının sosyalleşme açısından ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur (Kjallander ve diğerleri, 2016).

**Sınıf içi öğrenme ortamına katılım:** Yapılan çalışmalarda sınıf içi öğrenme ortamına katılım ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 2 çalışmaya (Garcia ve diğerleri, 2021; Newfield, 2011) rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan biri, çok katmanlılığı ana dil eğitiminde sosyalleşme (Newfield, 2011) bir diğeri ise okuma ve yazma becerileriyle (Garcia ve diğerleri, 2021) ele almıştır. İlgili çalışmalarda sınıf içi öğrenme ortamına katılım, çok katmanlılığın dil ve okuryazarlık sınıflarında öğrenme etkinliklerinde bilişsel, sosyal ve duygusal bağlamda ele almıştır (Newfield, 2011). Bir diğeri çalışmada (Garcia ve diğerleri, 2021) sınıf içi öğrenme ortamına katılım, öğrencilerin çeşitli fiziksel ve dijital malzemeler kullanarak bireysel ya da toplu şekilde ürünler oluşturdukları, ürettikleri işbirlikçi bir öğrenme ortamına katılımları açısından ele alınmıştır.

**Kültürel-tarihsel analiz:** Yapılan çalışmalarda kültürel-tarihsel analiz ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Dutro ve Collins, 2011) rastlanılmıştır. Bu çalışma, çok katmanlılığı ana dili

eğitiminde okuma ve yazma becerileri ile ele almıştır. İlgili çalışmada (Dutro ve Collins, 2011) geçmişte ve şu anda gerçekleştirilen ilkökul okuryazarlığı, tarihsel bir bakış açısı ile ele alınmıştır.

*Çok katmanlılık ve uluslararası testlere etkisi:* Yapılan çalışmalarda çok katmanlılık ve uluslararası testlere etkisi ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Unsworth ve diğerleri, 2019) rastlanılmıştır. Bu çalışma ana dili eğitiminde çok katmanlılığı okuma ve yazma becerileri ile ele almıştır. İlgili çalışmada çok katmanlılığın öğretim müfredatındaki yerini, okuryazarlık becerilerine olan etkisini ve uluslararası testlerin (PISA, NAPLAN vb.) sonuçlarındaki olumlu değişimi belirterek okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir (Unsworth ve diğerleri, 2019).

*Çok katmanlı ürünlerle oyun ve yer temelli öğrenme fırsatı:* Yapılan çalışmalarda çok katmanlı ürünlerle oyun ve yer temelli öğrenme fırsatı ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Brand, 2016; Kendrick ve diğerleri, 2019) rastlanılmıştır. Bu çalışma ana dili eğitiminde çok katmanlılığı sadece yazma becerisi ile ele almıştır. İlgili çalışmada çok katmanlı ürünlerle oyun ve yer temelli öğrenme fırsatları 32 kız öğrenci ile okul sonrası gazetecilik kulübü bağlamında çok katmanlı metin tasarımı şeklinde geliştirilmektedir (Brand, 2016; Kendrick ve diğerleri, 2019).

*Anlam kurma becerilerini geliştirme:* Yapılan çalışmalarda anlam kurma becerilerini geliştirmeye ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 2 çalışmaya (Moses ve diğerleri, 2020; Moses ve Serafini, 2022) rastlanılmıştır. Bu çalışmalardan bir tanesi (Moses ve diğerleri, 2020) çok katmanlılığı göstergebilimle, diğer çalışma ise (Moses ve Serafini, 2022) sadece yazma becerisiyle ilişkilendirerek anlam kurma becerilerini geliştirdiğini belirtir. İlgili çalışmalarda anlam kurma becerileri geliştirilirken 8 kişiden oluşan birinci sınıf öğrencileriyle göstergebilimden faydalanarak çok katmanlı resimli kitaplarda anlam kurma yolları ele alınmıştır (Moses ve diğerleri, 2020). Diğer çalışmada ise (Moses ve Serafini, 2022) birinci sınıf öğrencilerinin çok katmanlı kompozisyon oluşturma sürecinde anlam kurma becerilerini nasıl geliştirebilecekleri ele alınmıştır.

*Dil farkındalığı oluşturma:* Yapılan çalışmalarda dil farkındalığı ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Brand, 2016) rastlanılmıştır. Çalışma çok katmanlılığı dört temel dil becerisi ile ele almıştır. Çalışmada (Brand, 2016) yaşları 8 ile 10 arasında değişen 90 üçüncü sınıf öğrencisiyle yapılan etkinliklerle öğrenciler arasında okuryazarlık ve dil farkındalığı düzeyini belirlemek amaçlanmıştır.

*Modern okuryazarlık yöntemleri:* Yapılan çalışmalarda modern okuryazarlık yöntemleri ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Bogard ve McMackin, 2012) rastlanılmıştır. Bu çalışma, çok katmanlılığı sadece yazma becerisi ile ele almıştır. İlgili çalışmada 17 tane ilköğretim üçüncü sınıf öğrencileriyle dijital öyküleri planlama, yazma ve yaratma yöntemlerini geliştirmek adına kolay teknoloji kullanımı ele alınmıştır (Bogard ve McMackin, 2012).

*İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin katkısı:* Yapılan çalışmalarda İngilizce öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin katkısı ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Towndrow ve Vaish, 2009) rastlanılmıştır. Bu çalışma çok katmanlılığı dil öğretimi ile ele almıştır. İlgili çalışma Singapur'da bir lisede gerçekleştirilmiştir. Çalışma, okulda mevcut olan dijital medya ve çok katmanlı türlerini belirleyerek geleneksel dil öğretimi müfredatına olan katkısını ele almaktadır. Çalışma, kablosuz dizüstü bilgisayarların dil öğretimine olumlu bir katkıda bulunduğunu belirtir (Towndrow ve Vaish, 2009).

*İlkokul dönemindeki çocukların yazma becerisindeki çektikleri zorlukların anlaşılması:* Yapılan çalışmalarda ilkokul dönemindeki çocukların yazma becerisindeki çektikleri zorlukların anlaşılması ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Dyson, 2008) rastlanılmıştır. Bu çalışma çok katmanlılığı sadece yazma becerisi ile ele almıştır. İlgili çalışmada birinci sınıf öğrencilerinin resmi yazma pratiklerine ilişkin yorumlarını ve ihtiyaçlarını tespit ederek yazma becerisinde yaşadıkları zorluklar ele alınmaktadır (Dyson, 2008).

*Dijital teknoloji kullanımının eğitim ortamlarına etkisi:* Yapılan çalışmalarda dijital teknoloji kullanımının eğitim ortamlarına etkisi ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Godhe, 2013) rastlanılmıştır. Bu çalışma ana dili eğitiminde çok katmanlılığı okuma ve yazma becerileri ile ele almıştır. İlgili çalışmadaki katılımcılar İsveç dili eğitiminde hem öğrenciler hem de öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmada çok katmanlı metin oluşturulması ve değerlendirilmesi süreçlerinde dijital teknolojinin katkısı sınıf içi uygulamalarla ele alınmıştır (Godhe, 2013).

*Yapı iskelesi modelinin öğrenme ortamına katkısı:* Yapılan çalışmalarda yapı iskelesi modelinin öğrenme ortamına katkısı ile ilgili öğrenme çıktısı ortaya koyan 1 çalışmaya (Slot, 2015) rastlanılmıştır. Bu çalışma ana dili eğitiminde çok katmanlılığı kavram öğretimi ile ele almıştır. İlgili çalışma öğrencilerin karmaşık ve zor ödevlerle uğraşması gereken durumlarda yapı iskelesi modelinin olumlu bir öğrenme çıktısı ortaya koyan bir model olduğunu ele almıştır (Slot, 2015).

#### 4. Sonuç ve tartışma

Bu çalışmanın sonuçları, ana dili öğretimi ile çok katmanlılık arasındaki bağlantıyı inceleyen araştırmalara odaklanmaktadır. Araştırmalar, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ile sınırlıdır. K-12 seviyesine dayanan bu çalışmada, araştırmacılar çok katmanlılığı konu, amaç, yöntemler ve öğrenme sonuçları açısından analiz etmişlerdir. Literatürden elde edilen bulgular, çok katmanlılık ile dil eğitiminin bu eğitim seviyelerinde nasıl etkileşimde bulunduğunu açıklamaktadır (Magnusson ve Godhe, 2019; Pietikäinen ve Pitkänen-Huhta, 2013; Wolfe ve Flewitt, 2010). Özellikle, çok katmanlılığa odaklanmanın ders içeriği, amaçları ve öğrenme çıktıları üzerindeki potansiyel etkileri üzerine yapılan araştırmalar önemli ipuçları sunmaktadır (Choi ve Yi, 2016; Hung ve diğerleri, 2013; Sankey ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda çalışmanın bulguları, ana dili öğretimi ve çok katmanlılık arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaları özellikle konu ve öğrenme çıktıları açısından eğitim düzeylerine göre analiz ettiği için gelecekteki araştırmalara ışık tutabilir.

Analiz edilen 22 çalışmada çok katmanlılık ana dili eğitiminde çeşitli konularla ele alınmıştır. Ele alınan konular ana dil öğretiminin ayrılmaz bir parçası olan dört temel dil becerilerini okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademeleriyle bir bütün halinde işlemiştir. Bu becerilerin yanı sıra dil bilimi, öğretmen teorileri, sosyalleşme ve kavram öğretimi gibi eğitim ortamlarının getirileri de çok katmanlılık konusu ve eğitim kademeleri ile ilişkilendirilmiştir. Genel olarak bu konu üzerinde her eğitim kademesinde hem eğitsel hem de çağın getirilerine uygun şekillerde teknoloji kullanımının gerçekleştiği görülmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi eğitimde daha çok öğrencilerin çok katmanlı görsel ve işitsel materyallerle öğrenme ortamlarına katkı sağlandığı belirtilmiştir. Özellikle okul öncesi eğitimde tablet kullanımının tüm çocukları kaliteli bir dijital ortama davet ettiği ve böyle bir ortamın çocukları öğrenmeye teşvik edecek uygulamalar sağlayacağı da ortaya konulmuştur. Torrado-Cespón (2023) çalışmasında bu bulguyu destekleyerek okul öncesi dönemde dil ediniminde görsel ve işitsel materyallerin önemine dikkat çeker. İlkokul kademesini ele alan çalışmaların genelinde ise çağın teknolojik getirilerinin öğrencilerin hayatlarında önemli bir yer kapladığı ve iletişim kurarken, sosyalleşirken ya da bireysel

vakit geçirirken çoğunlukla teknolojik ürünlerle etkileşim içinde oldukları belirtilmiştir. Analiz edilen çalışmalarda ilkökul sınıflarında çok katmanlı kompozisyon oluşturma, dil öğretiminde farkındalık kazandırma, okuryazarlık yeteneklerinin gelişimi ve görsel tasarımlarla metin oluşturma gibi çeşitli öğrenci becerilerine odaklanılmıştır. Bu sayede ilkökul çocuklarının dijital dünyanın eğitim ortamlarında çok katmanlı ürünler ortaya koyabilmeleri ve okuryazarlık becerilerini olumlu yönde geliştirebilmeleri adına önemli sonuçlar elde edilmiştir. Kervin (2009) de çok katmanlı metinlerin pedagojik açıdan ilgi çektiği için ilkökul dönemine motivasyonu artırdığını belirtmiştir. İlkökul kademesindeki uygulamaların ana okulundakilerden farkı, daha çok okuma ve yazma becerilerine odaklanıyor olmasıdır. Analiz edilen çalışmalarda ortaokul kademesinde ise öğrencilerin bilişsel seviyelerinin anaokulu ve ilkökul kademelerine göre daha gelişmiş bir seviyeye ulaştığı görülmektedir. Bu gelişim doğrultusunda teknolojik ürünlerin de çeşitlendiği göze çarpmaktadır. Eğitim ortamlarında çok katmanlı ürünlerin ve uygulamaların dört temel dil becerilerinin tamamına etki ettiği görülmektedir. Bu etki sayesinde öğrenciler teknolojik ürünlerle okuryazarlık uygulamaları gerçekleştirirken web 2.0 araçlarından faydalanmaktadır. Çoklu ortam araçları, platform temelli siteler ve ücretsiz içerik üretici uygulamalar sayesinde öğrenciler sosyalleşme, işbirlikçi çalışma, yaratıcılık, özgünlük ve paylaşma gibi becerileri edinmektedir. Ortaokul kademesinde çok katmanlılığı okul öncesi ve ilkökul kademelerinden ayıran farklar ise hem öğrencilerin dört temel dil becerilerinin tamamına etki etmesi hem de öğrenme ortamlarında çeşitlilik sağlamasıdır. Bu sayede ortaokul öğrencileri, katılımı yüksek verimli bir eğitim sürecinden geçmektedirler. Analiz edilen çalışmalarda son olarak lise kademesinde öğrencilerin çağdaş okuryazarlık seviyesine eriştikleri ve eğitim ortamlarında çeşitli öğrenme modellerini uygulamaya koydukları görülmektedir. Ortaokul kademesinde olduğundan daha fazla çeşitlilik gösteren çok katmanlı uygulamalar sayesinde öğrenciler, popüler kültürün takipçisi olmuş ve ona uygun içerikler üretmektedir. Bu üretim aşamasında ilgi ve yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda kişisel gelişim gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünceleri, kişisel ve sosyal sorumluluk bağlamında yirmi birinci yüzyıl çok katmanlı okuryazarlık becerileriyle bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Lise kademesindeki çalışmaları diğer kademelerdeki çalışmalardan ayıran unsur ise öğrencilerin daha çok üst bilişsel becerilerine odaklanıyor olmasıdır.

Analiz edilen çalışmalarda ana dil eğitiminde çok katmanlılık, farklı şekillerde ele alınmıştır. Farklı şekillerde ele alınmasına olanak sağlayan en önemli faktörlerden birisi eğitim kademelerinin farklı olmasıdır. Okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ve bilişsel becerilerindeki değişkenlikler çok katmanlı uygulamaların çeşitliliğini arttırmaktadır. Bu çeşitlilik doğrultusunda dijital tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve yazılımları, sosyal medya ve eğitici videolar, dijital öykü oluşturma yazılımları gibi araçların sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu araçlar sayesinde öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme ortamlarında okuryazarlık eğitimi açısından kalıcı öğrenme çıktıları edindikleri sonucuna varılmıştır. Analiz edilen çalışmalarda hem tek veri toplama aracı kullanan hem de birden çok veri toplama aracı kullanan çalışmalara rastlanılmıştır. Birden çok veri toplama aracıyla yapılan çalışma sayısının tek veri toplama aracıyla yapılan çalışmadan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da konunun çok boyutlu ve derinlemesine anlaşılması için birden çok veri toplama aracı tercih edilmiştir (Smith, 2018; Wiseman ve diğerleri, 2016). Tek veri toplama aracı kullanan çalışmalarda bulgular elde edilirken genellikle anket, görüşme ve röportaj tekniklerinin birisinden yararlandığı tespit edilmiştir. Birden çok veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalarda ise anket, görüşme, röportaj ve video kayıtları bir arada ele alınmıştır. Birden çok veri toplama aracı kullanan çalışmaların bulgularının tek veri toplama aracı kullanan çalışmalara göre daha detaylı olduğu sonucuna varılmıştır. Analiz edilen çalışmalar nitel, nicel, derleme ve uygulamalı olmak üzere farklı araştırma desenleri ile oluşturulmuştur. Okul öncesi dönemdeki uygulamalı çalışmalar, derleme çalışmalarına göre daha somut veriler sunmaktadır. İlkökul, ortaokul ve

lise kademelerinde ise derleme, nitel ve nicel desenli çalışmalara göre daha ayrıntılı ve yorumlanabilir bulgular sunmaktadır. Bu açıdan eğitim kademeleri arttıkça uygulamalı çalışmaların sayısı artmaktadır çünkü büyük yaş gruplarında küçük yaş gruplarına göre uygulamalı çalışma yapmanın daha kolay olduğu sonucuna varılmıştır. Analiz edilen çalışmalarda nitel desenli çalışma sayısı nicel desenli çalışmalara göre daha fazladır. Nitel çalışmaların nicel çalışmalara göre sağladığı avantaj ise aktarılan bulguların yorumlamaya ve uygulama yapabilmeye daha elverişli olmasıdır. Nicel desenli çalışmalarda bu durum sayısal verilerden kaynaklı olarak daha net ve değiştirilemez bir şekilde aktarılmaktadır.

Analiz edilen çalışmalarının eğitim kademelerine göre öğrenme çıktıları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından ele alındığında okul öncesi eğitim kademesinde özel eğitim öğrencilerinde dil gelişimi ve sınıflarda tablet kullanımı ile ilgili öğrenme çıktılarına rastlanılmıştır. Bu çıktılar Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde sırasıyla anlama ve uygulama basamaklarına karşılık gelmektedir. İlkokul kademesiyle ilgili çalışmalarda öğrenme çıktıları ise üst düzey düşünme becerilerinden yaratma ve anlama basamağına karşılık gelmektedir. Ortaokul kademesinin öğrenme çıktıları taksonomiye göre ele alındığında ise ağırlıklı olarak anlama basamağına karşılık geldiği görülmektedir. Son olarak lise kademesindeki çalışmaların öğrenme çıktıları, taksonomide sentez ve analiz basamaklarına karşılık gelmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesinden lise kademesine doğru ilerledikçe Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin basamakları açısından üst düzey düşünme becerilerine doğru bir artış görülmektedir. Bu artışın ana sebebi, öğrencilerin bilişsel becerilerinin de eğitim kademelerine göre artıyor olmasıdır. Bilişsel düzeylerin, sınıf düzeylerine göre artmasına yönelik bulgular alan yazında eleştiri de almıştır. Hyder ve Bhamani (2016) bilgi düzeylerinin sıralı bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmasına değil öğrencilerin deneyimlerine ve yaratıcı fikirlerine öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

### **Pedagojik çıkarımlar**

Bu analizin sonuçları, ana dili eğitiminde çok katmanlılık için önemli metodolojik çıkarımlara sahiptir. Ana dili eğitiminde çok katmanlı ürünler oldukça çeşitlidir. Okuryazarlık öğeleri, öğrenme ortamları, öğretmen yetenekleri, pedagoji, öğrenci ilgi ve tercihleri, sınıf ortamı ve beceri düzeyleri arasındaki karşılıklı etkileşim, teknoloji tabanlı eğitimin uygulanmasında ve çok katmanlı ürünlerin ortaya çıkarılmasında oldukça etkilidir.

### **Eğitimciler için öneriler**

Bu incelemede, ana dili eğitiminde çok katmanlılık konusunun daha geniş bağlamını dikkate alan az sayıda çalışma tespit edilmiştir. Bir veya iki çok katmanlı ürünü ele alan araştırmalar okuryazarlık eğitimi ve sınıf bağlamlarıyla nasıl etkileşim kurulduğu gibi daha geniş konuları ele alamaz. Bu nedenle, öğrenme için çok katmanlı ürünlerle okuryazarlık konusunda çalışacak eğitimciler, hem sosyal, kültürel ve ekonomik faktörleri hem de öğrenciler ve öğretmenler için okuryazarlık tutumlarını dikkate almalıdır. Aynı şekilde, eğitim kademelerinin dijital teknolojilerden nasıl daha fazla faydalanarak çok katmanlı ürünler ortaya koyabileceklerini ele almak da bu alanda çalışacak eğitimcilerin odaklanması gereken önemli bir noktadır.

### **Gelecekteki araştırmalar için öneriler**

İnceleme sonucunda gelecekte ana dili eğitiminde çok katmanlılık konusu üzerine çalışma yapacak araştırmacıların, eğitimde dijital teknolojiye artan destek, okuryazarlık uygulamalarının çoğalması,

durumlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu durumlara uygun uygulamalı çalışmalar geliştirerek alana katkı verebilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca bu alanda gelecekteki araştırmaların hem çok katmanlılık hem de okuryazarlık bağlamında pedagojik unsurları dikkate alması önemlidir.

### Sınırlılıklar

Bu kapsam belirleme incelemesi, Web of Science, ana dili eğitimi, eğitim kademeleri ve çok katmanlılık açısından sınırlandırılmıştır. Analiz edilen çalışmalar sadece makale doküman tipindeki çalışmalardır. Sadece makaleleri ele almak, incelenen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamlaştırmaktadır.

### Kaynakça

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Avidov-Ungar, O., & Amir, A. (2018). Development of a teacher questionnaire on the use of ICT tools to teach first language writing. *Computer Assisted Language Learning*, 31(7), 675-693. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1433216>
- Bakker, A., Cai, J., & Zenger, L. (2021). Future themes of mathematics education research: An international survey before and during the pandemic. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10049-w>
- Bal, M., & Mete, F. (2019). Cultural literacy in mother tongue education: An action research. *Qualitative Research in Education*, 8(2), 215-244. <https://doi.org/10.17583/qre.2019.4186>
- Boets, B., Wouters, J., Van Wieringen, A., De Smedt, B., & Ghesquiere, P. (2008). Modelling relations between sensory processing, speech perception, orthographic and phonological ability, and literacy achievement. *Brain and Language*, 106(1), 29-40. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2007.12.004>
- Bogard, J. M., & McMackin, M. C. (2012). Combining traditional and new literacies in a 21st-century writing workshop. *The Reading Teacher*, 65(5), 313-323. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01048>
- Brand, I. (2016). A Narrative Enrichment Programme in literacy development of Afrikaans-speaking Grade 3 learners in monolingual rural schools. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 49, 301-316. <https://doi.org/10.5842/49-0-707>
- Caffery, J., Coronado, G., & Hodge, B. (2016). Multilingual language policy and mother tongue education in Timor-Leste: a multiscalar approach. *Language Policy*, 15, 561-580. <https://doi.org/10.1007/s10993-015-9393-8>
- Callow, J. (2018). Classroom assessment and picture books—strategies for assessing how students interpret multimodal texts. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 41(1), 5-20. <https://doi.org/10.1007/BF03652002>
- Caro Valverde, M. T., Amo Sánchez-Fortún, J. M. D., & Domínguez-Oller, J. C. (2021). Implicit Teacher Theories Regarding the Argumentative Commentary of Multimodal Texts in the Teaching of Spanish as a Native and Foreign Language. *Frontiers in Psychology*, 12, 749426. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749426>
- Choi, J., & Yi, Y. (2016). Teachers' integration of multimodality into classroom practices for English language learners. *Tesol Journal*, 7(2), 304-327. <https://doi.org/10.1002/tesj.204>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20. <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>
- Dahlström, H. (2022). Students as digital multimodal text designers: A study of resources, affordances, and experiences. *British Journal of Educational Technology*, 53(2), 391-407. <https://doi.org/10.1111/bjet.13171>

- Dahlström, H., & Damber, U. (2020). Meanings made in students' multimodal digital stories: Resources, popular culture, and values. *Designs for Learning*, 12(1), 45-55. <https://doi.org/10.16993/dfl.145>
- Daniel, D. B., & Woody, W. D. (2013). E-textbooks at what cost? Performance and use of electronic v. print texts. *Computers & Education*, 62, 18-23. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.016>
- Dutro, E., & Collins, K. (2011). A journey through nine decades of NCTE-published research in elementary literacy. *Research in the Teaching of English*, 46(2), 141-161. <https://www.jstor.org/stable/23050596>
- Dyson, A. H. (2008). Staying in the (curricular) lines: Practice constraints and possibilities in childhood writing. *Written Communication*, 25(1), 119-159. <https://doi.org/10.1177/0741088307309552>
- Elf, N. (2018, March). Teaching and learning modes and media of HC Andersen fairy tales. In Forum for World Literature Studies (Vol. 10, No. 1, pp. 65-96). Wuhan Guoyang Union Culture & Education Company. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA536987783&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=19498519&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7Ea2cb48ac&aty=open-web-entry>
- Fälth, L., Brkovic, I., Kerestes, G., Svensson, I., Hjelmquist, E., & Tjus, T. (2023). The effects of a multimodal intervention on the reading skills of struggling students: An exploration across countries. *Reading Psychology*, 44(3), 225-241. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2141399>
- Fariás, M., & Araya Seguel, C. (2014). Critical visual literacy and education in mother tongue: Metacognitive strategies in the reading comprehension of multimodal texts. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 94-104. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.1.a08>
- Flint, A. S., Rohloff, R., & Williams, S. (2021). "I like the first slide. I like how we put it like that [words and pictures on a diagonal]:" composing multimodal texts in a grade four classroom. *English Teaching*, 20(3), 277-297. <https://doi.org/10.1108/ETPC-12-2019-0173>
- Garcia, A., Guggenheim, A., Stamatis, K., & Dalton, B. (2021). Glimmers of care: Attending to the affective everyday in ninth-grade literacy classrooms. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 337-354. <https://doi.org/10.1002/rrq.296>
- Gerlach, D. (2017). Reading and spelling difficulties in the ELT classroom. *Elt Journal*, 71(3), 295-304. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw088>
- Godhe, A. L. (2013). Tensions and contradictions when creating a multimodal text as a school task in mother tongue education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 8(4), 208-224. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2013-04-03>
- Haese, A., Costandius, E., & Oostendorp, M. (2018). Fostering a culture of reading with wordless picturebooks in a South African context. *International Journal of Art & Design Education*, 37(4), 587-598. <https://doi.org/10.1111/jade.12202>
- Hafner, C. A. (2015). Remix culture and English language teaching: The expression of learner voice in digital multimodal compositions. *Tesol Quarterly*, 49(3), 486-509. <https://doi.org/10.1002/tesq.238>
- Hafner, C. A. (2020). Digital multimodal composing: How to address multimodal communication forms in ELT. *English Teaching*, 75(3), 133-146. <https://doi.org/10.15858/engtea.75.3.202009.133>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hung, H. T., Chiu, Y. C. J., & Yeh, H. C. (2013). Multimodal assessment of and for learning: A theory-driven design rubric. *British Journal of Educational Technology*, 44(3), 400-409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01337.x>

- Jdaitawi, M. T., & Kan'an, A. F. (2022). A Decade of Research on the Effectiveness of Augmented Reality on Students with Special Disability in Higher Education. *Contemporary Educational Technology, 14(1)*, ep332. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11369>
- Jewitt, C. (2006). Multimodality, “Reading”, and “Writing” for the 21st century. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 26 (3)*, 315-331. <https://doi.org/10.1080/01596300500200011>
- Kendrick, M., Early, M., & Chemjor, W. (2019). Designing multimodal texts in a girls’ afterschool journalism club in rural Kenya. *Language and Education, 33(2)*, 123-140. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1516777>
- Kervin, L. (2009). ‘GetReel’: engaging Year 6 students in planning, scripting, actualising and evaluating media text. *Literacy, 43(1)*, 29-35. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2009.00513.x>
- Kubler, C. C. (2018). Developing course materials for technology-mediated Chinese language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching, 12(1)*, 47-55. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1418626>
- Lai, Y., Saab, N., & Admiraal, W. (2022). Learning strategies in self-directed language learning using mobile technology in higher education: A systematic scoping review. *Education and Information Technologies, 27(6)*, 7749-7780. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10945-5>
- Lim, V. F., & Tan, S. K. Y. (2018). Developing multimodal literacy through teaching the critical viewing of films in Singapore. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 62(3)*, 291-300. <https://doi.org/10.1002/jaal.882>
- Magnusson, P., & Godhe, A. L. (2019). Multimodality in language education--Implications for teaching. *Designs for Learning, 11(1)*, 127-137. <https://doi.org/10.16993/dfl.127>
- Moinian, F., Kjällander, S., & Dorls, P. (2016). Mother tongue language teaching with digital tablets in early childhood education: A question of social inclusion and equity. *He Kupu, 4(3)*, 19-29. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1182345&dsid=-2166>
- Moses, L., Rylak, D., Kachorsky, D., & Serafini, F. (2020). Investigating Young Readers' Use of Visual, Textual, and Design Resources in Contemporary Picturebooks. *Journal of Language and Literacy Education, 16(2)*, n2. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1285137>
- Moses, L., & Serafini, F. (2022). Image, text and design: students' semiotic choices in nonfiction compositions. *Literacy, 56(4)*, 340-354. <https://doi.org/10.1111/lit.12293>
- Newfield, D. (2011). Multimodality and children’s participation in classrooms: Instances of research. *Perspectives in Education, 29(1)*, 27-35. <https://www.ajol.info/index.php/pie/article/view/76950>
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development, 5(1)*, 77-80. [www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd35846.pdf](http://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd35846.pdf)
- Oluwajana, D., & Adeshola, I. (2021). Does the student's perspective on multimodal literacy influence their behavioural intention to use collaborative computer-based learning?. *Education and Information Technologies, 26(5)*, 5613-5635. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10526-y>
- Pae, H. K. (2020). *The Impact of Digital Text*. In: Script Effects as the Hidden Drive of the Mind, Cognition, and Culture. *Literacy Studies, 21*, 209-217. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-55152-0\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-55152-0_11)
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). *The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Phadung, M., Suksakulchai, S., & Kaewprapan, W. (2016). Interactive whole language e-story for early literacy development in ethnic minority children. *Education and Information Technologies, 21*, 249-263. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9318-8>



- Pietikäinen, S., & Pitkänen-Huhta, A. (2013). Multimodal literacy practices in the indigenous Sámi classroom: Children navigating in a complex multilingual setting. *Journal of Language, Identity & Education*, 12(4), 230-247. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.818471>
- Sankey, M., Birch, D., & Gardiner, M. (2011). The impact of multiple representations of content using multimedia on learning outcomes across learning styles and modal preferences. *International Journal of Education and Development Using ICT*, 7(3), 18-35. <https://www.learntechlib.org/p/42356/>
- Shadiev, R., & Liang, Q. (2023). A review of research on ar-supported language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-23. <https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2229804>
- Shang, H. F. (2022). Exploring online peer feedback and automated corrective feedback on EFL writing performance. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1629601>
- Shemshack, A., & Spector, J. M. (2020). A systematic literature review of personalized learning terms. *Smart Learning Environments*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00140-9>
- Si, Q., Hodges, T. S., & Coleman, J. M. (2022). Multimodal literacies classroom instruction for K-12 students: a review of research. *Literacy Research and Instruction*, 61(3), 276-297. <https://doi.org/10.1080/19388071.2021.2008555>
- Silva Cantuário, A. A. (2017). Blog: teaching guidelines in a high school textbook. *Entrepalavras*, 7(5), 137-148. <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/647>
- Singh, J., Steele, K., & Singh, L. (2021). Combining the best of online and face-to-face learning: Hybrid and blended learning approach for COVID-19, post vaccine, & post-pandemic world. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140-171. <https://doi.org/10.1177/00472395211047865>
- Slot, M. F. (2015). Scaffolding students' assignments. *IARTEM e-journal*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.21344/iartem.v7i1.749>
- Smith, B. E. (2018). Composing for affect, audience, and identity: Toward a multidimensional understanding of adolescents' multimodal composing goals and designs. *Written Communication*, 35(2), 182-214. <https://doi.org/10.1177/0741088317752335>
- Stahl, G., Scholes, L., McDonald, S., Mills, R., Lunn Brownlee, J., & Comber, B. (2024). Scoping review of conceptions of literacy in middle school science. *Research Papers in Education*, 39(1), 134-154. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2105388>
- Taylor, S. V., & Leung, C. B. (2020). Multimodal literacy and social interaction: Young children's literacy learning. *Early Childhood Education Journal*, 48, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00974-0>
- Towndrow, P. A., & Vaish, V. (2009). Wireless laptops in English classrooms: A SWOT analysis from Singapore. *Educational Media International*, 46(3), 207-221. <https://doi.org/10.1080/09523980903135335>
- Torrado-Cespón, M. (2023). Cancións para Medrar. Una proposta audiovisual y textual para reforzar la adquisición del gallego a través de canciones y pictogramas. *Lenguaje y Textos*, (57), 17-27. <https://doi.org/10.4995/lyt.2023.19411>
- Undheim, M. (2022). Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 472-489. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1971730>
- Unsworth, L., Cope, J., & Nicholls, L. (2019). Multimodal literacy and large-scale literacy tests: Curriculum relevance and responsibility. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 128-139. <https://doi.org/10.1007/BF03652032>
- Wang, Q., & Andrews, J. F. (2017). Literacy instruction in primary level deaf education in China. *Deafness & Education International*, 19(2), 63-74. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1344464>

- Wang, D., & Li, D. (2022). Exploring Multiliteracies and Multimodal Pedagogies in Chinese Language Teaching: A Teacher's One-Year Action Learning Circle. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 12(1), 1-19. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.298704>
- Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475. <https://doi.org/10.2307/3588421>
- Watts-Taffe, S. (2022). Multimodal literacies: Fertile ground for equity, inclusion, and connection. *The Reading Teacher*, 75(5), 603-609. <https://doi.org/10.1002/trtr.2080>
- Wiseman, A. M., Mäkinen, M., & Kupiainen, R. (2016). Literacy through photography: Multimodal and visual literacy in a third grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44, 537-544. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0739-9>
- Wolfe, S., & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387-399. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526589>
- Wong, A., Ho, S., Olusanya, O., Antonini, M. V., & Lyness, D. (2021). The use of social media and online communications in times of pandemic COVID-19. *Journal of the Intensive Care Society*, 22(3), 255-260. <https://doi.org/10.1177/1751143720966280>
- Wyatt-Smith, C., & Kimber, K. (2009). Working multimodally: Challenges for assessment. *English teaching: Practice and Critique*, 8(3), 70-90. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n3art5.pdf>
- Yu, Z., Xu, W., & Sukjairungwattana, P. (2023). Motivation, learning strategies, and outcomes in mobile English language learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(4), 545-560. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00675-0>
- Yustina, Y., Syafii, W., & Vebrianto, R. (2020). The Effects of Blended Learning and Project-Based Learning on Pre-Service Biology Teachers's Creative Thinking through Online Learning in the Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(3), 408-420. <https://doi.org/10.15294/jpii.v9i3.24706>
- Zaidi, R., & Sah, P. K. (2024). Affordances of Multilingual and Multimodal Literacy Engagements of Immigrant High School Students: A Scoping Review. *SAGE Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241228122>

## 05. Türk soylulara Türkçe öğretiminde öğrenci hatalarının yazma becerisi üzerinden belirlenmesi ve nedenlerinin ortaya çıkarılması (Kırgızistan'da Türkçe öğretimi örneğinde)<sup>1</sup>

Oğuz KILINÇ<sup>2</sup>

**APA:** Kılınç, O. (2024). Türk soylulara Türkçe öğretiminde öğrenci hatalarının yazma becerisi üzerinden belirlenmesi ve nedenlerinin ortaya çıkarılması (Kırgızistan'da Türkçe öğretimi örneğinde). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 79-93. DOI: 10.29000/rumelide.1455115.

### Öz

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmaları dünyada her geçen gün artarak devam etmektedir. Türkçenin öğretildiği ülkeler arasında akraba topluluklar olarak da adlandırılan Türk Cumhuriyetleri de yer almaktadır. Bu ülkelerden biri olan Kırgızistan'da her kademedeki öğrenci için Türkçe eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren okulları bulmak mümkündür. Türk soylulara Türkçe öğretimi, yabancılar Türkçe öğretiminden farklılık göstermektedir. Kırgızca ve Türkçe, ortak kökten gelmiş lehçelerdir. Bundan dolayı aralarında sözcük bilimsel, biçim bilimsel, söz dizimsel yönden pek çok ortak nokta bulunmaktadır. Bu ortak noktalar Türkçe öğreniminde kolaylaştırıcı etki oluşturmaktadır. Bununla birlikte Kırgızca ve Türkçe arasında bazı anlamsal ve biçimsel farklılıklar da görmek mümkündür. Bu farklılıklar öğrencilerin sistematik hatalar yapmalarına sebep olmaktadır. Öğrencilerin dil seviyeleri ilerlemiş olsa bile bu hataları yapmaya devam ettikleri görülmektedir. Bu tarz hataların tespit edilmesi, nedenlerinin ortaya konması; çözüm önerilerinin geliştirilmesine ve Türk soylulara yönelik özel materyallerin hazırlanmasına katkı sunacaktır. Buradan hareketle Kırgızistan'da Türkçe öğretiminde yazma becerisinde karşılaşılan hata türlerini ve nedenlerini ortaya koymayı amaçladığımız bu çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Bizzat Türkçe öğretimini gerçekleştirmiş olduğumuz aynı düzeyde 36 kişinin farklı zamanlarda değişik konularda yazmış oldukları 72 adet kompozisyonu döküman analizi esasında incelenmiş ve burada tespit edilen hatalar fişlendikten sonra bilgisayar ortamına geçirilerek analiz edilmiş ve sık görülen hata türleri belirlenmiştir. Bu hatalar sözcük, ek, cümle düzeyinde belirlendikten sonra Kırgızca kullanımlarla karşılaştırılmış ve hataların nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Kırgızistan'da Türkçe öğreniminde, Kırgız öğrencilerin yazma becerisine yönelik yapmış oldukları hataların, kendi dillerindeki benzer kullanımlardan hareket etmeleri, farklılıkları görememeleri ve bunun sonucu yanlış genellemeler yapmalarından kaynaklı olduğu görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Dil hataları, Kırgızca, Türkçe, Türkçe Öğretimi, Türk Soylular, Yazma becerisi.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %6

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455115

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr., Türkiye Maarif Vakfı / Dr., Turkey Maarif Foundation (İstanbul, Türkiye), edosan06@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-8159-6074

## Detection of student errors in terms of writing skills in teaching Turkish of Turkish origin students and revealing their reasons. (In the example of Turkish teaching in Kyrgyzstan) <sup>3</sup>

### Abstract

Studies on teaching Turkish as a foreign language continue to increase day by day in the world. Among the countries where Turkish is taught, there are also Turkish Republics, also called relative communities. In Kyrgyzstan, one of these countries, it is possible to find schools that provide Turkish education for students at all levels. Teaching Turkish to people of Turkish origin differs from teaching Turkish to foreigners. Kyrgyz and Turkish are dialects from common roots. Therefore, there are many common points between them in terms of lexicology, morphology and syntax. These common points create a facilitating effect in learning Turkish. However, it is also possible to see some semantic and formal differences between Kyrgyz and Turkish. These different uses cause students to make systematic errors. It is seen that students continue to make these mistakes even though their language levels have advanced. Detecting such errors and revealing their causes; It will contribute to the development of solution proposals and the preparation of materials for people of Turkish origin. Based on this, qualitative research method was applied in this study, in which we aimed to reveal the types of errors and their causes encountered in writing skills in teaching Turkish in Kyrgyzstan. 200 composition texts written by 36 people whom we personally taught Turkish, at the same level, at different times, on different subjects, were examined on the basis of document analysis. The errors detected here were recorded, transferred to the computer environment, analyzed and common error types were determined. After the errors made at the word, suffix and sentence levels were identified, they were compared with their usage in Kyrgyz and the reasons for the errors were tried to be revealed. In learning Turkish in Kyrgyzstan, it has been observed that the mistakes made by Kyrgyz students in writing skills are due to the fact that they act from similar usages in their own language, cannot see the differences, and as a result, make wrong generalizations.

**Keywords:** Language errors, Kyrgyz, Turkish, Turkish Teaching, People of Turkish Origin, Writing skill.

### Giriş

Türkçe, konuşur sayısı bakımından dünyadaki diller arasında ilk on içerisinde yerini almıştır. Dünyada Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa'ya, Sibiryadan Hindistan ve Kuzey Afrika'ya kadar geniş bir alanda varlık gösteren Türk dili, bugün de Türkistan, Azerbaycan, Anadolu, Balkanlar ve Avrasya

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 6

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455115

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

bozkırlarında kullanılmaya devam etmekte olup yaklaşık olarak 250 milyon konuşanı bulunmaktadır (Ercilasun, 2013).

Türk Cumhuriyetleri'yle geçmişten gelen kültürel ortaklıklarımız ve kardeşlik bağlarımız sayesinde ilişkilerimiz her geçen gün artarak devam etmektedir. Türk Cumhuriyetleri'nin bağımsızlıklarını kazandığı yıllarda Türkiye, kardeş ülkelerin eğitim taleplerini karşılamaya başlamış ve çeşitli projelerle buradaki öğrenciler Türkiye'ye getirilmiştir (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015, s. 329). Bu projelerden biri de 1992 yılındaki "Büyük Öğrenci Projesi"dir. Bu projeye Türkiye'de eğitim görecektir olan öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik oluşturulan faaliyetler ve açılan kurslar sayesinde Türk soylu öğrencilerin Türkçe öğrenimi konusundaki çalışmalar da başlamıştır (Köse ve Özsoy, 2020).

1984 yılında dünyanın sayılı dil ve kültür merkezleri örnek alınarak Ankara Üniversitesi bünyesinde yabancılara Türk dilini, kültürünü öğretmek amacıyla kurulmuş olan Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin dışında 1993 yılında Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi, sonrasında Ege Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi açılarak yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri artarak devam etmiştir. 1993 yılında Kazakistan'ın Türkistan bölgesinde Uluslararası Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi, 1995'te Kırgızistan'ın Bişkek şehrinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi açılmış, bu üniversitelerde eğitim dili olarak Türkçenin de kabul edilmesi sonucu buralarda Türkçenin öğretilmesi, Türkçe hazırlık sınıflarının oluşturulması gündeme gelmiştir. Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi, ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarının görevlendirilmesinde ve Türkçe öğretimi için gerekli materyallerin hazırlanmasında etkin bir rol üstlenmiştir. Bunun gibi çalışmalar sayesinde Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) yabancı dil öğretiminde akla gelen ilk kurum olma özelliğini de kazanmıştır. Günümüzde Türkçe öğrenimine yönelik yoğun talebi karşılamak için yurt içinde ve yurt dışında enstitüler, merkezler, kurslar, Türkoloji bölümleri, okullar açılmıştır. Özellikle yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı aracılığıyla devlet destekli Türkçe öğretim çalışmaları artarak devam etmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Türkiye'nin büyümesi ve gelişmesiyle doğru orantılı olarak Türkçe öğrenimine ilgi her geçen gün artmaktadır (Buran ve Alkaya, 2013). Bunun yanında dijital araçların gelişmesi, Türk dizi ve film sektöründe büyük bir yükselişin yaşanması ve bunların yurt dışında izlenir olması, öğrenci değişim programları ve burslar sayesinde Türkiye'de üniversite okumanın cazip hale gelmesi, uluslararası gelişmelerle birlikte ekonomik ve ticari ilişkiler yönünden büyük fırsatların oluşması gibi nedenler de Türkçe öğrenimine olan ilgiyi arttıran etkenler arasındadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel gelişimine yönelik pek çok araştırma bulunmaktadır (Bayraktar, 2003).

Günümüzde Türk Cumhuriyetleri'nden ve diğer ülkelerden Türkiye'ye lisans ve lisans üstü eğitim görmek için gelen öğrenci sayısı özellikle son on yılda %75 artmıştır. Üniversitelerde öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı yaklaşık 148.000'dir. Bu sayı her geçen gün artmaktadır (www.ytb.gov.tr). Bu hareketlilik her üniversitenin kendi Türkçe Öğretim Merkezini oluşturma gereğini ortaya çıkarmıştır. 2005 yılında yapılan araştırmada altı Türkçe eğitim merkezi, 2014'te ise altmış iki Türkçe Öğretim Merkezi tespit edilmiştir (Dolunay, 2005; Bakır, 2014). 2015 yılında altmış dört devlet, yirmi iki vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda seksen altı üniversitede Türkçe Öğretim Merkezinin faaliyet gösterdiği görülmüştür (Tok, 2015). Bu sayı 2018 yılında seksen dokuz devlet, otuz altı vakıf üniversitesi olmak üzere 125'e yükselmiştir (Erdil, 2018).

Bütün bu birikim hem yabancılara Türkçe öğretimi alanında ihtiyaç duyulan öğretim elemanlarının yetiştirilmesini hem de bu alanda kullanılacak materyallerin ve öğretim programlarının hazırlanmasını sağlamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi ile Türk soylulara Türkçe öğretimi aynı değildir. Dillerin kökeni ve yapısı, bunlar arasındaki benzer veya farklı durumlar dilin öğrenilmesinde belirleyicidir (Atilla, 2001). Kişinin, kendi dili ile hedef dil arasında karşılaştırma yoluna gitmesi ve birbiri arasında aktarım yapması söz konusudur (Soral, 2009, s. 19). Kişi kendi dilinin anlam dünyası içerisinde düşünme eylemini gerçekleştirirken yeni öğreneceği yabancı dilleri de aynı anlam dünyasıyla algılama yoluna gitmektedir (Biçer, 2017, s. 44). Akriba diller arasında ortak bir bilinçaltının varlığından söz etmek mümkündür. Locke, dil ve anlam teorisinde sözcüğün anlam boyutunun onu kullananın zihninde bulunan kalıp şeklindeki idealar olduğunu, bu ideaların da kelimeler yoluyla dışa vurulduğunu ifade etmektedir, René Descartes (ö.1650) ve Gottfried Leibniz'e (ö.1716) anlamın, idealarımız ve irademizin karışımıyla ortaya çıktığını ve bunların fiili kavrayışlarımız olduğunu belirtmektedir (Altınörs, 2014, s. 60). Bu durumda dil ve yazının değişebildiğini fakat anlamın evrensel olduğunu ifade eden felsefi görüşler bulunmaktadır (Güler, 2015, s. 430-432). Dilin anlam boyutu aynı kültürel yapıya mensup olan kişiler arasında ortak bir bağ oluşturmaktadır. Kayaalp (2006, s. 123) de dilin kültürle birlikte var olduğunu, sosyoloji, psikoloji gibi bilim dallarıyla birlikte ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Türk soylu öğrencilerin, Türkçe öğrenirken daha az zorlandıkları görülmektedir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2012, s. 3). Akriba dillerde hedef dilin kaynak dille benzer özellikler taşıması, bazı söz varlıklarının değişerek, bazı söz varlıklarının da aynen kendi anlam ve işlevlerini korumaları gibi nedenler dilin öğrenilmesinde kolaylaştırıcı ve bazı durumlarda da zorlaştırıcı rol oynamaktadır. Ortak söz varlığı, kelime hazinesinin zenginleşmesinde, dil bilgisi konularının kavranmasında, bağlam içerisinde genele yönelik anlamlandırmanın sağlanmasında, dil gelişim hızının artmasında öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu etki yaptığı görülmüştür. Genel olarak Türk soylularda ortak sözcüklerin tespit edilmesine yönelik yapılan çalışmalarda Kazak Türkçesi 449 (% 72,5), Özbek Türkçesi 365 (% 58,9), Başkurt Türkçesi 354 (% 57,1), Tatar Türkçesi 336 (% 54,2), Karayay Türkçesi 240 (% 38,7), Altay Türkçesi 228 (% 36,8), Uygur Türkçesi 208 (%33,6), Türkmen Türkçesi 207 (% 33,4), Hakas Türkçesi 204 (% 32,9), Azerbaycan Türkçesi 164 (% 26,4), Tuva Türkçesi 106 (% 17), Yakut Türkçesi 102 (% 16,4), Çuvaş Türkçesi 50 (% 8) sözcüğün ortak olduğu görülmüştür (Alimova, 2011).

Kırgızca ile Türkçe arasındaki ortaklık konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Talat Tekin, Türk dilbilimi öğrenimi görmemiş Türkiyeli birisinin Kırgızca'yı anlamasının zor olduğundan, cümle içerisindeki men "ben" ve kün "gün" sözcükleri anlaşılabilirse bile kün sayın "her gün", erte "erken" ve turamın "kalkarım" söz ve söz gruplarının anlaşılamayacağından, Kırgızcada kullanılan Rusça asıllı krovat "yatak, karyola" sözü, büyük bir olasılıkla, Türkçedeki Fransızca asıllı kravaz sözü ile karıştırılacağından hareketle Kırgızcanın Türklerce anlaşılamiyacak kadar farklı olduğunu ve bundan dolayı Kırgızca'yı bir diyalekt değil, bir dil olarak kabul etmek gerektiğini ifade etmektedir (Tekin, 1978).

Kırgızca sözlüklere bakıldığında, Yudahin'in sözlüğünde 40.000 (Yudahin, 1965); A. Abduldaev ve D. İsaev'in redaktörlüğünde hazırlanmış olan Kırgız Tilinin Tüştürmө Sözdüğü'nde 25.000 (Abduldaev, İsaev vd., 1969); Kırgız Tilinin Sözdüğü'nde 50.000 (Akmataliev ve ark., 2010); Türkçö-Kırgızca Sözdük'ünde 50.000 (Cumakunova, 2005); Kırgızca-Türkçe Sözlük'te 74.000 (Arıkoğlu ve ark., 2017) madde başı sözcük yer almakta olup bunların Türkçe sözcüklerle ilgili ortaklığına yönelik özel çalışmalar olmakla birlikte tam anlamıyla kapsamlı bir çalışma henüz yapılmamıştır. Özeren (2015) Kırgızca ve Türkçe ağızlarındaki söz varlığı benzerliğini karşılaştırdığı çalışmasında ortak kullanılan Türkçe, 438

sözcük tespit etmiştir. Bunlardan 275'i isim, 163'ü fiildir. Bunun dışında 32 tane alıntı sözcüğün de Kırgızca ve Türkçede ortak olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Kırgızca-Türkçe Kırgızcada ve Türkçede ortak kullanılan sözcükler sayesinde dil öğrenenlerin kelime hazinesi belli bir seviyede başlamakta ve hızlı bir şekilde artış göstermektedir. Buna karşın benzer gibi görünmelerine rağmen anlam olarak farklı kavramları karşılayan sözcüklerin olması, farklı dil bilgisi yapılarının kullanılması gibi hususlar dil öğrenimine olumsuz etki yapmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazma becerilerinin sorgulandığı kompozisyon örneklerinde kendini açıkça göstermektedir. Yazma becerisi diğer becerilere kıyasla hem daha zor kazanılan hem de kazanılması uzun süren bir beceridir ve diğer becerilerin belirli bir seviyede olmasını gerektirir (Çakır, 2010; Tiryaki, 2013; Biçer, Çoban ve Bakır 2014; Genç, 2017).

**1. Kırgızistan'da Türkçe öğretimi:** Kırgızistan'la Türkiye arasındaki siyasi, ekonomik, kültürel ve eğitim alanlarındaki ilişkiler Kırgızistan'ın bağımsızlığını kazandığı yıllardan başlayıp artarak devam etmiştir. Kırgızistan'da faaliyet gösteren Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökul, lise, Türkçe Öğretim Merkezi TTÖMER, Türkiye Maarif Vakfına ait bir kampüs (ilkokul, lise), Yükseköğretim Kuruluna bağlı özel statülü devlet üniversitesi kapsamında bir üniversite (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi), vakıf üniversitesi kapsamında Türk Dünyası Vakfı tarafından kurulan (Turan Yazgan Üniversitesi) ve Türkiye Diyanet Vakfı ortaklığında açılan (Oş Devlet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi) bir üniversite yer almakta ve diğer bazı kurumlar tarafından projeler kapsamında Türkiye destekli eğitim ve öğretim faaliyetleri devam etmektedir. 1996 yılından itibaren Türkçe öğretimine devam eden Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Türkçe Öğretim Merkezi, her yaştan dil öğrencisine yönelik Türkçe kurslarıyla 22 yıllık zaman diliminde yaklaşık 50.000 kişiye Türkçe öğretmiştir (<https://biskek.meb.gov.tr/>). 1995 yılında kurulmuş olan Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde eğitim dilinin Türkçe ve Kırgızca olması sebebiyle Türkçe hazırlık kursları açılmakta ve burada, özellikle son on yıla bakıldığında, her yıl 1000'in üzerinde öğrenciye Türkçe öğretildiği görülmektedir (<https://www.manas.edu.kg/tr>). 1993'te faaliyetlerine başlamış olan Oş Devlet Üniversitesi, Türkiye Cumhuriyeti Diyanet Vakfı ile imzaladığı anlaşma sayesinde 2018 yılından beri öğrencilerini Türkiye'ye göndermekte ve burada Türkçe öğrenmelerini sağlamaktadır; yine aynı üniversite bünyesindeki Araşan Sosyal Bilimler Enstitüsü İlahiyat Fakültesi ise Kırgızistan'da Türkçe hazırlık kursları ile Türkçe öğretimine devam etmektedir. 1993 yılında, Türk Dünyası Vakfı tarafından Calalabad'da açılan Sosyal ve İktisadi Bilimler Fakültesi bünyesinde de Türkçe öğretim faaliyetleri sürdürülmektedir. En son 2021 yılında eğitime başlayan ve 1250 öğrenci kapasitesine sahip olan Türkiye Maarif Vakfı okullarında örgün öğretim içerisinde Türkçe öğretilmeye devam etmektedir (<https://turkiyemaarif.org/>)

### 1.1. Kırgızistan'da Türkçe öğrenen hedef kitle:

Kırgızistan'da hem örgün eğitim hem de yaygın eğitim kapsamında her yaşa yönelik Türkçe öğretim merkezleri bulunmaktadır. Burada genel anlamda dil öğrenen hedef kitleyi iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci grupta daha çok Bişkek dışında yaşayan Kırgız mekteplerinde öğrenim gören ve Kırgızca'yı çok iyi bilenler; ikinci grupta: Rus mekteplerinde okuyarak Rusçayı çok iyi bilen Kırgızlar. Bu grubun büyük çoğunluğu Kırgızca'yı bilmemektedir, bazıları ise Kırgızca ve Rusça sözcükleri ve bazı dil yapılarını birlikte kullanmaktadır. Genelde büyük şehir merkezlerinde yaşayanların çoğunluğu bu şekildedir. Bunların dışında Kırgızistan'da yaşayan diğer milletler de Türkçe öğrenmektedir.

## Yöntem

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem sayesinde araştırma konusuyla ilgili yazılı belgelerin taranması, çözümlenmesi sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Türkçe öğretimini gerçekleştirmiş olduğumuz aynı düzeyde 36 kişinin farklı zamanlarda değişik konularda yazmış oldukları 72 adet kompozisyon döküman analizi esasında incelenmiştir. Döküman incelemesi her türlü kaynağı inceleyip bunlardan anlam çıkarmak, deneysel araştırmalara veri sağlamak, yeni ve farklı yönlerden olgulara bakabilmeyi sağlamak amacıyla yapılan bir incelemedir (Corbis ve Strauss'tan aktaran Kıral, 2020, s. 173; Karataş, 2005, s. 72). Kompozisyonlarda tespit edilen hatalar fişlendikten sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiş ve sık görülen hata türleri belirlenmiştir. Bu hatalar sözcük, ek, cümle düzeyinde belirlendikten sonra Kırgızca kullanımlarla karşılaştırılmış ve hataların nedenleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

## Bulgular

### 1. Kırgızistan'da Türkçe öğreniminde öğrenci hataları ve nedenleri:

#### 1.1. Kırgızca ve Türkçede bazı ses farklılıkları ve değişmelerinden kaynaklı hatalar:

Türk şive grupları belli tasnifler içerisinde incelenmiştir. Baskakov, Türkçeyi Batı Hun içerisindeki Oğuz grubuna dahil ederken, Kırgızca'yı Doğu Hun içerisindeki Kırgız-Kıpçak grubuna dahil etmiştir (Tavkul, 2003). T. Tekin (1989, s. 143) ise Kırgız yazı dilini tölö grubunda değerlendirmiştir. Bu tasnifleri çoğaltmak mümkündür. Kırgızca ve Türkçe arasında bazı ses ve uyum farklılıkları bulunmaktadır.

Ünlülerle ilgili farklılıklar şu şekildedir: Kırgızcada uzun ünlülerin olması “*ooz (ağız), too (dağ), şaar (şehir)*”; ünlü yuvarlaklaşmaları: *süylöşmō (söyleşme), önör (hüner), coop (cevap)*; ünlü uyumunun sağlamlığı “*artındağı (arkasındaki), ciğitter (yiğitler), mahabat (muhabbet)*”; küçük ünlü uyumuna riayet edilmesi ve yuvarlaklaşmaların görülmesi “*torpok (toprak), köçmön (göçmen), coldoş (yoldaş)*.”

Ünsüzlerde ise kelime başında “*c→y*” değişimi: *curt (yurt), col (yol)*; “*k→g*” değişimi: *kel (gel), köz (göz)*, “*t→d*” değişimi: *til (dil), tiz (diz)*; bazı eklerde “*ç→c*” değişimi: *birinçi (birinci), ekinçi (ikinci)*; alıntı kelimelerde “*p→f*” değişimi: *depter (defter), sapar (sefer)*; “*b→v*” değişimi: *aba (hava), ubakit (vakit), bar (var)*; “*k→h*” değişimi: *kabar (haber), kalk (halk)*; “*y→ğ*” değişimi: *üyrön- (öğren-), iy- (eğ-)*; “*m→b*” değişimi: *moyun (boyun), muyık (bıyık), men (ben)*; alıntı kelimelerde baştaki “*h*” sesinin düşmesi: *ukuk (hukuk), eç (hiç)* gibi özel ve genel kullanımda bazı ses değişiklikleri görülmektedir (Bağdaş ve Kutlu, 2004).

Bu tarz ses değişiklikleri olan sözcüklerin dil öğreniminde yazma becerisi üzerinde olumlu ve olumsuz etki ettiği görülmüştür. Öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeleri yazma becerisi için önemlidir. Bu tarz birbirine yakın sözcüklerin akılda kalması daha kolay olduğu için öğrenciler daha kısa sürede daha çok sözcük öğrenebilmektedir. Buna karşın kendi dillerinde olan kullanımları fark etmeden aynı şekilde hedef dilde de ortaya koydukları görülmektedir. Bu da ana dilin öğrenilen dile yönelik ileri ket vurucu özelliği olarak gösterilebilmektedir. Ses değişikliklerine bağlı kompozisyonlarda rastlanan hatalardan bazıları şunlardır:



| Türkçe                 | Hata                    | Kırgızca                 |
|------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Param var.             | Param bar.              | Akçam bar.               |
| Ben de geldim.         | Men da geldim.          | Men da keldim.           |
| Dört araba             | Tört araba.             | Tört maşına.             |
| Şehirde yaşamak        | Şaarda yaşamak.         | Şaarda çaşoo.            |
| Benim bir günüm.       | Menin bir künüm.        | Menin bir künüm.         |
| Ev yok.                | Ev cok.                 | Üy cok.                  |
| Haberler               | Kabarlar                | Kabardar                 |
| Sekizi üç geçiyor.     | Sekizden üç geçiyor.    | Segizden üç münöt öttü.  |
| Sevdiğim aktörler var. | Sevgili aktörlerim var. | Süyüktüü aktörlerum bar. |
| Soru sorsam olur mu?   | Soru versem olur mu?    | Suroo bersem bolobu?     |
| Şaka yapıyor.          | Şaka söylüyor.          | Tamaşa süylöyt.          |
| Uzun ömür yaşa-        | Uzak ömür yaşamak       | Uzak ömür çaşoo          |

**Tablo 1** Ses değişikliklerine bağlı hatalar

**1.2. Bazı dil bilgisi yapılarının yanlış kullanılmasından kaynaklı hatalar:** Kırgızca ve Türkçedeki bazı dil bilgisi yapıları farklılık göstermekte ve bu yapılar sürekli olarak öğrencinin öğrenmesine olumsuz etki etmektedir. Bunlar ses ve ek düzeyindeki farklılıklardır. Türk dillerinde hâl ekleri en işlevsel eklerdendir. Bunların kullanım özelliklerinde Kırgızca ve Türkçede bazı farklılıklar görülmekte ve bu farklılıklar öğrencilerin yazma becerisinde hataya dönüşmektedir. Kırgızca ve Türkçe hâl eklerindeki kullanım farklılıkları şu şekildedir (Sagınbaeva, 2014):

Türkçede birinci tekil (Ben) ve çoğul kişi (Biz) zamirinden sonra tamlayan eki “-ım, -im” şeklinde kullanılmaktayken Kırgızcada bu kullanım yoktur:

*Kırgızca → Türkçe*

*Men + in → Ben + im*

*Biz + din → Biz + im*

Türkçede “p, ç, t, k” sert üzsüzleriyle biten sözcüklere tamlayan eki geldiğinde bu sesler yumuşar. Kırgızcada bu yumuşama olmaz ve ekin -tın şekli kullanılır:

*Darak + tın → Ağac + in*

*Çaç + tın → Saç + in*

*Şkaf + tın → Dolab + in*

Kırgızca “üçün, cönündö”; Türkçede “için, hakkında” edatlarının kullanımı Kırgızcada yalnız hâldeki (atooc cöndömö) isimlerle verilirken Türkçede tamlayan hâlindeki isimlerle kullanılmaktadır.

*Kim için → Kim + in için*

*Ben için → Ben + in için*

*Sen için → Sen + in için*

*Biz cönündö → Biz + im hakkımızda*

Detection of student errors in terms of writing skills in teaching Turkish of Turkish origin students and revealing their reasons. (In the example of Turkish teaching in Kyrgyzstan) / Kılınç, O.

Kırgızcada “oyumca”; Türkçede “göre” edatlarının kullanımı Kırgızcada tamlayan hâlindeki (*ilik cöndömö*) isimlerle; Türkçede *yönelme hâlindeki* isimlerle yapılmaktadır.

*Men + in oyumca → Ban + a göre ↔ Benim fikrime göre*  
*Ali + nin oyu boyunca → Ali' + ye göre ↔ Ali' + nin fikrine göre.*  
*Sen + dey → Sen + in gibi*

Türkçede yönelme hâli eki almış sözcük “doğru” (*közdöy, karay*)” edatıyla kullanılırken Kırgızcada “*közdöy, karay*” edatları belirtme haliyle kullanılır:

*Kapı + ya doğru → eşik + ti közdöy*  
*Ev + e doğru → Üy + dü közdöy*  
*Babam şehir + e doğru gitti. → Atam şaar + dı közdöy ketti.*  
*Ev + e doğru koştum. → Üy + dü közdöy çurkadım.*

Türkçede kesir sayı sıfatlarını ifade ederken bulunma hâli kullanılırken Kırgızcada bu, ayrılma hâliyle verilir.

*Dört + te üç → Töt + tön üç*  
*Üç + te bir → Üç + tön bir*  
*Yüz + de beş → Cüz + dön beş*

Öğrencilerin kompozisyonlarında tespit ettiğimiz hatalı kullanımlar şu şekildedir:

| Türkçe         | Hata           | Etki Eden Dil | Kırgızca Kullanımı |
|----------------|----------------|---------------|--------------------|
| (18)yaşımdayım | (18)yaşımdayım | Kırgızca      | Caştamın           |
| Ağaçlar        | Ağaçar         | Kırgızca      | Daraktar           |
| Annesinden     | Annesinen      | Kırgızca      | Apasınan           |
| Başlayıp       | Başlap         | Kırgızca      | Baştap             |
| Ben de         | Ben da         | Kırgızca      | Men da             |
| Birinci        | Birinçi        | Kırgızca      | Birinçi            |
| Bizim için     | Biz için       | Kırgızca      | Biz için           |
| Boz-           | Buz-           | Kırgızca      | Buz-               |
| Bugün          | Bugünü         | Kırgızca      | Bul küni           |
| Bütün kitaplar | Büt kitaplar   | Kırgızca      | Büt kitepter       |

| Gidip         | Gitip         | Kırgızca | Ketip         |
|---------------|---------------|----------|---------------|
| Doğdum        | Doğuldum      | Kırgızca | Tuuldum       |
| Dokuz         | Doguz         | Kırgızca | Toguz         |
| Evi           | Evdi          | Kırgızca | Üydü          |
| Hava          | Ava           | Kırgızca | Aba           |
| Hiçkimse      | Hiçkim        | Kırgızca | Eç-kim        |
| Köyümün       | Köyümdün      | Kırgızca | Aylımdın      |
| Onunla        | O ile         | Kırgızca | Al menen      |
| Seninki       | Seniki        | Kırgızca | Seniki        |
| Suyun         | Sunun         | Kırgızca | Sunun         |
| Üçte bir      | Üçtön bir     | Kırgızca | Üçtön bir     |
| Türkçe sözlük | Türkçö sözlük | Kırgızca | Türkçö sözdük |
| Yazın         | Yazında       | Kırgızca | Cayında       |
| Yedi          | Yeti          | Kırgızca | Ceti          |
| Yürüdük       | Yürdük        | Kırgızca | Cürdük        |

**Tablo 2** Dil bilgisi yapılarının yanlış kullanılması.

Burada gösterilmiş olan bağlam içerisinde gerçekleşen ek ve kök düzeyindeki küçük ses farklılıkları Türkçe öğrenimi üzerinde ana dilin ileriye ket vurucu etkisini göstermekte konuşma ve yazma becerisi üzerinde öğrenmeyi zorlaştırıcı, geciktirici etkiye neden olmaktadır. Özellikle çekim eklerindeki farklılıklar öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri üzerinde olumsuz etkiye sahiptir.

**1.3. Kırgızcadaki bazı kalıp kullanımların Türkçeden farklı olması sebebiyle ortaya çıkan sistematik sözdizimsel hatalar:** Kırgızcadaki bazı sözdizimsel kullanımların Türkçeden farklı olması sebebiyle Türkçe öğrenen Kırgız öğrenciler olumsuz aktarma yoluyla ana dillerindeki kalıp kullanımları hedef dile uygulamaktadır. Fiillerin hangi hâl ekiyle kullanılacağı konusunda fiil istemi adı altında Türk lehçelerine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Karaca (2011, s. 7), Kazak Türkçesindeki fiillerin istemlerine yönelik çalışmasında fiil isteminin önemine dikkat çekerek dilbilimsel anlamda Kazakçadaki fiilleri ve bunların kullanımını ele almıştır. Kırgızcada yer alan bazı fiillerin istemi Türkçeden farklı olduğundan bu durumun öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Detection of student errors in terms of writing skills in teaching Turkish of Turkish origin students and revealing their reasons. (In the example of Turkish teaching in Kyrgyzstan) / Kılınç, O.

| Türkçe  | Hata   | Kırgızca                                      |
|---|--|---|
| Bana babam öğretiyor.                         | Beni babam öğretiyor.                            | Meni atam üyrötüp catat.                      |
| Bana telefon açtı.                            | Bana telefon çaldı.                              | Maga telefon çalat.                           |
| Bayramınızı kutluyorum.                       | Bayramınız ile kutluyorum.                       | Mayramınız menen kuttuktaymın.                |
| Benim hoşuma gidiyor.                         | Bana hoş gidiyor.                                | Maga cagat.                                   |
| Benim sevdiğim şarkıcılar...                  | Benim sevgili şarkıcılarım...                    | Menin süyüktüü ırçılarım...                   |
| Bizim için iyi.                               | Biz için bu iyi.                                 | Biz üçün bul cakşı.                           |
| Bizim kendi isteklerimizi bilmemiz gerekiyor. | Biz kendimizin isteklerimizi bilmeğiz gerekiyor. | Biz özübüzdün kaloolorubuzdu bilişibiz kerek. |
| Bizim sağlığımıza iyi bakmamız gerekiyor.     | Biz sağlığımıza iyi bakımımız gerek.             | Biz den-soolugubuzdu cakşı karaşibiz kerek.   |
| Evdeydim.                                     | Evde oldum.                                      | Üydö boldum.                                  |
| İnsanla karşılaştı.                           | İnsana karşılaştı.                               | Adamga coluktu.                               |
| İyi olmak için çalışıyorum.                   | İyi olmak için hareket ediyorum.                 | Cakşı boluş üçün araket kılam.                |
| Parası olan insan.                            | Parası var insan.                                | Akçası bar adam.                              |
| Pencereden bak.                               | Pencereyi bak.                                   | Terezeni karagıla.                            |
| Saida ile evlendi.                            | Saida'ya evlendi.                                | Saidaga üylöndü.                              |
| Sekizi üç geçiyor.                            | Sekizden üç geçiyor.                             | Segizden üç münöt öttü.                       |
| Sevdiğim aktörler var.                        | Sevgili aktörlerim var.                          | Süyüktüü aktörlerim bar.                      |
| Soru sorsam olur mu?                          | Soru versem olur mu?                             | Suroo bersem bolobu?                          |
| Şaka yapıyor.                                 | Şaka söylüyor.                                   | Tamaşa süylöyt.                               |
| Uzun ömür yaşa-                               | Uzak ömür yaşamak                                | Uzak ömür çaşoo                               |

**Tablo 3** Söz dizimsel hatalar ve kaynak dildeki karşılıkları.

**1.4. Kırgızca ve Türkçede yazılışları ve okunuşları aynı anlamları farklı olan sözcüklerden kaynaklı hatalar:** Bunların bir kısmı aynı kelime olmakla beraber zaman içerisinde çeşitli anlam değişikliklerine uğramışlardır. Kırgızca ve Türkçe arasındaki ortaklıkların farkına varan öğrenciler yanlış genelleme yapmakta ve bu da konuşma, dinleme ve yazma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bazı dilciler tarafından bu sözler “tuzak sözler” olarak da adlandırılmaktadır (Abdiev, 2005).

| Türkçe | Türkçe Anlamı                        | Kırgızca | Kırgızca Anlamı |
|--------|--------------------------------------|----------|-----------------|
| Boy    | Sülale, topluluk                     | Boy      | Vücut           |
| Düşün- | Akl yürütmek                         | Tüşün-   | Anlamak         |
| Kılık  | Giyim, dış görünüş                   | Kılık    | İş, hareket     |
| Kural  | Kaide, usul                          | Kural    | Silah, top      |
| Küçük  | Ufak olan, yaşı az olan              | Küçük    | Köpek yavrusu   |
| Muz    | Meyve                                | Muz      | Buz             |
| Oy     | Rey: Seçimde kullanılan tercih hakkı | Oy       | Düşünce         |
| Öt-    | Kuşun çıkardığı ses                  | Öt-      | Geçmek          |
| Para   | Akçe                                 | Para     | Nizamsız iş     |

|      |               |      |        |
|------|---------------|------|--------|
| Tap- | İbadet etmek. | Tap- | Bulmak |
| Zor  | Güç olan      | Zor  | Büyük  |

**Tablo 4** Kırgızca ve Türkçede yazılışları ve okunuşları aynı anlamları farklı olan sözcükler.

**1.5. Bazı yazım kurallarının etkisiyle ortaya çıkan hatalar:** Kırgızcadaki bazı yazım kuralları Türkçeden farklı olduğu için öğrenciler sürekli olarak ana dilin etkisiyle hata yapmakta bu da yazma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. İncelediğimiz kompozisyonlarda belirlediğimiz bazı hatalar şu şekildedir:

#### 1.5.1. Başlıktan sonra nokta konulması:

Kırgızcada da başlıktan sonra nokta konulmasıyla ilgili bir kural olmamasına rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğu bu hatayı yapmaktadır.

*Örnek: Benim Bir Günüm.*

*Benim Ailem.*

*Köyde Yaşam.*

*Şehrim.*

**1.5.2. “da/de” bağlacının tek şekliyle kullanımı:** Kırgızcada “de/da” bağlacının kullanımı Türkçeye anlamsal yönden benzerlik göstermekle birlikte Kırgızcada sadece kalın ünlülü “da” şeklindeki kullanımından kaynaklı hatalar ortaya çıkmaktadır.

*Örnek: Bana köyde da yaşamak istiyorum. Köyde da evim. Ben köydü seviyorum. Evde da çalışıyorum.*

**1.5.3. “mı/mi” soru edatının Türkçeden farklı yazımı:** Türkçede isim ve fiillere eklenen ve kendinden önce gelen sözcükten ayrı yazılan “mı, mi, mu, mü” soru edatı Kırgızcada da aynı işleve sahip olmakla birlikte “-bı, -bi, -bu, -bü, -pı, -pi, -pu, -pü” kullanımları olup kendinden önceki sözcükle bitişik yazılmakta ve ek gibi görev almaktadır. Bu durum Kırgız öğrencilerin Türkçe kompozisyonlarında soru edatını birleşik yazmalarından kaynaklı hata yapmalarına sebep olmaktadır.

*Örnek: Sen öğrencimisin? Türkçe öğreniyormusun?*

#### 1.5.4. Tire işaretinin ”–” bazı yerlerde Türkçede olduğundan farklı olarak kullanılması:

Türkçede kullanılan uzun çizgiye benzer işarete Kırgızcada “sızıqça” adı verilmektedir. Bu işaretin kullanım alanı oldukça geniş olup bazı kullanım yerleri Türkçedekinden farklıdır. Bu özellik öğrencilerin yazılı anlatımda bu işareti çok fazla kullanmalarına neden olmakta bu da onları hataya düşürmektedir.

##### 1.5.4.1. Kırgızcada tire işaretinin bazı kullanım yerleri :

Cümle içerisinde başkasından alıntı yapılan söz ile kendi sözümüzü ayırmak için kullanılır.

*Ör: "Til degenibiz kişilerdin en maanilüü baylanış kuralı", – degen İ.Kasimov. ("Dil dediğimiz kişilerin ön önemli anlaşma aracıdır. "diyen İ.Kasimov.)*

Kısaltılmış yüklemlerle tire öznenen sonra veya önce konur.

Detection of student errors in terms of writing skills in teaching Turkish of Turkish origin students and revealing their reasons. (In the example of Turkish teaching in Kyrgyzstan) / Kılınç, O.

Ör: *Astı-taş, üstü-taş, ortusunda-bışkan aş.* (Altı taş, üstü taş; ortasında pişen aş.)

Türkçedeki “kadar” sözcüğünün anlamını karşılayacak şekilde ve karşılaştırmalarda kullanılır.

Ör: *Bötön cerde sultan bolgonco –öz elinde ultan bol.* (Yabancı yerde sultan olana kadar kendi ülkende köle ol.)

Cümle içerisinde kendinden önce söylenen özelliklerin hepsini karşılayan sözcüklerden önce kullanılır.

Ör: *Tınçtık, emgek, azattık, tendik –baarı bizde bar* (Barış, çalışma, özgürlük, eşitlik, hepsi bizde var.)

**1.5.4.2. Kısa çizgi işaretinin(-) kullanımından kaynaklanan yanlışlıklar:** Defiz işareti diye adlandırılan bu işaret Kırgızcadaki kullanım özelliklerine göre Türkçe kelimelere uygulanmakta bu da öğrencilerin yazım hataları yapmalarına neden olmaktadır.

| Türkçe        | Kırgızca     | Hata          |
|---------------|--------------|---------------|
| Anne babalar  | Ata-Eneler   | Anne- babalar |
| Birbirinden   | Biri-birinen | Bir-birinen   |
| Çay may       | Çay-pay      | Çay-may       |
| Çocuk mocuk   | Bala-çaka    | Çocuk-mocuk   |
| Gece gündüz   | Künü-tünü    | Gece-gündüz   |
| Kendi kendine | Öz-özünö     | Kendi-kendine |
| Yüz yüze      | Betme-bet    | Yüz-yüze      |

**Tablo 5** Kısa çizgi (-) kullanımından kaynaklanan yanlışlıklar.

**1.5.5. Tırnak işaretinin gösterimiyle ilgili yanlışlıklar:** Kırgızcada el yazmalarında tırnak işareti („,...”) alttan ve üstten konularak gösterilir. Öğrenciler tırnak işaretini Kırgızcadaki şekliyle Türkçeye uygulamakta bu da yazılı anlatım becerisinde hata oluşturmaktadır.

Örnek: Al „Ali bizge kelbeyt” dedi. (O “Ali bize gelmeyecek” dedi.)

**1.5.6. Alfabetik yanlışlıklar:** Farklı bir alfabeği kullanmanın ve ana dilin etkisiyle sürekli olarak bazı harflerin yazımında ve okunmasında yanlışlıklar görülmektedir.

İncelediğimiz kompozisyonlarda daha çok “s→ş, u→ü, ı→i, o→ö, g→ğ” harflerinin yazımına yönelik yanlışlıkların yapıldığı görülmüştür. Bu harfler birbiriyle karıştırılmakta ya da üzerlerindeki işaretler unutulmaktadır. Bu da okuma, yazma ve konuşma becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin büyük kısmı belli bir süre bu harflerin geçtiği kelimeleri yanlış okumakta, yanlış yazmakta ve kelimeyi yanlış ezberlediği için konuşurken yanlış kullanmaktadırlar. Bu da dil öğrenimini engelleyici ve geciktirici bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ör: Ben sabaali uyaniyorum (ı→i). Yataqa yatıyorum (ğ→g). Ders 1 buçukta başlıyor (ş→s). Akşam yemegini pişiriyorum (ğ→g; i→ı).

## Sonuç

Türk soylulara Türkçe öğretiminde, yabancılara Türkçe öğretiminden farklı olduğu Kırgızistan'daki Türkçe öğretimi üzerinde görülmüştür. Otuz altı öğrencinin yetmiş iki kompozisyon kâğıdı incelendiğinde genel olarak yapılan hataların: yalancı eşdeğerlerden (tuzak sözlerden) kaynaklı yanlış sözcük kullanımından kaynaklı hatalar, ses değışikliklerinden kaynaklı hatalar, dil bilgisi yapılarının kullanımından kaynaklı hatalar, bazı kalıp cümle yapılarından kaynaklı hatalar, yazım ve imlâdan kaynaklı hatalar olduğu görülmüştür. Bu hatalar sadece yazma becerisini değil okuma, konuşma, dinleme becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Alfabeyi doğru kullanamayan öğrenci sözcüğü yanlış telaffuz etmekte bu da anlamasını zorlaştırmaktadır. Kırgızca ve Türkçe arasındaki yalancı eşdeğer ya da tuzak sözler diye adlandırılan görünüşte yazılışı ve okunuşu aynı ama anlamları farklı sözcüklerin kullanılması yine öğrencinin dört temel becerisini de olumsuz etkilemektedir. Dil bilgisi yapılarının yanlış kullanımı en sık görülen hata türlerindedir. Öğrenci kendi diline benzer kullanımları gördükçe yanlış genelleme yapmakta, farklılıkları görememektedir. Bu da yine okuma, yazma, konuşma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Genel anlamda tespit edilen hatalar, Kırgızca ve Türkçe arasında benzerliklerin ve farklılıkların bulunması, buna bağlı olarak yanlış genellemelerin yapılması ve ana dilin ileriye ket vurucu özelliğinden kaynaklıdır.

Tespit edilen yaygın hata türlerinden biri olan bazı kalıp cümle kullanımlarında yabancı dillerin de etkili olduğu söylenebilmektedir. Örneğin Kırgızcadaki "Maga cagat" kullanımı Türkçeye birebir çevrildiğinde "Bana hoş gelir" şeklindedir. Bu kullanımın Türkçede "Ben seviyorum" şekli daha yaygındır. Kırgızcadaki kullanım Rusçayla benzerlik göstermektedir. Rusçada "Mne nravitsya" kullanımı Kırgızcayla aynıdır. Yine kutlama ifadesinde Kırgızcadaki yer alan "Mayramınız menen kuttuktaymın" kullanımını Türkçeye çevirdiğimizde "Bayramınız ile kutluyorum" şeklindedir. Türkçede "Bayramınızı kutluyorum" şeklinde ifade edilmektedir. Kırgızcadaki kullanım Rusçayla benzerlik göstermektedir. Rusçada "S prazdnikom" kullanımı Kırgızcayla aynıdır. Bu tarz kullanımların özel bir araştırmada ele alınması önerilmektedir.

Türk soyluların Türkçe öğretiminde dil seviyelerinin daha hızlı geliştiği, kelime hazinelerinin daha çok zenginleştiği ve Türkçenin içselleştirildiği gözlemlenen diğer durumlardır.

Çalışmada Türk soylulara Türkçe öğretiminde diğer milletlere Türkçe öğretiminden farklı durumlar içerdiği görülmüş, buna uygun materyallerin hazırlanması ve programların geliştirilmesinde diller arasındaki söz varlığı, dil bilgisi yapısı, cümle dizilişindeki ortaklıkları ve farklılıkları dikkate alınmanın dil öğrenimine olumlu yönde etki yapacağı belirlenmiştir. Bu anlamda ayrı bir Türkçe öğretim programının hazırlanması gerekmektedir.

## Kaynakça

Abdiev, T. (2005). *Kotormo Taanuu Terminderinin Tüşündürmө Sөzdüğü*. Bişkek: Ayat

Basımevi.

Abduldaev, A., İsaev, D., Bekcanova, R., Devletbayev, A., Kırbaşev, K., Muratalieva, C., ... Şamurzina, R. (1969). *Kırgız Tilinin Tüşündürmө Sөzdüğü*, Frunze: Mektep Basması

Alimova, J. (2011). *Türkiye Türkçesi Ağzıları ile Kırgız Türkçesinin Söz Varlığı Açısından Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akmataliev, A., Abduvaliev, İ., Kadirmambetova, A., Kasimgeldieva, M., Semyanova, C., Cayloobaev, B., ... Şatmanov, S. (2010). *Kırgız Tilinin Sөzdüğü I-II*. Bişkek: Avrasya Press.

- Altınörs, A. (2014). *50 Soruda Dil Felsefesi*. (2. Baskı). İstanbul: Bilim ve Gelecek Kitaplığı.
- Arıkoğlu, E., Alimova, C., Askarova, R., Selçuk, B.K. (2017). *Kırgızca-Türkçe Sözlük I-II*. Bişkek: KTMÜ Yay.
- Atilla, J. (2001). Ural Dilleri Konuşanların Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Sorunlar. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Konseyi 2001 Avrupa Dilleri Yılı: Avrupa'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri.
- Başdaş, C. ve Kutlu, A. (2004). *Kırgız Türkçesi Grameri*. Diyarbakır: Dicle Ün. Yayınları.
- Bayraktar, N. (2003) Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 119, s. 58-71.
- Buran, A.ve Alkaya, E. (2013). *Çağdaş Türk Lehçeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Biçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29), 125-135
- Cumakunova, G. (2005). *Türkçö Kırgızca Sözdük*, Bişkek: KTMÜ Yay.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 164-176.
- Dolunay, S.K. (2005). Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005, Denizli.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2013). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Dil Araştırmaları*, 12(12), 17-22.
- Erdil, M. (2018). "Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna Bağlı 209 Üniversitede Yabancılara Türkçe Öğretimi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11/60, s. 94.
- Genç, H. N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım Ve Noktalama. *Dil Dergisi*, 168(2), 31-42.
- Karaca, O. S. (2011). *Kazak Türkçesinde Fiil İstemleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karataş, Z. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 72.
- Karatay, H. ve Kartalioğlu, N. (2012). Kırgız Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmeye İlişkin Tutumları. *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 4, 1-11.
- Kayaalp, İ. (2006). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Sıirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). "Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Otuz Yılı: 1990-2020". *Turkophone*, 7/2, s. 27-54.
- Özeren, M. (2015). Kırgız Türkçesiyle Türkiye Türkçesi Ağızlarındaki Söz Varlığı Benzerliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/1 s. 138-168.
- Sagınbaeva B. (2014). *Türkçe-Kırgızca Karşılaştırmalı Morfoloji*. Bişkek: KTMÜ Yay.
- Soral, G. (2009). *Anadilden Yabancı Dile Sözcüksel Aktarım. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavkul, U. (2003). Türk Lehçelerinin Sınıflandırılmasında Bazı Kriterler. *Kırım Dergisi*, 12 (45), s. 23-32.
- Tekin, T. (1978). Türk Dilleri Ailesi (I)", *Türk Dili*, c. 37 (318): 178-183.



Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Türkiye: Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

Tok, A. (2015). *Dîvânu Luğâti't Türk'te Yer Alan Yabancılara Türkçe Öğretimi Unsurları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yudahin, K.K. (1965). *Kırgızsko-Russkiy Slovar*. Moskova: İzdatelstvo Sovetskaya Entsiklopediya.

Yudahin, K.K. (1998). *Kırgız Sözlüğü I-II*, (çev. Abdullah Taymas), Ankara: TDK Yay.

[www.ytb.gov.tr](http://www.ytb.gov.tr) (Erişim Tarihi: 20.01.2024)

<https://turkiyemaarif.org/> (Erişim Tarihi: 20.01.2024)

<https://biskek.meb.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.01.2024)

## 06. Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede yazma becerisi değerlendirme ölçütlerine ilişkin puanlama anahtarı örneği<sup>1</sup>

Damla OKYAY<sup>2</sup>

Meltem EKTİ<sup>3</sup>

**APA:** Okyay, D. & Ekti, M. (2024). Yabancı/İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede yazma becerisi değerlendirme ölçütlerine ilişkin puanlama anahtarı örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 94-106. DOI: 10.29000/rumelide.1455117.

### Öz

Yazma becerisi bir dili etkili, yetkin ve akademik olarak kullanabilmenin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu becerinin geliştirilmesi kadar objektif bir şekilde değerlendirilmesi de zordur. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde ölçütlerin net olarak belirlenmemesi, yazılı metinlerin değerlendiriciler tarafından farklı şekillerde puanlanmasına yol açabilmektedir. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması öğrencilerin yazılı metinlerini kapsamlı ve objektif bir şekilde değerlendirmek için önem arz etmektedir. Dil öğrenim sürecinin temelini oluşturan A1-A2 seviyelerinde öğretimin amacına hizmet eden, yazma becerisine ait unsurlar ve seviyeden beklenen yeterlikler dikkate alınarak hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarının, değerlendirmede objektifliği sağlayacağı gibi öğretim sürecindeki eksiklikleri de ortaya koyarak bu sürecin verimini artırmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmada temel seviyede yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere hazırlanacak dereceli puanlama anahtarlarında yer alması gereken ölçütlere dikkate çekilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmanın desenini durum çalışması oluşturmaktadır. Elde edilen bilgiler betimlenerek yazma becerisi ve önerilen dereceli puanlama anahtarı kapsamında yorumlanmıştır. Alan yazın taramasında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ve Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi Programı'ndaki temel seviye yazma kazanımlarının yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerindeki kazanımlar, Telc, Cambridge ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan dil merkezlerinde kullanılan puanlama anahtarları incelenmiştir. Bunlardan hareketle madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundan öğretici görüşleri doğrultusunda her seviye için 4 puanlama ölçütü ve 20 alt ölçüt belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda yazma becerisinin değerlendirilmesinde

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, "Yabancı/ İkinci Dil Olarak Türkçe Yazma Becerisinin Değerlendirmesinde Kullanılmak Üzere Ölçek Çalışması: A1-A2" adlı doktora tezi kapsamında üretilmiştir.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 11 Nisan 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %4

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455117

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Eskişehir Teknik Üniversitesi, Ortak Dersler Bölümü, Türk Dili ve Edebiyatı / Lect., Eskişehir Technical University, Department of Common Courses, Turkish Language and Literature (Eskişehir, Türkiye) damlaokyaysau@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4975-6197, **ROR ID:** https://ror.org/00gcq39, **ISNI:** 0000 0004 6881 4051 **Crossreff Funder ID:** 100018388

<sup>3</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Hacettepe University, Department of German Language and Literature (Ankara, Türkiye), meltemc@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8353-1397, **ROR ID:** https://ror.org/04kwvgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

dereceli puanlama anahtarı kullanımının önemine değinilmiş ve yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde A1 seviyesinde kullanılmak üzere analitik dereceli puanlama anahtarı önerisi sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, dereceli puanlama anahtarı.

## Scoring Key for the Assessment of Basic-Level Writing Skills in Teaching Turkish as a Foreign/Second Language<sup>4</sup>

### Abstract

Writing skill is accepted as one of the indicators of using a language effectively, competently and academically. It is as difficult to develop this skill as it is to evaluate it objectively. The lack of clearly defined criteria for assessing writing skills may result in inconsistent scoring by evaluators. Hence, the use of analytical rubrics in evaluating writing skills is crucial for a comprehensive and objective assessment of students' written work. Moreover, these rubrics, tailored to include elements of writing skills and expected competencies of A1-A2 levels which form the foundation of language learning process, are thought to help to identify deficiencies in teaching process and contribute to overall efficiency of language education. In the study, the criteria that should be included in the development of graded scoring rubrics to assess basic-level writing skills are emphasized. The research, conducted using a qualitative research method, adopts a case study design. The obtained information is described, and writing skills are interpreted within the scope of the proposed graded scoring rubric. In the literature review of the field, the Common European Framework of Reference for Languages Text and the Basic Level Writing Attainments in the Turkish as a Foreign Language Teaching Program are considered, along with attainments in Turkish language teaching sets for foreign language learners, and scoring keys used in language centers that teach Turkish as a foreign language, such as Telc and Cambridge. Based on these, an item pool is created. In accordance with instructional opinions from the item pool, four scoring criteria and 20 sub-criteria are determined for each level. In the conclusion of the study, the importance of using rubrics in the assessment of writing skills was emphasised and an analytical rubric was presented as a sample suggestion to be used at A1 level in teaching Turkish as a foreign/second language.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, writing skill, rubric.

<sup>4</sup> **Statement:** This article was produced within the scope of the doctoral dissertation titled "Scale Study to be Used in the Assessment of Writing Skills in Turkish as a Foreign/Second Language: A1-A2" within the scope of his doctoral thesis.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Approval:** It was reviewed by the Hacettepe University Ethics Commission at its meeting on 11 April 2023 and found to be ethically appropriate.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 4

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 20.01.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455115

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

## Giriş

Dil öğretiminin temel amacı bireylerin dil becerilerini geliştirerek etkili iletişim kurmalarını sağlamaktır. İletişimin her evresinin sağlıklı işlemesi için dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Dolayısıyla bireyin yabancı/ikinci dilde sağlıklı bir iletişim kurabilmesini amaçlayan dil öğretimi, söz konusu becerileri geliştirmeyi hedeflemektedir. Dinleme/izleme ve okuma, alımlama becerileri; yazma ve konuşma ise üretme becerileridir. Bu becerilerden yazma; bir konudaki duygu, düşünce hayal, izlenim veya tecrübelerin dilin temel kurallarıyla belli bir plan çerçevesinde anlatılmasıdır (Göçer,2013). Isaacson'un belirttiği üzere yazma zihindeki düşünce ve duyguların bilinç düzeyine çağrılarak organize edilmesi gibi bir üst düzey beceriyi gerektirdiğinden (aktaran Karatay & Ekinci, 2019) bireylerin düşünce geliştirme, anlama, öğrenme veya problem çözme gibi zihinsel süreçleri bu aşamada kazanabildiği söylenebilir. Her ne kadar bu süreç karmaşık bir izlenim oluştursa da sistemli bir yazma becerisi kazanımı bu zihinsel süreçlerin de sağlıklı bir şekilde organizasyonunu sağlayacaktır. Bu nedenle yazmanın edinim şeklinde değil kurallı, formal bir çerçevede kazandırılması gerekmektedir. Belirtilen bu açıklamalardan hareketle yazma becerisinin öğrenilmesi için bilişsel, psikomotor düzeyde gelişmişlik ve planlanmış bir eğitim öğretim süreci gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca söz varlığı, dil yapıları, art alan bilgisi, deneyimler, yazım noktalama gibi birçok unsur da bu becerinin kullanılmasında aktif rol oynamaktadır. Öğrenci ana dilinde yazarken sözcük seçme ve dil bilgisi kurallarını uygulamada zorlanmayabilir fakat yazılacak konuya ilişkin ön bilgilerinin olmaması yazılı bir metin oluşturmayı zorlaştırabilir. Yabancı dilde ise öğrenci yazılacak konu hakkında bilgi sahibi olsa dahi bilgilerinin ifade edecek sözcükleri bilemeyebilir. Bunun yanında dil bilgisi, plan, yazım ve noktalama açısından yeterli değilse bu durum yazılı bir metin ortaya koymasını güçleştirecektir (Yıldırım & Nurlu, 2016). Ana diliyle birlikte yabancı/ikinci dilde de kişisel, toplumsal, mesleki ve eğitim ihtiyaçlarından dolayı yazma becerisinin yetkin kullanımı bir gerekliliktir. Bu sebeple planlanmış bir eğitim öğretim sürecinde yazmanın öğretilmesi ve geliştirilmesi önemlidir. İyi planlanmış bir yazma süreciyle öğretilen dil yapıları ve yeni sözcüklerin pekiştirilmesi sağlanır, üst düzey düşünme becerileri geliştirilerek öğrencilerin üretkenliği desteklenir ve bilgilerin kalıcılığı sağlanır. Yazma becerisinin geliştirilmesi için yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ile yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama üzerinde durulmalıdır (Yorgancı & Baş, 2021). Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde, yazma yeterliklerinin belirlenmesinde, öğretim sürecinin planlamasında, veriminin tespit edilmesinde ölçme-değerlendirme çalışmalarının da önemi büyüktür. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerini çeşitli boyutlarda tek tek değerlendirmeye olanak sağlayan ölçme-değerlendirme araçlarıyla yapılması önemlidir (Bilican Demir & Yıldırım, 2019). Yazma becerisini ölçmede dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı sağlıklı bir değerlendirme yapılabilmesi için gereklidir. Öğretim sürecinin sonunda öğrenciden beklenen performansı farklı boyut ve düzeylere bölerek değerlendiren (Sezer, 2005) dereceli puanlama anahtarlarının zor ve karmaşık bir beceri olarak değerlendirilen yazma becerisinin değerlendirmesinde kullanılması öğrencilerin seviyelerinin objektif bir şekilde tespit edilmesine, dil yanlışlarının görülmesine, düzeltilmesine ve öğretim programının yeniden düzenlenmesine fırsat oluşturur.

## Problem durumu

Yazma becerisinin geliştirilmesi kadar ölçülmesi de zordur. Yazma çok katmanlı bir dil becerisi olduğu için ölçme ve değerlendirme sürecinde birçok faktör dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi önem arz etmektedir. Yazma becerisinin çeşitliliği ve karmaşıklığı nedeniyle ölçme ve değerlendirme sürecinde objektiflik geri planda kalarak güvenilirliği zedeleyebilmektedir. Yazılı

metinlerin değerlendirilmesi öznel bir yaklaşımı içermektedir. Değerlendiricinin beklentileri yazılı metinlerin değerlendirmesini etkileyebilmekte aynı yazılı metin başka değerlendiriciler tarafından farklı değerlendirilebilmektedir. Diğer yandan yazma becerisini değerlendirmek birçok ölçütü kullanmayı gerektirir. Dil bilgisi kullanımı, sözcük bilgisi, konunun içeriğinin açık ve anlaşılır olması, yazılı metnin uzunluğu, anlatım becerisi gibi birçok bağlam ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Her bir ölçütün objektif ve dengeli bir şekilde değerlendirilmesi geri bildirimde öznel olmayı engeller. Objektif bir değerlendirmeye ulaşılması için dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi yabancı/ikinci dil öğretiminin başarı ile sonuçlanması için önemlidir.

Ayrıntılandırılarak hazırlanmış bir dereceli puanlama anahtarının geliştirilerek öğrenciye bildirilmesi öğrencinin performansının nelere göre değerlendirileceğini bilmesi açısından önemlidir. Ayrıca dereceli puanlama anahtarı ile öğretici objektif bir değerlendirme yapabilmesinin yanında hedef kitlesinin eksiklerini tespit ederek öğretim programını yeniden düzenleyebilecektir. Süreç içerisinde öğrencinin eksiklerinin tamamlanmasına yardımcı olacak etkinliklerin geliştirilmesinin yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışmalarını incelendiğinde çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu ve genellikle ileri seviye odaklı olduğu görülmektedir. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Ali Özasan (2018) tarafından “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yayımlanmamış doktora tezinde Suriyeli C1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarındaki hataların tespiti için C1 seviyesinde dereceli puanlama anahtarı hazırlanarak öğrencilerin yazılı anlatımları bu puanlama anahtarıyla puanlanmıştır. Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Nevin Kahveci (2022) tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilme Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde yazma becerisinin değerlendirilmesine yönelik dereceli puanlama anahtarı örnekleri sunulmuştur. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde Ali Osman Durmuş (2022) tarafından “Dereceli Puanlama Anahtarına Dayalı Geribildirim Türkenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi” adlı yayımlanmamış doktora tezinde çözümleyici dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde Emre Bayrakdar (2023) tarafından “Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi” adlı yayımlanmamış doktora tezinde uluslararası öğrencilerin Türkçe akademik yazma becerilerini değerlendirmek üzere dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Yorgancı ve Baş (2021) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin B1 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması” adlı makalelerinde B1 düzeyi için analitik dereceli puanlama anahtarı örneği, Harmankaya, Sallabaş ve Toker (2022) ise “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten ve Öğrenenler İçin A2 Düzeyi Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması” adlı makalelerinde A2 düzeyi için dereceli puanlama anahtarı örneği sunmuşlardır.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan puanlama anahtarlarının genellikle bütüncül (holistik) puanlama anahtarları olması, seviye kazanımları dikkate alınarak seviyelere göre ayrılmış dereceli puanlama anahtarlarının sınırlı olması problem arz etmektedir. Dolayısıyla Telc, Cambridge yazma becerisini değerlendirme ölçütleri, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi merkezlerinde kullanılan puanlama anahtarları, Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi temel seviye yazma kazanımları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setleri yazma becerisi kazanımlarından hareketle yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede yazma becerisinin değerlendirilmesinde

kullanılmak üzere ayrıntılı bir analitik dereceli puanlama anahtarı hazırlamak mümkün müdür? sorusu araştırmanın problem sorusunu oluşturmaktadır.

### **Amaç**

Temel seviyede yazma becerisini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullanımının öneminin fark edilmesi, öğretim amacına hizmet eden ayrıntılı bir değerlendirme anahtarının geliştirilip kullanılması değerlendirmede objektifliği sağlayacağı gibi öğretim sürecindeki eksiklikleri ortaya koyacak, öğrencinin yazma gelişimine katkı sağlayacak dolayısıyla öğretim sürecinin verimini artıracaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı temel seviyede dereceli puanlama anahtarı kullanımının önemini ortaya koymak, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kullanılmak üzere analitik dereceli puanlama anahtarı önerisi sunmaktır.

### **Yöntem**

Bir problem veya konunun derinlemesine keşfedilmesi gerektiğinde nitel araştırmalar kullanılmaktadır (Creswell, 2021). Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni çoklu bilgi kaynaklarıyla, dokümanlarla, literatür taramasıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplanarak durum betimlemesi yapılan araştırmalardır (Creswell, 2021). Durum çalışması; araştırma sorularının belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi, veriler arasında bağlantılar kurulması ve bilgilerin yorumlanarak betimlenmesi olarak basamaklanır (Yin, 1994). Araştırmada yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinde var olan ölçütlerin temel seviye için nasıl sınırlandırılacağı, yazma becerisinde temel seviye kazanımları odaklı hazırlanacak analitik dereceli puanlama anahtarlarında puanlama ölçütlerinin ve alt ölçütlerin neler olabileceği sorularına cevap aranmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın geçerliliğinin artırılması için literatür taraması yapılmış, hedef olgular hakkındaki bilgiler kaynaklardan toplanıp betimlenerek analiz yoluna gidilmiştir. Yabancı/ikinci dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarında yazma becerisinin dereceli puanlama anahtarlarıyla değerlendirilmesi ile ilgili Telc, Cambridge ve yabancı dil olarak Türkçe öğretim merkezlerinde kullanılan puanlama anahtarlarına bakılmıştır. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'ndaki temel seviye yazma kazanımlarının yanı sıra Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretimi, Yedi İklim, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe öğretim setlerindeki yazma kazanımları ve etkinlikleri incelenmiştir. Var olan ölçütler ve seviyeden beklenen kazanımlardan hareketle madde havuzu oluşturulmuş madde havuzundan öğretici görüşleri doğrultusunda her seviye için 4 puanlama ölçütü ve 20 alt ölçüt belirlenmiştir. Puanlama ölçütleri için ölçme değerlendirme uzmanı ile puanlama stratejileri belirlenmiş, ayrıntılı performans düzey tanımları yazılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere A1-A2 seviyelerinde analitik dereceli puanlama anahtarı önerisi ortaya konmaya çalışılmış ancak çalışmada örnek olarak sadece A1 seviyesine ilişkin puanlama anahtarına ek olarak yer verilmiştir.

### **Dil seviyesinin tespitinde dereceli puanlama anahtarının önemi**

Günümüz eğitim sisteminde, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini açıkça ifade etmeleri, cümleler ve paragraflar arasında mantıklı bir bütünlük oluşturmaları ve bilgiyi etkili bir şekilde aktarmaları açısından karmaşık ölçütleri olan beceridir. Bu noktada, yazma becerisinin değerlendirilmesinde

dereceli puanlama anahtarının kullanılması öğrencilerin gelişimlerini izlemek, motivasyonlarını artırmak; öğretim programının eksiklerini tespit edip iyileştirilmesine katkı sağlamak gibi birçok açıdan önem taşımaktadır. Dereceli puanlama anahtarları öğrenci performanslarının öğretici tarafından değerlendirilmesinin yanında öğrencilere yazma metinlerinin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği ve performanslarının hangi puana karşılık geleceği hakkında da bilgi vermektedir (Kutlu vd., 2010). Dereceli puanlama anahtarları genellikle belirli bir görev için kriterleri listeleyen ve mükemmelden zayıfa değişen kalite düzeylerini tanımlayan belgedir (Andrade, 2001). Dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin çalışmalarının hızlı ve verimli bir şekilde değerlendirilebilmesi için öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Dereceli puanlama anahtarları, öğrenmeyi ve karmaşık düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen, doğru kullanıldığında öğrenme ve değerlendirme amaçlarına hizmet eden öğretim araçlarıdır (Andrade, 2000). Dereceli puanlama anahtarları öğrencilerin zayıf ve güçlü yönleri hakkında ayrıntılı geri bildirimler sunmaktadır (Mertler,2001). Ana dilinde ve yabancı dilde bireyin yazılı anlatımındaki hatalarını kendisinin tespit etmesi güç olduğu için bir başkası tarafından geri bildirim verilmesi önem arz etmektedir (Göktaş & Aksak Gönül, 2022). Sunulan geri bildirimler öğrencilerin dil gelişimindeki eksiklerini fark ederek bu eksikleri tamamlamalarına ve böylece yazma becerilerini geliştirmelerine imkân tanımaktadır. Öğreticilerin dereceli puanlama anahtarları vasıtasıyla aldıkları geri bildirimler ise öğrencilerin eksiklerine yönelik etkinlik geliştirmelerine ve öğretim programını düzenlemelerine katkı sunmaktadır.

Dereceli puanlama anahtarlarında ölçütlerin ve performans tanımlarının açık ve net bir şekilde ortaya konulması objektif değerlendirmelere ulaşılmasına imkân tanıdığı için (Güneş & Kılıç, 2016) farklı kurumlar arasındaki değerlendirmelerin de daha tutarlı ve karşılaştırılabilir olmasını sağlayacaktır.

Yazma performansının değerlendirilmesinde önemli bir unsur olan dereceli puanlama anahtarları (Knoch,2009) bütüncül (holistik) ve analitik dereceli puanlama anahtarları olarak ikiye ayrılmaktadır. Bütüncül dereceli puanlama anahtarları performans seviyesinde sınırlı açıklamalar içerirken analitik dereceli puanlama anahtarları farklı performans düzeylerine bölünmüş belirli ölçütlerle ilgili kesin ve özlü açıklamalar içermektedir (Luft, 1999). Bütüncül puanlama anahtarlarında öğrencinin gösterdiği performansın bütününe tek bir puan verilir ve her düzeydeki başarı için genel tanımlamalar bulunur. Analitik puanlama anahtarları ise öğrenci performansının çeşitli boyutlarındaki başarı düzeyleri hakkında detaylı bilgi sağlayan bir puanlama aracıdır. Analitik puanlama anahtarları bütüncül puanlama anahtarlarına kıyasla daha özelleştirilmiş, zengin ve ayrıntılı tanımlamalar yapabilir (Kutlu vd., 2010). Analitik dereceli puanlama anahtarlarının, birden fazla ölçütü içererek ayrıntılı bir puanlama imkânı sunmasından dolayı yazma becerisinin değerlendirilmesinde bütüncül ve analitik dereceli puanlama anahtarı kullanımıyla ilgili yapılan araştırmalar analitik puanlama anahtarlarının öğrenci seviyelerini belirlemede daha faydalı olduğunu göstermektedir (Çetin, 2011). Bu bağlamda daha detaylı sonuçlar vererek objektif bir değerlendirmeyi sağlayacağı için yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanılmasının uygun olacağı söylenebilir.

### **Dereceli puanlama anahtarı geliştirme süreci ve ölçütler**

Yazma görevlerinin güvenilir bir şekilde değerlendirilebilmesi için amaca hizmet eden seviyeye uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanmalıdır. Puanlayıcının yazma kâğıdını hangi ölçütlere göre puanlayacağını bilmesine imkân tanıdığı için yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılacak en güvenilir değerlendirme aracı (Boylu, 2019) olarak kabul edilen analitik dereceli puanlama anahtarlarının hazırlanma süreçlerine yönelik Popham (1997) dereceli puanlama anahtarlarının

değerlendirme ölçütü, ölçüt tanımlayıcıları ve puanlama stratejisinden oluşması gerektiğini ifade etmektedir. Andrade (2001)'e göre ise dereceli puanlama anahtarı hazırlanırken dereceli puanlama anahtarının amacı ve türü belirlenmeli, ölçüt ve alt ölçütler belirlendikten sonra performans düzeyleri tanımlanmalı ve dereceli puanlama anahtarı gözden geçirilmelidir. Mertler (2001)'e göre ise analitik dereceli puanlama anahtarları hazırlanırken: Öncelikli olarak amaç belirlenir ardından öğrenici performanslarında aranılan ölçütler saptanır. Her bir ölçüt için en yüksekte en düşüğe doğru performans düzeyleri ayrıntılı bir şekilde tanımlanır. Puanlama anahtarı gözden geçirilir. Dolayısıyla araştırmacıların ortak görüşlerine göre yazma becerisi için oluşturulacak analitik puanlama anahtarlarının hazırlanmasında en önemli ve ilk hususlardan biri, net ve ölçülebilir ölçütlerin bulunmasıdır. Güvenirliği yüksek bir dereceli puanlama geliştirmek istendiğinde, ölçütlerin açık ve anlaşılır olmasının yanı sıra ölçülmesi gereken kriterin birbirinden farklı olması ve birbirini kapsamaması önem arz eder (Parlak & Doğan, 2014). Ölçütlerin belirlenmesi aşamasında seviyeden beklenen yeterlikler ve yazma becerisine ait unsurlar göz önüne alınmalıdır.

Yazma becerisinin değerlendirilmesinde dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım, içerik ve organizasyon gibi temel ölçütler değerlendiriciye rehberlik eder. Ülper (2020), analitik puanlama anahtarlarında öğrenici metinlerinin içerik, düzenleme, dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi alt beceri alanlarına ayrılarak her bir alt beceri alanı için belirlenen ağırlık düzeylerine göre ayrı ayrı puanlaması gerektiğini ifade eder. Weigle (2002) değerlendirmenin amacına bağlı olarak ölçüklerin içerik, organizasyon, sözcük bilgisi, dil bilgisi, mekanik (yazım ve noktalama) gibi ölçütlere göre derecelendirebileceğini; yabancı/ikinci dil öğretiminde yazma becerisinin değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan Jacobs ve arkadaşları tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarının içerik, düzenleme, sözcük, dil kullanımı ve mekanik (yazım ve noktalama) olmak üzere beş ölçüte göre değerlendirme yaptığını belirtir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirmek için hazırlanan dereceli puanlama anahtarlarına bakıldığında Harmankaya, Sallabaş ve Toker'in (2022), A2 düzeyi için hazırladıkları dereceli puanlama anahtarında başlık, plan ve içerik, dil ve anlatım, kelime hazinesi, yazım, noktalama ve dil bilgisi puanlama ölçütlerine ve bunların alt ölçütlerine yer verdiği görülmüştür. Yorgancı ve Baş (2021) ise, B1 düzeyi için hazırladıkları dereceli puanlama anahtarında düzenleme ve içerik, dil ve anlatım, kelime hazinesi, yazım ve dil bilgisi puanlama ölçütleri ve bunların alt ölçütlerine yer vermiştir.

Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini değerlendirmek için kullanılacak analitik puanlama anahtarları oluşturulurken dereceli puanlama anahtarı geliştirme aşamasında sunulan adımlar ve değerlendirilmesi yapılacak beceriye yönelik yeterliklere dikkat edilmesi gerekmektedir.

### **Yabancı/ ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde A1-A2 seviyesinde dereceli puanlama anahtarında yer alacak ölçütlerle ilgili öneriler**

Yabancı/İkinci Dil Olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi için bir dereceli puanlama anahtarı geliştirmek isteniyorsa yazma unsurları ve aşamaları, dereceli puanlama anahtarının hangi seviye için hazırlandığı ve bu seviyede hangi yeterliklerin kazandırılması gerektiğine dikkat edilmelidir. Bağcı (2013) etkili bir yazılı anlatımın konu, plan, sözcük, cümle, paragraf, başlık gibi yazılı anlatım unsurlarının özelliklerini taşıması; sözcüklerin cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların da düzenlenerek paragraf üstü birimlere dönüştürülmesi gerektiğini ifade eder. Tiryaki (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitiminin aşamalarını alfabe, sözcük öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi, metin öğretimi olarak sıralar.



Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni temel seviye için yazma becerisi kazanımlarını: “Kendisi, ailesi, hayat şartları, eğitim durumu, şimdiki ya da önceki mesleği hakkında basit cümleleri yazabilir. İnsanlar hakkında kısa, basit, hayali özgeçmişler ve basit şiirler yazabilir. Otel kayıt formu, özgeçmiş formu, tebrik kartı, kısa mektup ve mailler yazabilir. Kısa, basit ve kalıplaşmış notlar alabilir. “Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak cümleler yazabilir.” şeklinde ifade eder. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni dil öğrencilerinin dille ilişkili bildirişimsel yeterlikleri kullandıklarını belirtir (2013). Bildirişimsel yeterlikleri; dilbilgisel yeterlikler, toplumdilbilgisel yeterlikler, edimsel (pragmatik) yeterlikler olarak tanımlar (TELC, 2013). Dilbilgisel yeterliklerde sözlüksel yeterlik, dilbilgisel yeterlik, anlambilgisel yeterlik, sesbilimsel yeterlikler yer alırken toplumdilbilgisel yeterliklerde sosyal ilişkilerin dilsel göstergeleri, nezaket kuralları, deyimler, deyişler, alıntılar, atasözleri, kesit dil farklılıkları, değişkeler (sosyal, yöresel, etnik vb.), pragmatik yeterliklerde ise söylem yeterliği ve işlevsel yeterlikler yer alır (TELC,2013).

A1-A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretim kitapları incelendiğinde öğrencinin şimdiki zaman öğretimiyle günlük rutinlerini, geçmiş zaman öğretimiyle anılarını, gelecek zaman öğretimiyle gelecek planlarını, isim cümleleri öğretimiyle kendisini ailesini, yakın çevresini betimlemesini sağlayacak etkinliklere yer vererek Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni kazanımlarını desteklediği ve bildirişimsel yeterlikleriyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Ülper (2020), öğretim programının hedeflerine ve öğrenci düzeylerine bağlı olarak ölçütlerin ve ölçütlerin puanlama stratejilerinin değişebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda A1-A2 seviyesinde yukarıda bahsedilen yazma unsurları ve aşamaları, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni kazanımları ve ona uygun olarak hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setleri dikkate alınarak hazırlanacak dereceli puanlama anahtarında puanlama ölçütleri dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım ve noktalama, organizasyon olarak belirlenerek her puanlama ölçütünün alt ölçütleri belirlenip performans düzeyleri tanımlanmalıdır.

## Dil Bilgisi

### Alt Ölçütler

Söz Dizimi

Ek Kullanımı

Şahıs eki kullanımı

Hâl eki kullanımı

İyelik ve ilgi eki kullanımı

Çokluk eki kullanımı

Kip ve zaman eklerinin kullanımı

“-DAn önce/sonra, -DAn -A kadar, -DAn beri, -Dır, -II/-sIz, -ki” gibi seviyesinden beklenen eklerinin yapıların doğru kullanımı.

**Tablo 2** A1 Seviyesi Dil Bilgisi Puanlama Ölçütleri

Dil bilgisi, dilin ses, biçim ve söz dizimi yapılarına ait kurallarını içerir. Dil bilgisi öğretimi dile ilişkin yanlışların azalmasına, dört temel dil becerisinin kazandırılmasına ve bir yabancı dilin daha rahat öğrenilmesine hizmet eder (Barın&Demir, 2008). Öğrencinin dil bilgisi kurallarına hâkim olması duygu, düşünce ve tecrübelerini hedef dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade edebilmesine olanak

sağlar. Kurt (2016), dil bilgisinin tüm dil becerilerini kuşatan bilgi ve kurallar bütünü olmakla birlikte özellikle yazma becerisini destekleyecek bir arka plan oluşturduğunu ifade eder. Bu bağlamda dilin etkili bir şekilde kullanılmasına yardımcı olan dil bilgisi puanlama ölçütünün alt ölçütleri olarak söz dizimi ve A1-A2 seviyesinde öğretimi yapılan eklerin kullanımı yer almalıdır. A1-A2 seviyesi yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin dil gelişimlerini inşa edecekleri dilin temel kurallarıyla karşılaştıkları seviyedir. “Şahıs ekleri, ilgi ve iyelik ekleri, çokluk eki, şimdiki zaman, emir kipi” gibi eklerin öğretimi A1 seviyesinde yapılmaktadır. Bu nedenle dil bilgisi puanlama ölçütünün alt ölçütleri olarak bu eklerin kullanımı dereceli puanlama anahtarında bulunmalıdır. A2 seviyesinde kip, zaman ekleri çeşitlenmekte ve basit düzeyde birleşik cümle yapıları öğretilmektedir. Bu nedenle A1 seviyesinden farklı olarak A2 seviyesinde öğretimi yapılan dil bilgisi kuralları dereceli puanlama anahtarında alt ölçüt olarak dikkate alınmalıdır.

### Sözcük Bilgisi

#### Alt Ölçütler

Sözcük seçimi

Bağlaç ve edat kullanımı

**Tablo 3** A1 Seviyesi Sözcük Bilgisi Ölçütleri

Yabancı/ikinci dil öğrenirken sözcük bilgisi büyük bir öneme sahiptir. İyi bir sözcük bilgisi dil becerilerinin gelişiminde, başarılı bir iletişimde önemli bir rol oynar. Sözcük çeşitliliği, sözcüklerin doğru anlam ve bağlamda kullanımı yazılı ifadeyi güçlendirir. Bu bağlamda sözcük bilgisi puanlama ölçütünün alt ölçütü olarak sözcük seçimine yer verilmelidir. Sözcük seçimi içerisinde temaya, bağlama ve anlama uygun sözcüklerin seçimi ve seçilen sözcükleri doğru anlamda kullanma ile temel bağlaçları ve edatları kullanma yer almalıdır. Seviyeler ilerledikçe öğrencilerin sözcük bilgilerinde artış beklenir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni öğrencilerin seviyelerine göre sözcük bilgilerine ilişkin A1 seviyesi için “Bazı somut durumlara ilişkin tek sözcük ve sözcük öbeklerinden oluşan temel bir sözcük bilgisine sahiptir.”, A2 seviyesi için “Alışılmış durumlarda ve alışılmış konularda günlük işleri halledebilmek için yeterli sözcük dağarcığına sahiptir.” ifadelerini kullanır (2013). A1 seviyesinde somut durumlar için kelimelerin temel anlamlarından oluşan bir sözcük bilgisine sahip olan öğrencilerin, A2 seviyesinde sözcük bilgilerini genişletip yazılı anlatımlarında ikilemelere, pekiştirmelere, deyim ve kalıp ifadelerle, sözcüklerin eş anlamlılarına yer vermeleri beklenir. Bu nedenle A2 seviyesinde hazırlanacak dereceli puanlama anahtarında sözcük bilgisinin alt ölçütleri belirlenirken bu hususlara da dikkat edilmelidir. A1 seviyesinde “ve, ama, ya da ile, çünkü...” gibi temel düzeyde bağlaç ve edat kullanımı bilgisine sahip olan öğrencilerin A2 seviyesinde” fakat, bu yüzden, bu sebeple, ya... ya, ne.. ne, hem.. hem...” gibi bağlaç kullanımını çeşitlendirmesini bağlama uygun olarak öğrendiği bağlaçları kullanması beklenir. Ayrıca gereksiz sözcük tekrarlarına yer vermemek, metni fiillerin, bağlaç ve edatların eş anlamlarıyla zenginleştirmek sözcük seçiminin bir diğer alt ölçütü olarak yer alabilir.

### Yazım ve Noktalama

#### Alt Ölçütler

##### Yazım

Sözcüklerin doğru yazımı

Büyük-küçük harf kullanımı

##### Noktalama

Noktalama işaretlerinin doğru kullanımı

**Tablo 4** A1 Seviyesi Yazım ve Noktalama Ölçütleri

A1 seviyesinde “ünlü uyumu, ünsüz sertleşmesi, ünsüz yumuşaması, ünlü düşmesi, daralma” gibi yazım hatalarına sebebiyet verecek kuralların/ses olaylarının öğretimi yapılır. Bu kuralların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı yazılı performanslarında görünür hâle gelir. Yazım ve noktalama kurallarının iletişimde netlik ve anlaşılabilirlik sağlayabilmek için önemli olduğu, sözcüklerin doğru yazımı ve noktalama işaretlerinin doğru kullanımının metni okunabilir ve anlaşılır kıldığı göz önüne alınarak yazım puanlama ölçütünün alt ölçütleri olarak sözcükleri hatasız yazmak, ses olaylarına bağlı değişikliklerde yazım hatası yapmamak ve büyük/küçük harf kullanımlarına yer verilmelidir. Noktalamanın alt ölçütü olarak temel noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanması yer almalıdır. A2 seviyesinde, A1 seviyesinden farklı olarak öğrencilerin tırnak işareti, iki nokta kullanımı gibi noktalama işaretlerini çeşitlendirmesi ve gerekli durumlarda kullanması beklenir. Bu sebeple A2 seviyesinde hazırlanacak dereceli puanlama anahtarında bu husus dikkate alınmalıdır.

---

**Organizasyon**


---

**Alt Ölçütler**


---

**Metin Planı**

Metne uygun başlık oluşturma  
 Metne uygun giriş yazma  
 Metni uygun ifadelerle geliştirme  
 Metne uygun sonuç yazma  
 Yönergeye istenen sözcük sayısında yazma  
 Metin türünün gerektirdiği biçim özelliklerine yer verme

**İçerik ve Anlatım**

Metnin yönergede verilen konu ile ilişkili olması  
 Metin dilinin açık ve anlaşılır olması

---

**Tablo 5** A1 Seviyesi Organizasyon Ölçütleri

Yazma planının bulunması, metne uygun bir başlık belirleyebilme, metne uygun bir giriş yapabilme giriş ile bağlantılı olarak metni ayrıntılandırabilme, konudan kopmadan yazarak metni uygun bir şekilde sonlandırabilme temel seviyeden itibaren öğrencilere kazandırılması gereken önemli unsurlardır. Hedef dilde metin oluşturabilme stratejilerine hâkim olan öğrenci ilerleyen düzeyde bahsedilen hususlara yönelik daha az hata yaparak uzun metinleri yazmada ve organize etmede daha az zorlanacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı organizasyon puanlama ölçütü metin planı, içerik ve anlatım ölçütlerinden oluşmalıdır. Başlık bir metnin içeriği hakkında ip ucu verir. Bu nedenle hem A1 hem A2 dereceli puanlama ölçütlerinde metin planının alt ölçütü olarak başlık bulunmalıdır. Metnin planı, alt ölçütlerinden olan giriş, gelişme ve sonuçta öğrencilerden metne uygun bir giriş yapmaları, metnin konusunu detaylandırarak gelişme bölümünü tamamlamaları ve metni uygun bir sonuç cümlesi ile bağlamaları beklenmektedir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yer alan cümleler arasında ve eğer paragraflardan oluşan bir metin yazıldıysa paragraflar arasında da anlamlı bağlantılar ve geçişler kurulması gerekmektedir. İstenen kelime sayısının altında bir metnin oluşturulması değerlendirmeyi zorlaştıracağından yabancı/ ikinci dil sınavlarında genellikle yazma metinleri için bir kelime sınırı konulmaktadır. Bu nedenle yönergede istenen sözcük sayısının belirlenmesi ve alt ölçütlerde bu hususa

yer verilmesi önemlidir. Temel seviyede Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni 'ne göre (MEB, 2021) A1 seviyesindeki bir öğrenciden her biri basit düzeyde olmak üzere mektup, tebrik kartı, e-posta, kayıt formu, anı, gezi planı gibi kişisel hayatı konu alan metinler yazması beklenirken bunlara ek olarak A2 seviyesinde kısa masal, hikâye, hayali biyografiler ve basit şiirlerden oluşan metin türlerinde yazması beklenir. Hazırlanacak dereceli puanlama anahtarlarında seviyeye uygun olarak seçilmiş türe göre metnin oluşturulması alt ölçüt olarak yer almalı, metin türünün özellikleri dikkate alınarak değerlendirme yapılmalıdır. Öğrenciler çoğu kere yazma sınavlarında yönergede istenilen konunun dışında yazabilmekte ya da konu dışına çıkabilmektedirler. Yanlış kelime kullanımı, eklerin gereksiz kullanımı, noktalama işaretlerinin yanlış kullanımı ya da kullanılmaması cümleler ve paragraflar arasında bağlantı olmaması gibi birçok husus metnin dilinin açık ve anlaşılır olmasını engelleyebilmektedir. Bu bağlamda içerik ve anlatım puanlama ölçütlerinin alt ölçütleri olarak yazma metninin yönergede istenilen konuyla ilişkili olması ve metnin dilinin açık ve anlaşılır olması yer almalıdır.

### **Sonuç ve öneriler**

Yazma becerisine ilişkin günümüze kadar ölçme ve değerlendirme kapsamında çalışmalar yapılmıştır. Ölçek ya da puanlama anahtarı şeklinde tanımlanan bu çalışmaların ortak amacı becerideki kriterleri karşılayabilmektir. Bu bağlamda dil bilgisinden sözcük seçimine, cümle kurulumundan yazım kurallarının kullanıma, metin planı oluşturabilmeye kadar birçok unsur önem taşımaktadır. Bu durumda ölçek ya da puanlama anahtarını hazırlayan değerlendircinin de bunlara hâkim olması beklenir. Temel seviyede, kazanımlara uygun hazırlanmış ölçme değerlendirme araçlarıyla öğrencinin becerisinin ölçülüp değerlendirilmesi onun ilerleyen seviyelerde daha başarılı yazma metinleri oluşturmasına olanak sağlayacaktır. Böylece ilerleyen seviyelerde ortaya çıkacak; yazma kaygısı başta olmak üzere dil bilgisel, söz dizimsel hatalar, yazım ve noktalama, metin oluşturmaya yönelik hatalar en aza indirilmiş olacaktır.

Öğretim programının amacına hizmet eden seviye kazanımlarına uygun hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarları yazının (dil bilgisi, sözcük bilgisi, yazım ve noktalama, organizasyon gibi) farklı yönlerini detaylı bir şekilde değerlendirme imkânı sunmaktadır. Öğrenci gelişiminin takibini sağlamaktadır. Değerlendirme aşamasında puanlama anahtarı kullanılmaması öğrencinin farklı değerlendiricilerden farklı notlar almasına ve seviyeler arasında tutarsızlıklar ortaya çıkmasına sebebiyet vermektedir. Analitik dereceli puanlama anahtarları objektif ve güvenilir bir değerlendirme ortaya koyarak değerlendiriciler ve dil merkezleri arasındaki ortaya çıkabilecek puanlama farkını en aza indirebilecektir.

Dereceli puanlama anahtarlarının değerlendirme sürecine sağlayacağı katkılar hususunda kurumların ve öğretmenlerin farkındalıklarının artmasının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda bahsedilen tüm nedenlerden dolayı yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yazma yeterliğini görebilmek ve yazma performansını değerlendirmek için seviyelerin yazma yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanan analitik dereceli puanlama anahtarlarının kullanımı yaygınlaştırmalıdır. Bu doğrultuda bu çalışmada temel seviyede yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere A1 seviyesi analitik dereceli puanlama anahtarı örneği ek olarak sunulmuştur.

### Kaynakça

- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning, *Educational leadership*, 57 (5), 13-18.
- Andrade, H. G. (2001). The effects of instructional rubrics on learning to write. *Current Issues in Education*, 4(4), 1-28.
- Bağcı, H. (2013). Yazılı Anlatım ve Unsurları. Özbay, M. (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 89-128). Ankara, Pegem Akademi.
- Barın, E. & Demir, C. (2008), *Türk dil bilgisi 2: Biçim Bilgisi*. Ankara, Öncü Kitap.
- Bayraktar, E. (2023). Uluslararası Öğrencilerin Türkçe Akademik Yazma Becerilerine Yönelik İhtiyaç Analizine Dayalı Ölçme Aracı Geliştirilmesi (yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bilican Demir, S. & Yıldırım, Ö. (2019). Yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi için dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 457-473. doi: 10.9779/pauefd.588565
- Boylu, E. (2019). Kuramdan uygulamaya yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. Ankara, Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Cambridge, (20.01.2023), Assessing writing for Cambridge English qualifications: A guide for teachers, [https://www.cambridgeenglish.org/pl/Images/603898-cer-6647-v1c-jul20\\_teacher-guide-for-writing-a2-key-for-schools.pdf](https://www.cambridgeenglish.org/pl/Images/603898-cer-6647-v1c-jul20_teacher-guide-for-writing-a2-key-for-schools.pdf)
- Çetin, Y. (2011). Reliability of raters for writing assessment: analytic—holistic, analytic—analytic, holistic – holistic. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 471-486.
- Durmuş, A. O. (2022). Dereceli Puanlama Anahtarına Dayalı Geribildirim Türkenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi (yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, P. & Kılıç, D. (2016). Dereceli puanlama anahtarı ile öz, akran ve öğretmen değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 39, 58-69.
- Göçer, A. (2013). Yazma çalışmalarını değerlendirilme. Özbay, M. (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 199-240). Ankara, Pegem Akademi.
- Göktaş, B. & Aksak Gönül A. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin yazma becerisinde geri bildirim alışkanlıkları. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 124-147.
- Harmankaya, Özgün, M., Sallabaş, M.E., Toker, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten ve öğrenenler için A2 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13): 511-524. DOI: 10.21733/ibad.1212818
- Kahveci, N. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Değerlendirmeye Yönelik Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirilme Çalışması (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Karatay, H. ve Ekinci, Z. (2019). İşbirlikli yazmanın çok dilli öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Kurt, M. (2016). Türkenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisinin işlevi. Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Kuramlar- yöntemler-beceriler- uygulamalar içinde* (s. 261-266). Ankara, Pegem Akademi.
- Kutlu, Ö., Doğan, D., Karakaya, İ. (2010). Öğrenci başarısının belirlenmesi. Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme. Ankara, Pegem Akademi.
- Knoch, U. (2009). Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales. *Language Testing*, 26(20), 275-304. DOI: 10.1177/0265532208101008

- Luft, J. A., (1999). Rubrics:Design and Use in Science Teacher Education. *Journal of Science Teacher Education*. 10 (2): 107-121.
- MEB. (2021). Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme- tamamlayıcı cilt. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı cilt.  
[https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf) adresinden 27 Kasım 2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25).
- Özaslan, A. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyelilerin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18 (18), 61-69.
- Telc. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçeve metni, öğrenim, öğretim ve değerlendirme. Almanya, Telc GmbH.
- Telc. (20.01.2023). A1 Türkçe Deneme Sınavı,  
[https://shop.telc.net/media/catalog/product/file/telc\\_turkce\\_a1.pdf](https://shop.telc.net/media/catalog/product/file/telc_turkce_a1.pdf)
- Telc. (20.01.2023). A2 Türkçe Deneme Sınavı,  
[https://shop.telc.net/media/catalog/product/file/telc\\_turkce\\_okul\\_a2.pdf](https://shop.telc.net/media/catalog/product/file/telc_turkce_okul_a2.pdf)
- Tiryaki, E.N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Ülper, H. (2020). Yazılı metinleri ölçme ve değerlendirme. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 159-174). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Yunus Emre Enstitüsü (2015). Yedi iklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti A1, A2. Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayın Matbaacılık.
- Yeni Hitit 1 yabancılar için Türkçe ders kitabı. (2011). Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe A1, A2 ders kitabı (2020). İstanbul, Kültür Sanat Basımevi.
- Yıldırım, M. ve Nurlu, M. (2016). Yazma gelişim dosyası uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma başarılarına etkisi. *Turkish Studies*, 11/14, 827-846. doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9786>
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research*. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290.
- Yorgancı, O. K., & Baş, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için B1 düzeyi yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 67-80.  
<https://doi.org/10.35233/oyea.934684>
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge University Press.

**Ek 1: Yabancı /İkinci dil olarak Türkçe öğretiminde A1 seviyesi dereceli puanlama anahtarı örneği linki :**

[https://drive.google.com/drive/folders/1c24aEaSP-f1ki6in2drCctjwOojPr3FE?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1c24aEaSP-f1ki6in2drCctjwOojPr3FE?usp=drive_link)

## 07. Kök Değerler Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerin İncelenmesi<sup>1</sup>

Ali Ferhat ÖMEROğLU<sup>2</sup>

**APA:** Ömeroğlu, A. F. (2024). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 107-127. DOI: 10.29000/rumelide.1455540.

### Öz

Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türündeki metinlerin içerdiği kök değerleri tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın veri setini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan "Kök Değerleri Belirleme Formu" kullanılarak çalışma kapsamında yer alan şiirler incelenmiştir. Verileri çözümlmek ve yorumlamak için tümdengelsel içerik analizi kullanılmıştır. Tüm sınıf seviyelerindeki kitaplar incelendiğinde şiirlerde en sık işlenen kök değerin sevgi olduğu, en az işlenen kök değerin ise dürüstlük olduğu görülmüştür. 5. sınıf ders kitabında kök değerlerin her birine uygun şiirlerle karşılaşılrken 6. sınıf ders kitabındaki şiirlerde dürüstlük ve sabır; 7. sınıf ders kitabındaki şiirlerde dürüstlük, sabır ve saygı; 8. sınıf ders kitabındaki şiirlerde ise dürüstlük olmak üzere bu kök değerlere rastlanmamıştır. Sonuç olarak ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerde sevgi kök değeri dışındaki diğer kök değerlerin sınıf düzeylerine dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmüştür. Tüm kök değerlere uygun iletileri içeren şiirlerin seçimine dikkat edilerek değerler eğitimi açısından Türkçe ders kitaplarının niteliği artırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Ders Kitapları, Kök Değerler, Şiir

<sup>1</sup> Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – İthenticate / İntihal, Oran: %15

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455540

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Dr., Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education (Hatay, Türkiye), ferhat.omeroglu@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1756-7041, **ROR ID:** https://ror.org/056hcg41, **ISNI:** 0000 0001 0680 7823, **Crossreff Funder ID:** 501100008255

## Examination of Poems in Secondary School Turkish Language Course Books in Terms of Core Values<sup>3</sup>

### Abstract

This study aims to determine the core values in texts in the genre of poetry in secondary school Turkish language course books. The data set of this study consists of secondary school Turkish language course books used in the 2023-2024 academic year. Data are obtained by document review method. The poems selected are examined using the "Form for Identifying Core Values" designed by the researcher. Deductive content analysis is used to analyze and interpret the collected data. The most common core value in the poems across all grade levels is found to be the value of love, while the least common value is honesty. Also, the course book at the 5th grade level contains poems corresponding to each core value, whereas the book at the 6th grade level does not offer a poem for the value of honesty and patience, and the book at the 7th grade does not present a poem for the value of honesty, patience, and respect. Further, the book at the 8th grade does not include a poem for the value of honesty. Therefore, it is concluded that the core values other than the core value of love are not evenly present in the poems in secondary school Turkish language course books across grade levels. Values education offered through Turkish language course books can be improved if poems that contain a message for every core value are used in teaching.

**Keywords:** Turkish Language Course Books, Core Values, Poetry

### Giriş

İnsanların kişisel ve toplumsal yaşamlarına devam edebilmeleri için doğruluğu kabul edilmiş düşüncelere ve davranışlara sahip olmaları gerekir. Bu düşünce ve davranışlar, değer adı verilen kavramın ortaya çıkmasını sağlamış ve toplumlar, benimsedikleri değerlerden hareketle varlıklarını sürdürmüşlerdir. Dolayısıyla değer kavramının insan yaşamındaki etkisine geçmeden önce bu kavramın hangi anlamda kullanıldığını bilmek önemlidir. Türkçe Sözlük'te değer; "bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" (TDK, 2011, s. 607) olarak tanımlanmaktadır. Rokeach (1973, s. 5), değer kavramını kişisel ya da toplumsal olarak belirli bir davranış biçiminin veya varoluş durumunun karşıt bir duruma tercih edilmesine dair kalıcı bir inanç olarak ifade ederken Schwartz (2017, s. 52) ise bir kişinin veya grubun yaşamında yol gösterici ilkeler olarak hizmet eden, önem derecesi değişen, durum ötesi hedef olarak tanımlanmaktadır. İnsanların değerlerin gerektirdiği ölçütlere uygun bir şekilde tutum sergileyebilmeleri için yaşadığı toplumda var olan davranışları gözlemlemeye ihtiyaçları vardır. Bu yönüyle bireyler, amaçlanan değerleri öncelikle ailesinden ve çevresinden gördükleriyle öğrenmekte ve sonrasında bu değerler, eğitim yoluyla bilinçli bir şekilde açığa çıkarılarak geliştirilmektedir. Ailelerin akademik başarıyı

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received –Ithenticate, Rate: 15

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 15.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455540

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



merkeze alarak değerler eğitimi konusunda yetersiz kalması ve değerleri yaşamaması nedeniyle değerler eğitimi öğretmenler tarafından gerekli görülmektedir (Bayırlı, Doruk ve Tüfekci, 2020, s. 884). Değerlerin eğitim yoluyla insanlara öğretilmesinde kişiliğin geliştirilmesi, toplumun yararını gözetme, istenmeyen davranışları engelleme gibi belli bir amaca ulaşma kaygısı vardır. Duyuşsal yönden duyarlı olan öğretmenlerden tutum ve davranış konusunda öğrencilerini tanıması, gözlemlemesi ve onların aileden öğrendiklerini dikkate alıp önceki bilgileriyle bağlantılar kurarak yeni bilgileri bu bilgilerin üzerine inşa etmesi istenmektedir (Kasapoğlu, 2013, s. 100-101). Nitekim aile, çevre ve okul üçgeninde öğretilmesi amaçlanan değerlerin davranışa dönüşebilmesi zamanla gerçekleşir.

Değerlerin benimsenmesi, öğretim programlarının bakış açılarını oluşturmuş ve değerler eğitimi alanının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Farklı ülkelerin değer eğitimi uygulamalarına yönelik ortak noktaları incelendiğinde sosyal ve duygusal gelişimi destekleme, akademik başarıyı artırma, okul-aile iş birliğini geliştirme açısından olumlu yönde gelişmeler olduğu görülmüştür (Dönmez ve Uyanık, 2022, s. 81). Bu gelişmeler dikkate alındığında eğitimde hiçbir çalışmanın değerlerden arınık olmadığı ve değerler dışarıda bırakılarak müfredatın hazırlanamayacağı söylenebilir (Mızıkacı, 2015, s. 40). Yani değerlerin kazandırılması tüm derslerin öğretim programında bir amaç olarak yer edinmektedir. “Değerler ve değer eğitimi; ahlak eğitimi, irade eğitimi, karakter eğitimi, vatandaşlık eğitimi gibi isimlerle öğretim programlarında bulunmaktadır” (Topal, 2019, s. 252). Örneğin, değerlerin öğretim programına yansıtılmaları incelendiğinde ABD’nin öğretim programlarında karakter eğitimi terimi, Japonya gibi Asya ülkelerinde ahlak terimi ve Büyük Britanya’da değerler eğitimi ya da eğitimde değerler terimi tercih edilmektedir (Berkowitz, 2002, s. 44). Türkiye’de de 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019, s. 4) incelendiğinde “Değerlerimiz” şeklinde başlık atılarak adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere on kök değer belirlenmiş olup bu değerlerin öğrenme öğretme sürecinde kendi başlarına, ilişkili olduğu alt değerlerle ve öteki kök değerlerle birlikte ele alınacağı ifade edilmiştir. Aynı zamanda kök değerlere ilişkin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” (MEB, 2017) adıyla hazırlanan raporda kök değerlerle ilişkili tutum ve davranışları içeren bir tabloya yer verilmiştir:

**Tablo 1.** Yenilenen Müfredatlarda Değerler ve Değerlere İlişkin Tutum ve Davranışlar (MEB, 2017, s. 22)

| Değerler   | Değerlere İlişkin Bazı Tutum ve Davranışlar  |
|------------|--|
| adalet     | adil olma, eşit davranma, paylaşma...  |
| dostluk    | diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma...   |
| dürüstlük  | açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, düzgün ve istikrarlı olma, güvenilir olma, sözünde durma...  |
| öz denetim | davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...   |
| sabır      | azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme, dirençli ve dayanıklı olma, sebatkâr olma...  |
| saygı      | alçak gönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme; muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme... |
| sevgi      | uygun şekilde sevgisini ifade etme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, aile birliğine önem verme, diğerkâm olma, vefalı olma...   |
| sorumluluk | kendisine, çevresine, ailesine, vatanına karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme...   |

|                  |  |
|------------------|--|
| vatanseverlik    | çalışkan ve üretken olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme, katılımcı olma... |
| yardıms severlik | cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma, dayanışma içinde bulunma, destek sunma...                                  |

Kök değerlere ilişkin tutum ve davranışların öğrencilere kazandırılmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin önemli bir rolü vardır. Bu metinler; bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır (MEB, 2019, s. 17). Metin türleri içerisinde hem biçim hem de anlam özellikleri açısından farklı bir yere sahip olan şiirler incelenebilir. “Şiir, genel anlamda, insan ve yaşam gerçekliğini, sözcüklerin diliyle anlamaya ve anlatmaya dayalı estetik bir eylemdir” (Sever, 2015, s. 146). Bu yönüyle şiirlerin sadece coşku ve heyecanı dile getirmesiyle değil, aynı zamanda okuyucusuna verilmek istenen iletilerle bir bütün olarak değerlendirilmeye ihtiyacı vardır. Nitekim şairin şiirlerinde okurla iletişime geçmesi sonucundaki heyecan ve duygulanımların şiirin tek amacı olmadığı, bu heyecan ve duygulanımların aslında şiirsel iletişimin ortaya çıkardığı bir sonuç olduğu ifade edilebilir (Kiraz Ayverdi ve Kurudayıoğlu, 2023, s. 977). Yine Sever’e (2015, s. 147) göre şiir, “okur için imgeler, çağrışımlar ve değişik tasarımlarla örülmüş yeni bir iletişim yolu açar.” Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini destekler. Kaya (2013, s. 66), kısa dilimlerine birçok duygu ve düşünceyi sığdıran bir yazın türü olarak şiirin eleştirel düşünmenin aktif bir şekilde gözlemlendiği bir alan olduğunu ifade ederken Demir (2020, s. 134), şiiri anlamlandırmanın ve yorumlamanın yaratıcı düşünmeyi sağladığını dile getirmektedir. Şiirler, aynı zamanda içinde yaşanan toplumun değerlerini okura kazandırmayı sağlamaktadır. Çocuklara küçük yaşlardan başlayarak şiir dinleme, şiir okuma ve şiir üzerinde tartışma alışkanlıklarının kazandırılması, onların ulusal ve evrensel kültürün edebî ve estetik değerlerinden önemli bir bölümünü tanımalarını sağlar (Oğuzkan, 1998, s. 109). Dolayısıyla Türkçe derslerinde okuma ve dinleme metinleri olarak şiirlerle karşılaşmaktadır. Bu şiirlerin ulusal ve evrensel değerlere uygun olması önem arz eder.

Alan yazınında Türkçe ders kitaplarının değer eğitimi açısından incelendiği çalışmalarla karşılaşmıştır (Arseven, Yolcu ve Kılıç, 2018; Baki, 2019; Beşer Yıldırım, 2022; Bozğun ve Akdağ, 2022; Deniz ve Karagöl, 2018; Durhat ve Ökten, 2020; Kemiksiz, 2021; Mutlu ve Dinç, 2019; Şakiroğlu, 2020; Yarbelle, 2022). Aynı zamanda bu ders kitaplarında metin türü olarak öyküleyici metinlerde değer eğitimi (Eken ve Öksüz, 2019; Eroğlu Çopur ve Çopur, 2021; Fırat ve Mocan, 2014; Tarakcı ve Kalenderoğlu, 2022) ve bilgilendirici metinlerde değer eğitimi (Pilav ve Erdoğan, 2016) gibi tür odaklı çalışmaların da yapıldığı gözlemlenmiştir. Tür odaklı çalışma açısından ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerleri tespit etmeye yönelik bir çalışmayla karşılaşmıştır (Çapoğlu ve Okur, 2015). Türkçe ders kitaplarına alınacak şiir türündeki metinlerde şekil, tema, kültürel öge, çocuğa görelilik gibi değişkenler gözlemlenebildiği gibi kök değerler açısından da bir incelemeye ihtiyaç duyulmaktadır. Şiir türünü değer açısından inceleyen sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşıldığı için bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulan ortaokul Türkçe ders kitaplarına ait şiir türündeki metinlerin hangi kök değerleri içerdiğini derinlemesine incelemek amaçlanmış ve bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerdeki kök değerler hangileridir ve bu kök değerlerin sıklık dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada veriler, doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi, basılı veya elektronik belgelerde yer alan verilerin içeriğini incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Bowen, 2009, s. 27; Kırıl, 2020, s. 173). Türkçe ders kitaplarında şiir türündeki metinlerin içerdiği kök değerleri tespit edebilmek için araştırmada doküman incelemesi yöntemine yer verilmiştir.

### Araştırmanın Veri Seti

2023-2024 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflar için Koza Yayınevi (Sevim, 2023), 6. sınıflar için Anka Kuşu Yayınevi (Yavuz ve Kahraman, 2023), 7. sınıflar için Dörtel Yayıncılık (Erdal, 2023) ve 8. sınıflar için Ferman Yayıncılık (Saygı, 2023) tarafından okutulmak üzere yayımlanan ortaokul Türkçe ders kitapları, bu araştırmanın veri setini oluşturmaktadır. İncelenen kitaplarda metin türü olarak şiirler, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kök değerleri içerip içermemesi açısından ele alınmıştır. İncelenen şiirler Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Şiirler

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| 5. Sınıf<br>Koza Yayınevi         | “Dünya Çocukları” (Ceyhun Atuf Kansu), “Bayrak Öğretmen” (Bestami Yazgan), “Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı” (Orhan Şaik Gökyay), “Yüreğinizde Bir Yer Açın” (Ülkü Duysak), “Dönüşmek” (M. Güner Demiray), “Bayrağımın Türküsü” (Mustafa Ruhi Şirin), “Benden Selam Olsun Bolu Beyi'ne” (Koroğlu), “Yıldızlar Gayet Memnun” (Hasan Akay), “Gülden Güle Konur Zer Kelebekler” (Bahtiyar Vahapzâde), “Uyku” (Ayla Çınaroğlu), “Salıncak” (Beyza Nur Demirci), “Kuşlu Mektuplar” (Güngör Tekçe), “Şiir Nedir?” (İsmail Karakurt), “Şarkı” (Melisa Gürpınar) |
| 6. Sınıf<br>Anka Kuşu<br>Yayınevi | “Bir Kez Gönül Yıktın İse” (Yunus Emre), “Bu Vatan Kimin” (Orhan Şaik Gökyay), “İnsan Hakları” (Hasan Şen), “Kardeşim” (Âşık Veysel Şatıroğlu), “Küçük Ressam” (Bedri Rahmi Eyüboğlu), “Sakin Kesme” (Mehmet Emin Yurdakul)   |
| 7. Sınıf<br>Dörtel Yayıncılık     | “Kara Toprak” (Âşık Veysel Şatıroğlu), “Uçun Kuşlar!” (Rıza Tevfik Bölükbaşı), “Gelir Nevruz Bayramı” (Yakup Arslan), “Bayrak ve Cumhuriyet” (Mahmut Bağcı), “Ben Mustafa Kemal'im” (Süleyman Özbek), “Özür” (Nail Tan), “Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü” (Coşkun Ertepinar), “Galata Köprüsü” (Orhan Veli Kanık), “Sağlık” (Hayriye Garipoğlu), “Tiyatrolar” (Hakkı Çebi), “Kütüphanelerden Geçer” (Naim Yalnız), “Hayatımız Matematik” (Mehmet Postallı)  |
| 8. Sınıf<br>Ferman Yayıncılık     | “Tuzağa Düşen Ceylan” (Refik Durbaş), “Aslan ile Fare” (La Fontaine), “Ağaçlar Al Giydi Kuşlar Dillendi” (Âşık Veysel Şatıroğlu), “Türkiye'm” (Turgut Uyar), “Şu Sonsuz Koşu” (Ceyhun Atuf Kansu), “Mustafa Kemal'in Kağnısı” (Fazıl Hüsnü Dağlarca), “Bebeklerin Ulusu Yok” (Ataol Behramoğlu), “Güreş” (Ahmet Kutsi Tecer), “Hastahane” (Âşık Veysel Şatıroğlu), “San'at” (Faruk Nafiz Çamlıbel), “Armağan” (Türkan Gedik Bengi), “Akıl Aydınlığında” (Aziz Sivashoğlu), “Var Mı?” (Ümit Uncu)  |

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, kök değerlere ait kuramsal dayanaklardan hareketle tündengelimsel içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu analiz türü, tümevarımcı içerik analizinin tersine verilerin mevcut çerçevelere göre analiz edilmesine dayanır (Patton, 2014, s. 453). Şiirlerde ana duygu ve bu duyguyu destekleyen yardımcı duygular incelenerek şiirlerin içerdiği kök değerlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ders kitaplarında şiir türünün özelliklerine göre yazılan türkü ile birkaç fabl örneği de kapsam içine alınarak değerlendirilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, s. 17) şarkı ve türkü gibi

metinlerin şiir türü içinde yer alması ile birlikte aynı zamanda masal ya da fabl olarak adlandırılmasına rağmen şiir türünün özelliklerine uygun yazıldığı için bu tür metinlerin ders kitabında şiir olarak ifade edilmesi dikkate alınmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitapları, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kök Değerleri Belirleme Formu” (EK-1) kullanılarak incelenmiştir. Bu formda metin adlarına ve kök değer adlarına ait bilgilere yer verilmiştir.

Şiirlerde yapılan incelemeler sadece 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın belirlediği on kök değer üzerinden gerçekleştirildiği için herhangi bir şiirde kök değerle karşılaşılması, araştırmacıları o şiirde hiç değer olmadığı yanılgısına düşürmemelidir. Değerler üzerine çalışmalar yapan Schwartz'ın (2012, s. 5-7) değer sınıflaması incelendiğinde öz denetim, uyarılma, hazcılık, başarı, güç, güvenlik, uyumluluk, geleneksellik, yardımseverlik ve evrenselcilik olmak üzere 10 değerle karşılaşmıştır. Örneğin sağlık konusuyla ilgili bir şiirde öz denetim ve sorumluluk kök değerleri tespit edilebilirken başka bir çalışmada araştırmacı, ölçüt aldığı değer sınıflamasına göre güvenlik değerini bir kodlama olarak verebilir. Bu çalışmada kök değerleri tespit edebilmek için şiirlerde açık olarak ifade edilen ve aynı zamanda şiirin bütününe hâkim olan duygu ve düşüncelerden yararlanılmıştır.

Nitel araştırmanın doğasına uygun olan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarının temsil ettiği ölçütlere dikkat edilerek geçerliği ve güvenilirliği sağlamak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 277). Türkçe ders kitaplarındaki şiirler, araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Sonrasında inandırıcılık ölçütü için veri setindeki şiirler, bir toplantı düzenlenerek araştırmacı dışında iki alan uzmanı tarafından da değerlendirilmiştir. Toplantıda okunan ve dinlenen şiirlerdeki kök değerler, önce alan uzmanları tarafından belirlenmiş ve sonra araştırmacının belirlediği kök değerler sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak şiirlerdeki kök değerlerin gözlenme sıklıkları tespit edilmiştir. Aktarılabilirlik ölçütü için incelenen şiirler, kök değerlere ait iletiler açısından ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Tutarlık ölçütü için “Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine” (MEB, 2017) adlı raporda kök değerlere ilişkin tutum ve davranışlar göz önüne alınmıştır. Ayrıca kök değerlerle ilişkili olan sözcük ve sözcük üstü birimlerin anlamları TDK Türkçe Sözlük incelenerek belirlenmiştir. Sonrasında sınıf düzeylerine ait şiirler, bilgisayar ortamına aktarılarak teyit edilebilirlik ölçütüne dikkat edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde şiir türündeki metinlerin yer aldığı ortaokul Türkçe ders kitapları, kök değerler açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular, frekans açısından yorumlanarak tablo ve grafik hâlinde sunulmuştur.

### 5. Sınıf Ders Kitabındaki Şiirlerde Kök Değerlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Koza Yayınevi tarafından yayımlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında şiir türündeki metinler değer aktarımı açısından incelenmiş ve metinlerde yer alan kök değerler Tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3.** 5. Sınıflar İçin Verilen Şiirlerin Kök Değerler Açısından Analizi

| Metin Adı       | Adalet | Dostluk | Dürüstlük | Öz Denetim | Sabr | Saygı | Sevgi | Sorumluluk | Vatanseverlik | Yardımseverlik | Toplam (f) |
|-----------------|--------|---------|-----------|------------|------|-------|-------|------------|---------------|----------------|------------|
| Dünya Çocukları | -      | +       | -         | +          | -    | -     | +     | -          | -             | -              | 3          |

|  |   |   |   |   |   |   |    |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|
| Bayrak Öğretmen                        | - | - | - | - | - | + | +  | - | + | - | 3 |
| Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı | - | - | - | - | - | - | -  | - | + | - | 1 |
| Yüreğinizde Bir Yer Açın               | - | + | + | - | - | - | +  | - | - | - | 3 |
| Dönüşmek                               | - | + | - | - | + | - | +  | + | - | + | 5 |
| Bayrağımın Türküsü                     | - | - | - | - | - | + | +  | - | + | - | 3 |
| Benden Selam Olsun Bolu Beyi'ne        | + | - | - | - | - | - | -  | - | - | - | 1 |
| Yıldızlar Gayet Memnun                 | - | - | - | - | - | - | +  | - | - | - | 1 |
| Gülden Güle Konur Zer Kelebekler       | - | - | - | - | - | - | +  | - | - | - | 1 |
| Uyku                                   | - | - | - | - | - | - | -  | - | - | - | - |
| Salıncak                               | - | - | - | - | - | - | +  | - | - | - | 1 |
| Kuşlu Mektuplar                        | - | - | - | - | + | - | -  | - | - | - | 1 |
| Şiir Nedir?                            | - | - | - | - | - | - | +  | - | + | - | 2 |
| Şarkı                                  | - | - | - | - | - | - | +  | - | - | - | 1 |
| Toplam (f)                             | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 10 | 1 | 4 | 1 |   |

Tablo 3 incelendiğinde 5. sınıflarda “Dönüşmek” (f=5) adlı şiirin dostluk, sabır, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik olmak üzere en çok kök değere sahip metin olduğu tespit edilmiştir. Bu metni dostluk, öz denetim ve sevgi değerleriyle “Dünya Çocukları” (f=3) şiiri; saygı, sevgi ve vatanseverlik değerleriyle “Bayrak Öğretmen” (f=3) ve “Bayrağımın Türküsü” (f=3) şiirleri; dostluk, dürüstlük ve sevgi değerleriyle “Yüreğinizde Bir Yer Açın” (f=3) şiiri; sevgi ve vatanseverlik değerleriyle “Şiir Nedir?” (f=2) şiiri takip etmiştir. “Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı” (f=1) adlı şiirde vatanseverlik, “Benden Selam Olsun Bolu Beyi'ne” (f=1) adlı şiirde adalet, “Kuşlu Mektuplar” adlı şiirde ise sabır değeri belirlenmiştir. “Yıldızlar Gayet Memnun” (f=1), “Gülden Güle Konur Zer Kelebekler” (f=1), “Salıncak” (f=1) ve “Şarkı” (f=1) adlı şiirlerde sadece sevgi değeriyle karşılaşılmıştır. “Uyku” adlı şiirde ise herhangi bir kök değer saptanmamıştır. 5. sınıf ders kitabındaki on dört şiirde en sık kullanılan kök değerinin sevgi (f=10) olduğu belirlenmiştir. Şiirlerde vatanseverlik (f=4), dostluk (f=3), sabır (f=2), saygı (f=2) kök değerleri; adalet (f=1), dürüstlük (f=1), öz denetim (f=1), sorumluluk (f=1) ve yardımseverlik (f=1) kök değerlerine göre daha fazla yer almıştır. Türkçe ders kitabındaki temalara ait şiirlerde geçen değerlerle ilgili içerikler şu şekildedir:

Birey ve Toplum temasına ait “Dünya Çocukları” adlı şiirde (Sevim, 2023 s. 13) dünyadaki tüm çocuklara seslenilmiştir. Kardeşçe yaşayarak kalp kırılmaması, dünya çocuklarının kucaklaşarak birlik ve beraberlik içerisinde yaşamaları istenmiştir. Güven duyma, davranışları kontrol etme ve yakınlık gösterme açısından şiirin *dostluk*, *öz denetim* ve *sevgi* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Birey ve Toplum temasına ait “Bayrak Öğretmen” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 31) öğrencilere düşünceleriyle ve davranışlarıyla model olan bir öğretmen tasvirinde bulunulmuştur. Saygı ve sevgiyi içinde barındıran bu öğretmen, vatanını ve milletini önemseyerek hareket etmiştir. Kişiliğe değer verme, yakınlık gösterme, vatanına ve milletine bağlı olma açısından şiirin *saygı*, *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasına ait “Mustafa Kemal Paşa'nın Samsun'a Çıkışı” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 56) Anadolu'da kurtuluş mücadelesini başlatan yolculuğa yer verilmiştir. Bir geminin Karadeniz'e gelmesi, içindeki tek askerin bir ordu gibi Samsun'a ayak basarak Anadolu'yu bir kılıç gibi

kuşanması ve sonrasında yurdun üzerine bayrağın kıvılcığının vurması anlatılmıştır. Vatani koruma ve vatan için mücadele etme açısından şiirin *vatanseverlik* kök değerini içerdiği görülmüştür.

Erdemler temasına ait “Yüreğinizde Bir Yer Açın” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 78-79) henüz hayatın başında olan bir çocuk gözüyle hayata bakılmıştır. Savaşın ne olduğunu bilmeyen, kavgaların neden yaşandığını anlamayan bu çocuk; barışı, kardeşçe yaşamayı ve doğruluğu öğrenmek ister. Aynı zamanda insanların sevgiye, kardeşliğe ve dostluğa yüreklerinde yer açmalarını diler. Güven duyma, davranışında güvenilir olma ve yakınlık gösterme açısından şiirin *dostluk*, *dürüstlük* ve *sevgi* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Erdemler temasına ait “Dönüşmek” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 100) iyilik edip paylaşmayı bildiğimizde yüreğin sevgiye dönüşmesi, kavga etmeden barış içinde yaşadığımızda dostluğun kardeşliğe dönüşmesi, kitaba eğilip bilime sarıldığımızda cahilliğin ortadan kaldırılarak gecenin gündüze dönüşmesi ve durmadan çalışıp umudumuzu yitirmediklerimizde sabırla koruğun helvaya dönüşmesi anlatılmıştır. Güven duyma, sebat etme, yakınlık gösterme, davranışların sonucunu üstlenme ve destek sunma açısından şiirin *dostluk*, *sabır*, *sevgi*, *sorumluluk* ve *yardımseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Millî Kültürümüz temasına ait “Bayrağımın Türküsü” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 104) bayrağın kırmızı renginin ay ve yıldıza kundak olması, göklerin tatlı peri kızı olarak nitelenen bayrağa selam durması, tarihi bilerek bayrakla ilgili destanların söylenmesi, bayrağın üzerindeki ay yıldızın zaferlerin gök süsü olarak ifade edilmesi anlatılmıştır. Varlığa değer verme, bağlılık gösterme ve vatan için mücadele etme açısından şiirin *saygı*, *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği saptanmıştır.

Millî Kültürümüz temasına ait “Benden Selam Olsun Bolu Beyi’ne” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 123) Bolu Beyi’nin zulümlerine karşı hakkını gözetten bir anlayışla karşılaşmış; dağlara çıkıp oradan güç alan Köroğlu’nun düşmanlarına karşı çıkması anlatılmıştır. Aynı zamanda dizelerde at kişnemesi ve kalkan sesinden dağların seda vermesi gerekirken tüfeğin icat edilmesiyle mertliğin bozulduğu ifade edilerek mertçe yapılacak savaşta kılıç kullanmanın önemine değinilmiştir. Köroğlu’nun haksızlığa karşı olan bu mücadelesinde hakkı gözetme açısından şiirin *adalet* kök değerini içerdiği belirlenmiştir.

Doğa ve Evren temasına ait “Yıldızlar Gayet Memnun” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 142) güneşin dünyamız için önemini anlatan dizelere yer verilmiştir. Güneş canlı varlıkların yaşamını sürdürebilmesi için gerekli görülürken olup şiirde güneşin çekip gitmesi durumunda ağaçların gözlerini yumacağı ifade edilmiştir. Ağaçların yok olması, onun varlığına ihtiyaç duyan canlı varlıkların da yok olmasına sebep olur. Doğaya ve evrene yakınlık gösterme açısından şiirin *sevgi* kök değerini içerdiği tespit edilmiştir.

Doğa ve Evren temasına ait “Gülden Güle Konur Zer Kelebekler” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 157) kelebeklerin gülden güle konması; güllerin, çiçeklerin rengini alarak hayata vurulduğunu bildirmesi; suların şakırdaması, kuşların şarkı söylemesi gibi içeriğe sahip dizeler incelenmiştir. Doğaya ve evrene yakınlık gösterme açısından şiirin *sevgi* kök değerini içerdiği görülmüştür.

Sağlık ve Spor temasına ait “Salıncak” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 182) salıncakta sallanmayı seven bir çocuğun yaşadığı duygular betimlenmiştir. Çocuğun sevincinin içinden taşması, ayaklarının göğe uzanması, babasının kendisini salıncakta sallaması gibi içeriğe sahip dizeler incelenmiştir. Güven duygusu gelişmiş olan çocuğun salıncakta sallanmaya yönelik beslediği duygu açısından şiirin *sevgi* kök değerini içerdiği belirlenmiştir.

Bilim ve Teknoloji temasına ait “Kuşlu Mektuplar” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 206-207) haberleşmenin insanlar için gerekli olduğu anlatılmıştır. Anılarına özlem duyan, haber alma isteğine sahip olan kişi; postacıdan kuşlu, tramvaylı, ışık çalan, şarkı söyleyen, kocaman pullu mektuplar beklemektedir. Eskiden haberleşme amacıyla kuşların taşıdığı mektuplar, bilim ve teknolojinin gelişmesiyle değişmiştir. Ancak yaşadıklarına özlem duyan kişinin haber alma isteği hiç değişmemiş olup beklemeyi bilmesi nedeniyle şiirin *sabır* kök değerini içerdiği saptanmıştır.

Sanat temasına ait “Şiir Nedir?” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 234) konu olarak şiirin nasıl olması gerektiği anlatılmıştır. Harflerin sözcüklerin içinden düş gibi dökülmesi, harflerin uzayıp giden treni ile okuyucusunu rüya dersine götürmesi gibi içeriklerin yer aldığı dizelerde şiirin okurun ruh dünyasına hitap etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aynı zamanda şiirde şair Yunus Emre’ye ve onun dili olan Türkçeye gönderme yapılmıştır. İçinde yaşadığı toplumun diline yakınlık gösterme ve kültürel mirasa duyarlı olma açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Sanat temasına ait “Şarkı” adlı şiirde (Sevim, 2023, s. 243) şarkı söylemenin dallarda hep birlikte kuşlar gibi cıvıldaşmak, çiçekten çiçeğe keyifle kelebekler gibi dolaşmak ve çocuklar için geleceğe duyulan umut olduğu anlatılmıştır. Şarkı söylemeye duyulan yakın ilgiden hareketle şiirin *sevgi* kök değerini içerdiği tespit edilmiştir.

## 6. Sınıf Ders Kitabındaki Şiirlerde Kök Değerlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Anka Kuşu Yayınevi tarafından yayımlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında şiir türündeki metinler değer aktarımı açısından incelenmiş ve metinlerde yer alan kök değerler Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.** 6. Sınıflar İçin Verilen Şiirlerin Kök Değerler Açısından Analizi

| Metin Adı                | Adalet | Dostluk | Dürüstlük | Öz Denetim | Sabır | Saygı | Sevgi | Sorumluluk | Vatanseverlik | Yardımseverlik | Toplam (f) |
|--------------------------|--------|---------|-----------|------------|-------|-------|-------|------------|---------------|----------------|------------|
| Bir Kez Gönül Yıktın İse | -      | -       | -         | +          | -     | +     | +     | -          | -             | +              | 4          |
| Bu Vatan Kimin           | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |
| İnsan Hakları            | +      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | -             | -              | 2          |
| Kardeşim                 | +      | +       | -         | +          | -     | +     | +     | -          | -             | -              | 5          |
| Küçük Ressam             | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |
| Sakın Kesme              | -      | -       | -         | +          | -     | -     | +     | +          | +             | -              | 4          |
| Toplam (f)               | 2      | 1       | -         | 3          | -     | 2     | 6     | 1          | 3             | 1              |            |

Tablo 4 incelendiğinde 6. sınıflarda “Kardeşim” (f=5) adlı şiirin adalet, dostluk, öz denetim, saygı ve sevgi değerleri olmak üzere en çok kök değere sahip metin olduğu tespit edilmiştir. Bu metni öz denetim, saygı, sevgi ve yardımseverlik değerleriyle “Bir Kez Gönül Yıktın İse” (f=4) şiiri; öz denetim, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik değerleriyle “Sakın Kesme” (f=4) şiiri; sevgi ve vatanseverlik değerleriyle “Bu Vatan Kimin” (f=2) ve “Küçük Ressam” (f=2) şiirleri; adalet ve sevgi değerleriyle “İnsan Hakları” (f=2) şiiri takip etmiştir. 6. sınıf ders kitabındaki altı şiirde en sık işlenen kök değerinin sevgi (f=6) olduğu belirlenmiştir. Şiirlerde öz denetim (f=3), vatanseverlik (f=3), adalet (f=2) ve saygı (f=2) kök değerleri; dostluk (f=1), sorumluluk (f=1) ve yardımseverlik (f=1) kök değerlerine göre daha fazla yer alırken dürüstlük ve sabır kök değerlerine hiç rastlanmamıştır. Türkçe ders kitabındaki temalara ait şiirlerde geçen değerlerle ilgili içerikler şu şekildedir:

Erdemler temasına ait “Bir Kez Gönül Yıktın İse” adlı şiirde (Yavuz ve Kahraman, 2023, s. 31) insanın gönül yıkmaması, alçak gönüllü olup yüksekte bakmaması ve Allah yolunda hayırlar yapması gibi içeriğe sahip dizeler incelenmiştir. Gönülleri kazanma, insanların kişiliklerine değer vererek davranışları kontrol edebilme ve karşılık beklemeden insanlara yardım etme açısından şiirin *öz denetim*, *saygı*, *sevgi* ve *yardımseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasına ait “Bu Vatan Kimin” adlı şiirde (Yavuz ve Kahraman, 2023, s. 61) vatan için toprağın kara bağrında sıra dağlar gibi duranlardan, huduttan hududa yol bulup koşanlardan, can verme sırrına erenlerden bahsedilmiştir. Vatana duyulan bu sevginin kuru bir ifade olmadığı, şair tarafından belirtilmiştir. Yaşanılan yere bağlılık gösterme, vatani koruma ve vatan için mücadele etme açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Hak ve Özgürlükler temasına ait “İnsan Hakları” adlı şiirde (Yavuz ve Kahraman, 2023, s. 91) insanlar için yayımlanan evrensel bir bildirden bahsedilmiş olup tüm insanların dil, din, ırk, renk bakımından ayrı bile bulunsalar haklarını kaybetmeyecekleri ifade edilmiştir. Özgür olmanın ve insanları sevmenin paylaşıldığı bu şiirde eşit davranma, adil olma ve yakınlık gösterme açısından şiirin *adalet* ve *sevgi* kök değerlerini içerdiği görülmüştür.

Hak ve Özgürlükler temasına ait “Kardeşim” adlı şiirde (Yavuz ve Kahraman, 2023, s. 95) kimsenin hor görülmemesi, her bedeninin topraktan yaratılması ve ölmeden önce insanın nefsini öldürerek hareket etmesi gibi konulara yer verilmiştir. Şair aynı zamanda tabiata âşık olduğunu ve topraktan yaratılıp herkesin kardeş olduğunu bildirmiştir. Tüm bu içerikler değerlendirildiğinde eşit davranma, güven duyma, davranışları kontrol etme, kişiliği önemseme ve yakınlık gösterme açısından şiirin *adalet*, *dostluk*, *öz denetim*, *saygı* ve *sevgi* kök değerlerini içerdiği saptanmıştır.

Sanat temasına ait “Küçük Ressam” adlı şiirde (Yavuz ve Kahraman, 2023, s. 151) ressamın içinde renklerin uçuşmasıyla birlikte resim ve çini sanatına değinilmiştir. Şairin aynı zamanda ressam olması dikkate alındığında şiirde duygularını renkler yoluyla anlattığı görülmüştür. Şiirde alın yanması, yeşilin tutuşması, morla turuncunun konuşması, beyazların kuzguni siyahlardan ödünün patlaması, pembelerin çil yavrusu gibi dağılması, sarının kahverengiye kavuşması, mavilerin ısl ısl yanması ve renklerin Bursa çinilerine değmesi gibi betimlemelerle karşılaşmıştır. Yakın ilgi gösterme ve kültürel mirasa duyarlı olma açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Doğa ve Evren temasına ait “Sakın Kesme” adlı şiirde (Yavuz ve Kahraman, 2023, s. 190) yaş ağaca balta vuran elin iyileşmeyeceği, dünyada kulun birinci borcunun tohumu fidan ve fidanı da bir orman yapmak olduğu belirtilirken atadan oğula bu mirası artırmak için öğüt verildiği ifade edilmiştir. Dalında güzel bir kuşun ses vermesi ve gölgesinde yorgun çiftçinin dinlenmesi gibi dizeler incelendiğinde şair, insanı ağaçları kesmemesi konusunda uyarmıştır. Davranışları kontrol etme, davranışların sonuçlarını üstlenme, yakın ilgi gösterilen doğaya karşı duyarlı olma ve atalardan kalan mirası koruma açısından şiirin *öz denetim*, *sevgi*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

## 7. Sınıf Ders Kitabındaki Şiirlerde Kök Değerlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Dörtel Yayıncılık tarafından yayımlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında şiir türündeki metinler değer aktarımı açısından incelenmiş ve metinlerde yer alan kök değerler Tablo 5’te sunulmuştur:

**Tablo 5.** 7. Sınıflar İçin Verilen Şiirlerin Kök Değerler Açısından Analizi



| Metin Adı                    | Adalet | Dostluk | Dürüstlük | Öz Denetim | Sabır | Saygı | Sevgi | Sorumluluk | Vatanseverlik | Yardımseverlik | Toplam (f) |
|------------------------------|--------|---------|-----------|------------|-------|-------|-------|------------|---------------|----------------|------------|
| Kara Toprak                  | -      | +       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | -             | +              | 3          |
| Uçun Kuşlar!                 | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |
| Gelir Nevruz Bayramı         | +      | +       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 4          |
| Bayrak ve Cumhuriyet         | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | +          | +             | -              | 3          |
| Ben Mustafa Kemal'im         | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |
| Özür                         | -      | -       | -         | +          | -     | -     | +     | +          | +             | -              | 4          |
| Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | -             | -              | 1          |
| Galata Köprüsü               | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | +          | +             | -              | 3          |
| Sağlık                       | -      | -       | -         | +          | -     | -     | -     | +          | -             | -              | 2          |
| Tiyatrolar                   | -      | +       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | -             | -              | 2          |
| Kütüphanelerden Geçer        | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | +          | -             | -              | 2          |
| Hayatımız Matematik          | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | -             | -              | 1          |
| Toplam (f)                   | 1      | 3       | -         | 2          | -     | -     | 11    | 5          | 6             | 1              |            |

Tablo 5 incelendiğinde 7. sınıflarda en çok kök değere sahip metinlerin adalet, dostluk, sevgi ve vatanseverlik değerleriyle “Gelir Nevruz Bayramı” (f=4) şiiri; öz denetim, sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik değerleriyle “Özür” (f=4) şiiri olduğu tespit edilmiştir. Bu metinleri dostluk, sevgi ve yardımseverlik değerleriyle “Kara Toprak” (f=3) şiiri; sevgi, sorumluluk ve vatanseverlik değerleriyle “Bayrak ve Cumhuriyet” (f=3) ve “Galata Köprüsü” (f=3) şiirleri; sevgi ve vatanseverlik değerleriyle “Uçun Kuşlar!” (f=2) ve “Ben Mustafa Kemal'im” (f=2) şiirleri; öz denetim ve sorumluluk değerleriyle “Sağlık” (f=2) şiiri; dostluk ve sevgi değerleriyle “Tiyatrolar” (f=2) şiiri; sevgi ve sorumluluk değerleriyle “Kütüphanelerden Geçer” (f=2) şiiri takip etmiştir. “Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü” (f=1) ve “Hayatımız Matematik” (f=1) adlı şiirlerde ise sadece sevgi değeriyle karşılaşılmıştır. 7. sınıf ders kitabındaki on iki şiirde en sık işlenen kök değerin sevgi (f=11) olduğu belirlenmiştir. Şiirlerde vatanseverlik (f=6), sorumluluk (f=5), dostluk (f=3) ve öz denetim (f=2) kök değerleri; adalet (f=1) ve yardımseverlik (f=1) kök değerlerine göre daha fazla yer alırken dürüstlük, sabır ve saygı kök değerlerine hiç rastlanmamıştır. Türkçe ders kitabındaki temalara ait şiirlerde geçen değerlerle ilgili içerikler şu şekildedir:

Erdemler temasına ait “Kara Toprak” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 12-13) toprak; şair için sadık, güvenilir ve sınımlanacak bir dost olarak görülmüştür. Şair her türlü isteğini topraktan elde ederek toprağın koyun, kuzu, süt, yemek ve ekmek verdiğini belirtmiştir. Toprak, insanın yiyeceğini ve geçimini sağlayan önemli bir varlık olup cömertliğin Hak'tan toprağa verildiğini ifade eden şair de cömertliği ve sevgiyi içinde taşımıştır. İnsanlarla karşılaştırıldığında toprağın cömert olması, vefalı olması ve destek sunması gibi iletiler açısından şiirin *dostluk*, *sevgi* ve *yardımseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Erdemler temasına ait “Uçun Kuşlar” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 37) yaşadığı yerden memnun olmayan şair; doğduğu yeri, memleketini özlemiştir. Memleketinin dağlarında açan mor sümbüller, ormanların koyununda serin bir dere, dikenler içinde sarı bir gül, şairin özlediği güzelliklerdir. Memleketinden uzakta yaşayan, yaşadığı yerde vefanın ve doğal güzelliklerin olmadığını dile getiren şair, güzel anılarını

anarken aynı zamanda içinde memleketine ait bir bülbüle sahip olduğunu ifade etmiştir. Memleketine kavuşma isteği; bülbülün güle, yani sevdiğine kavuşma isteğine benzetilmiştir. Vatanına yakınlık ve bağlılık gösterme açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Millî Kültürümüz temasına ait “Gelir Nevruz Bayramı” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 49) cemrenin toprağa düşmesiyle birlikte yaprakların yeşermesi; doğanın dirilmesiyle birlikte bolluk, bereket ve dirliğin olması; çocukların el ele kırlara koşması; savaşın yerini barışın alması, dost ellerden selam gelmesi, kültürümüz nevrza sahip çıkılması; tüm gönüllerin Yunus sevgisiyle dolması; yoksul ile zenginin, güçlü ile güçsüzün aynı düğünde buluşması gerçekleştiğinde Nevruz Bayramı’nın geldiği bildirilmiştir. İnsanların dayanışma içinde olması, eşit bir şekilde bir arada aynı duyguları paylaşması, sevgiyi gönüllerinde hissetmesi ve kültürel mirasa duyarlı olması açısından şiirin *adalet*, *dostluk*, *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği görülmüştür.

Millî Kültürümüz temasına ait “Bayrak ve Cumhuriyet” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 66), uğruna canların verildiği şanlı bayrağın hürriyet için göklerde dalgalanması, şehit kanlarından oluşan toprağın yabancılardan korunması gerektiği anlatılmıştır. Aynı zamanda Ata’nın en büyük eseri olarak belirtilen Cumhuriyet’in gençlik tarafından korunması dile getirilmiştir. Fedakârlık yapma, vatana karşı sorumlu olma ve vatani koruma açısından şiirin *sevgi*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasına ait “Ben Mustafa Kemal’im adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 83-84), Mustafa Kemal’in düşmanlara karşı vatan ufkunda çelik bir kalkan olması anlatılmıştır. Van Gölü’nün maviliği, Kars Kalesi’nin ihtişamı yürekte, Karadeniz’in hırçın dalgaları Bandırma Vapuru’nun güvertesinde erimekte olup şiirde Mustafa Kemal’in hürriyet ve istiklal uğrunda Samsun’a ayak basarak kurtuluş mücadelesini başlattığı ifade edilmiştir. Vatana ait güzellikleri ifade etme ve vatani savunma açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Doğa ve Evren temasına ait “Özür” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 107) toprağın kirletilmesi, ağaçlara ve çiçeklere kıyılması, baharın görünmez yüzünün çöpten görünmez olması, suların kirletilmesi, fabrikaların zehirli atıkları balıklara yem olarak sunması, Haliç’in üzüntüsünden intihar etmesi, mavi göğü öldürücü bulutların kaplaması, çocukların zehir soluması, hayvanlarda hastalıkların artması, ayın güzel çehresinin solması gibi durumların insanoğlunun davranışları sonucunda ortaya çıktığı ifade edilerek topraktan, sudan ve aydan özür dilenmiştir. Davranışları kontrol etme, doğaya yakın ilgi gösterme, davranışların sorumluluğunu üstlenme ve yurdun doğasını koruma açısından şiirin *öz denetim*, *sevgi*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği saptanmıştır.

Doğa ve Evren temasına ait “Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 121) yaşama sevinci ve aşkıyla kırın tepesinde yer alan tek ağacın bazen bir damla su için göklere bakması, gölgesinden kurdun ve kuşun faydalanması gibi içeriklere yer verilmiştir. Doğaya yakın ilgi gösterme açısından şiirin *sevgi* kök değerini içerdiği gözlenmiştir.

Vatandaşlık temasına ait “Galata Köprüsü” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 126) şair, Galata Köprüsü üzerinden gözlemlerini anlatmıştır. Kürek çeken, dubalardan midye çıkaran, halat başında çımacı olan insanlarla karşılaşmış olup balık, vapur, bulut ve duman gibi varlıkların gözlemlendiği anda insanlar geçim derdine düşmüştür. Şair, bu insanlar içinde kendisini bir keyif ehli olarak görmüş olup bir gün şiir söyleyerek geçimini sağlamaya çalışacağına değinmiştir. Yaşama devam edebilmek için

davranışların sonuçlarını üstlenme, yaşanan çevreye değer verme ve bağlılık duyma açısından şiirin *sevgi*, *sorumluluk* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Sağlık ve Spor temasına ait “Sağlık” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 164) bir hazine olarak nitelenen sağlığı korumak gerektiği anlatılmıştır. Mikroplardan sakınmak, aşı olmak, temiz olmak, hastalara yaklaşmamak, terli terli su içmemek, pis yerlerde oynamamak, bol besin alıp dinlenmek, erken uyumak, spor yapıp temizlenmek gibi önerilerde bulunulmuştur. Bireyin kendisine ve çevresine karşı davranışlarının sonuçlarını üstlenmesi ve davranışlarını kontrol edebilmesi açısından şiirin *öz denetim* ve *sorumluluk* kök değerlerini içerdiği görülmüştür.

Sanat temasına ait “Tiyatrolar” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 187) tiyatroların açılmasıyla dostlukların kalpte pekişmesi anlatılmış olup şair için bu mekânlar bir sanat evi olarak görülmüştür. Senaryoların yazılması, insanların salona dizilmesi, perdenin açılması, alkış tufanının kopması gibi durumların betimlendiği şiirde güven duyma ve tiyatroya yakın ilgi gösterme açısından *dostluk* ve *sevgi* kök değerleri saptanmıştır.

Bilim ve Teknoloji temasına ait “Kütüphanelerden Geçer” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 241) bir ülkenin kalkınması, uzayın keşfedilmesi, kalplerin fethedilmesi ve ticaret, sanayi, sanat, tarım, turizm gibi alanlarda girişimlerin ve gelişmelerin yaşanması açısından kütüphanelerin önemine değinilmiştir. İnsanların sevgisini kazanma, davranışların sonuçlarını üstlenme açısından okumanın ve araştırmanın önemine vurgu yapılan bu şiirin *sevgi* ve *sorumluluk* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Bilim ve Teknoloji temasına ait “Hayatımız Matematik” adlı şiirde (Erdal, 2023, s. 246) şair; hesabımızı, ölçme ve biçme işlemlerini matematik bilimini kullanarak gerçekleştirdiğimizi, seçim ve geçim işlemleriyle birlikte ölene kadar hayatımızın her alanında matematikle karşılaşacağımızı dile getirmiştir. Matematiğe ilgi gösterme açısından şiirde *sevgi* kök değeriyle karşılaşmıştır.

## 8. Sınıf Ders Kitabındaki Şiirlerde Kök Değerlerin Dağılımına İlişkin Bulgular

Ferman Yayıncılık tarafından yayımlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabında şiir türündeki metinler değer aktarımı açısından incelenmiş ve metinlerde yer alan kök değerler Tablo 6’da sunulmuştur:

**Tablo 6.** 8. Sınıflar İçin Verilen Şiirlerin Kök Değerler Açısından Analizi

| Metin Adı                        | Adalet | Dostluk | Dürüstlük | Öz Denetim | Sabır | Saygı | Sevgi | Sorumluluk | Vatanseverlik | Yardımseverlik | Toplam (f) |
|----------------------------------|--------|---------|-----------|------------|-------|-------|-------|------------|---------------|----------------|------------|
| Tuzağa Düşen Ceylan              | -      | +       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | -             | +              | 3          |
| Aslan ile Fare                   | -      | -       | -         | -          | +     | +     | -     | -          | -             | +              | 3          |
| Ağaçlar Al Giydi Kuşlar Dillendi | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |
| Türkiye’ m                       | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |
| Şu Sonsuz Koşu                   | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |
| Mustafa Kemal’in Kağnısı         | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | +          | +             | +              | 4          |
| Bebeklerin Ulusu Yok             | +      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | +          | -             | -              | 3          |
| Güreş                            | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |
| Hastahane                        | -      | -       | -         | -          | -     | +     | +     | +          | -             | +              | 4          |
| San’at                           | -      | -       | -         | -          | -     | -     | +     | -          | +             | -              | 2          |

|                  |   |   |   |   |   |   |    |   |   |   |   |
|------------------|---|---|---|---|---|---|----|---|---|---|---|
| Armağan          | - | - | - | - | - | - | +  | + | - | - | 2 |
| Akl Aydınlığında | - | - | - | - | - | - | +  | + | - | - | 2 |
| Var Mı?          | - | - | - | + | - | + | +  | + | - | - | 4 |
| Toplam (f)       | 1 | 1 | - | 1 | 1 | 3 | 12 | 6 | 6 | 4 |   |

Tablo 6 incelendiğinde 8. sınıflarda en çok kök değere sahip metinlerin sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleriyle “Mustafa Kemal’in Kağnısı” (f=4) şiiri; saygı, sevgi, sorumluluk ve yardımseverlik değerleriyle “Hastahane” (f=4) şiiri; öz denetim, saygı, sevgi ve sorumluluk değerleriyle “Var Mı?” (f=4) şiiri olduğu tespit edilmiştir. Bu metinleri dostluk, sevgi ve yardımseverlik değerleriyle “Tuzağa Düşen Ceylan” (f=3) şiiri; sabır, saygı ve yardımseverlik değerleriyle “Aslan ile Fare” (f=3) şiiri; adalet, sevgi ve sorumluluk değerleriyle “Bebeklerin Ulusu Yok” (f=3) şiiri; sevgi ve vatanseverlik değerleriyle “Ağaçlar Al Giydi Kuşlar Dillendi” (f=2), “Türkiye’m” (f=2), “Şu Sonsuz Koşu” (f=2), “Güreş” (f=2) ve “San’at” (f=2) şiirleri; sevgi ve sorumluluk kök değerleriyle “Armağan” (f=2) ve “Akl Aydınlığında” (f=2) şiirleri takip etmiştir. 8. sınıf ders kitabındaki on üç şiirde en sık kullanılan kök değerinin sevgi (f=12) olduğu belirlenmiştir. Şiirlerde sorumluluk (f=6), vatanseverlik (f=6), yardımseverlik (f=4) ve saygı (f=3) kök değerleri; adalet (f=1), dostluk (f=1), öz denetim (f=1) ve sabır (f=1) kök değerlerine göre daha fazla yer alırken dürüstlük kök değerine hiç rastlanmamıştır. Türkçe ders kitabındaki temalara ait şiirlerde geçen değerlerle ilgili içerikler şu şekildedir:

Erdemler temasına ait “Tuzağa Düşen Ceylan” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 12-14) ormanda kardeşçe yaşayan ceylan, fare, karga ve toşbağanın başından geçen olaylara yer verilmiştir. Avcının tuzağına düşen ceylanı bulmak için karganın gökyüzünde ceylanı araması, farenin tuzağın iplerini kemirerek ceylanı kurtarması, avcı tarafından yakalanan toşbağayı ceylan ve farenin kurtarması gibi olaylara değinilmiştir. Bu olaylar incelendiğinde fedakârlık yapma, vefalı olma ve destek sunma açısından şiirin *dostluk*, *sevgi* ve *yardımseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Erdemler temasına ait “Aslan ile Fare” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 44) herkese saygı göstermek gerektiği ve insanın umulmadık kimselerden fayda görebileceği dile getirilmiştir. Bir aslanın fareyi avlamayıp büyüklük göstermesi karşılığında bir gün ormandan çıkan aslanın ağa takıldığını gören farenin dişile ağ kemirerek aslanı kurtarması anlatılmış ve sabırla zamanın yaptığını kuvvetin ve şiddetin yapamayacağı bildirilmiştir. Sebat etme, muhatabının durumunu gözetme ve destek sunma açısından şiirin *sabır*, *saygı* ve *yardımseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Doğa ve Evren temasına ait “Ağaçlar Al Giydi Kuşlar Dillendi” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 60-61) ağaçların al giymesi, yerin yeşillenmesi, bahar çiçeklerinin açması, kumruların ötüşmesi, bulanık suların çağlayıp akması gibi durumlardan bahsedilerek ilkbaharın geldiği anlatılmıştır. Göç eden kuşlarla gurbetten memleketine selam gönderen şair, memleketini ve memleketinin doğasını özlemiştir. Doğaya yakın ilgi gösterme ve memleketine bağlılık gösterme açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği görülmüştür.

Millî Kültürümüz temasına ait “Türkiyem” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 98-99) şair, Edirne’den Kars’a ülkesini sevdiğini; ülkesinin toprağını, taşını ve dağlarını fırsat buldukça övdüğünü dile getirmiştir. Akdeniz’de sahiller, Koçhisar’da tuz, Adana’da çiğ köfte, Kırkpınar’da güreş, Erzurum’da ktlama çay gibi unsurlara yer verilmiştir. Ülkenin doğal ve kültürel unsurlarına değer verme ve bağlılık gösterme açısından şiirin bu yönüyle *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği saptanmıştır.

Millî Mücadele ve Atatürk temasına ait “Şu Sonsuz Koşu” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 136-137) Mustafa Kemal’in Samsun’a ayak basarak Millî Mücadele’yi başlatması ve zafer yolunun açılması anlatılmıştır. Ata’nın rüyasına gelinciklerin sunulması, yurdun gözünü taze bir bahara açması, al bayrağın Ankara Kalesi’nde altın bir çağa doğru dalgalanması, yeni kahramanların karlı dağlardaki bayrağa doğru kol kol, boy boy yürümesi gibi içeriklere yer verilmiştir. Vatana değer verme ve vatan için mücadele etme açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Millî Mücadele ve Atatürk temasına ait “Mustafa Kemal’in Kağnısı” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 152-153) millî mücadele için kağnısıyla savaş meydanlarına mermi taşıyan ve askerler içinde nam salmış olan Elif’in başından geçenler anlatılmıştır. Kadın kahramanlardan biri olan Elif, kardeşi gibi görüp bakımına özen gösterdiği Kocabaş adlı hayvanıyla orduya mermi taşımak için yola çıkmıştır. Ancak yaşlı ve zayıf Kocabaş, kağnıyla ilerleyemeyip öldüğünde Elif’in telaşlanarak kağnıyı savaş meydanına kendisinin yetiştirmeye çalışması ve düşmanın üzerine yürümesi konu edinilmiştir. Değer verme, davranışın sonuçlarını üstlenme, vatani için mücadele etme ve destek sunma açısından şiirin *sevgi*, *sorumluluk*, *vatanseverlik* ve *yardımseverlik* kök değerlerini içerdiği saptanmıştır.

Vatandaşlık temasına ait “Bebeklerin Ulusu Yok” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 170-171) yurdundan uzakta bebekleri gözlemleyen şair; başlarını tutuşları, bakarken gözlerindeki merakı, ağlarken çıkardıkları seslerin tonuyla bebeklerin birbirlerine benzediklerini anlatmıştır. Bütün insanlığın gözbebeği olan bebeklerden kimi sarışın bir ışık parçası, kimi kapkara bir üzüm tanesi olarak nitelenmiş; geleceğin biricik umudu olan bebeklerin anne ve babalar tarafından korunarak onların sevdıyla büyümeleri istenmiştir. Eşit olma, değer verme ve davranışların sonucunu üstlenme açısından şiirin *adalet*, *sevgi* ve *sorumluluk* kök değerlerini içerdiği görülmüştür.

Sağlık ve Spor temasına ait “Güreş” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 204-205) güreşçinin rakibiyle kapışması, güreşin hakkını vermesi, yiğitlerin iki cihanda mutlu olması anlatılmış ve şairin güreşen pehlivanları izlerken ayağa kalkması, coşması, nara atması, iki eli kanda olsa da yiğidi övüp alkış tutması gibi içeriklerle karşılaşılmıştır. Güreş sporuna ve güreşen pehlivanlara değer verme ile kültürel mirasa duyarlı olma açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Sağlık ve Spor temasına ait “Hastahane” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 221) dertlilerin dermanı olan, millete hizmet eden hastane ve sağlık çalışanları anlatılmıştır. Türlü türlü yaraları saran hekimler, işinde çalışan hademeler olmak üzere hastanelerin insanlara yardım ederek onları dertlerinden kurtardıklarına değinilmiştir. Muhatabının durumunu gözetme, fedakârlık yapma, vefalı olma, davranışlarının sonucunu üstlenme ve destek sunma açısından şiirin *saygı*, *sevgi*, *sorumluluk* ve *yardımseverlik* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Sanat temasına ait “San’at” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 246-247) yazılmamış bir destan olarak görülen Anadolu anlatılmıştır. Duvarda bir sülüs yazı, bir parça yeşil çini, bir zeybeğin toprağa diz vuruşu, ıstırap çekenlerin acıklı nefesleri, bir köylünün kıvrılmayan beli gibi betimlemelere yer verilmiş olup Anadolu’yu ve burada yaşananları unutarak başka sanat arayışlarına giren insanlar ile şairin düşüncelerinin ayrıldığı belirtilmiştir. Yaşadığı toplumun sanatına değer vererek tarihî ve kültürel mirasa duyarlı olma açısından şiirin *sevgi* ve *vatanseverlik* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

Sanat temasına ait “Armağan” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 252) dünyayı avuçlarına alıp tuşlara basan yazarların masallar, öyküler, romanlar ve şiirler yazarak insanları bilgilendirmeleri, düşündürmeleri, eğlendirmeleri ve güldürmeleri anlatılmıştır. Aynı zamanda yüreklere dokunup insanlara sevgiyi

öğretmeleri ve kişiliklerini armağan etmelerine değinilmiştir. Yazarların insanlara değer vererek davranışlarının sonuçlarını üstlenmeleri açısından şiirin *sevgi* ve *sorumluluk* kök değerlerini içerdiği görülmüştür.

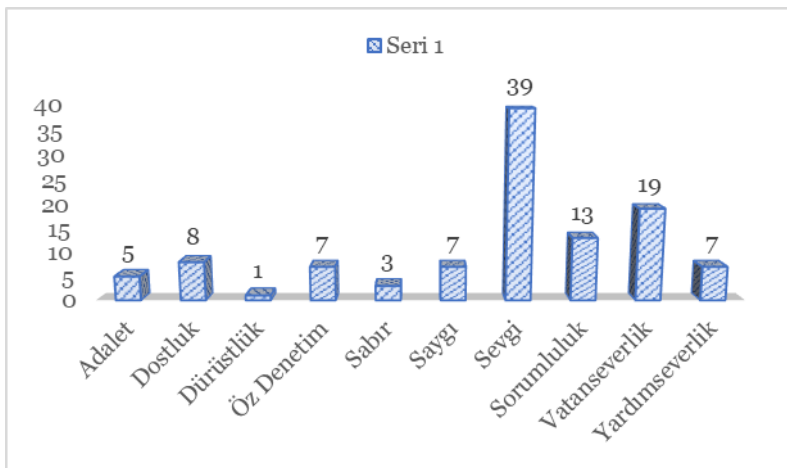
Bilim ve Teknoloji temasına ait “Akıl Aydınlığında” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 275-276) insanların aklını kullanarak gemi, kamyon, tren ve uçak gibi araçlar icat etmeleri anlatılmıştır. Yine dağların oyulması, barajların suyla dolması, elektriğin kullanılması, gemilerin yıldızlara yaklaşması gibi içeriklere yer verilmiş olup akıl aydınlığında emek harcanarak dünyanın yüzünün daha da çiçekleneceğine değinilmiştir. Bilim ve teknoloji konularına yakın ilgi gösteren ve bu konularda davranışların sonuçlarını üstlenen insanların aklını kullanarak yaşamı kolaylaştıracak araçlar icat etmeleri açısından şiirin *sevgi* ve *sorumluluk* kök değerlerini içerdiği belirlenmiştir.

Bilim ve Teknoloji temasına ait “Var Mı?” adlı şiirde (Saygı, 2023, s. 295) insanoğlunun küçüğü büyüten, büyüğü küçülten mercekler ile denizin altından üstünü gösteren aynalar yapması, matbaalar kurup yazdıklarını çoğaltması, kuşlara inat göklerde uçuşması, uzaydan dünyadakilere el sallaması, yeni kıtalara açılması, her gün yeni bir şey icat etmesi anlatılırken bir yandan da içinden atamadığı hırs, tamah ve acımasızlıkla savaşlarına barut ekleyerek yüzyıllarca huzursuzluğu sırtında taşımaları anlatılmıştır. Yapılan icatlara rağmen içimizden geçenleri açığa çıkaran bir ayna, insanların kalbinden geçenleri yazan kitap, güneşin ve çocukların solmadığı bir kıta ile bir gülün kucaklara bırakıldığını dillendiren tarihlerin var olup olmadığı şair tarafından sorulmuştur. Davranışları kontrol edebilme, insanların kişiliklerine değer verme, bilim ve teknolojiye yakın ilgi göstererek davranışların sonucunu üstlenme açısından şiirin *öz denetim*, *saygı*, *sevgi* ve *sorumluluk* kök değerlerini içerdiği tespit edilmiştir.

### Türkçe Ders Kitaplarındaki Şiirlerde Kök Değerlerin Dağılımına İlişkin Genel Bulgular

Tüm sınıf seviyelerine ait Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirler, değer aktarımı açısından incelenmiş ve metinlerde yer alan kök değerler Grafik 1’de sunulmuştur:

**Grafik 1.** Tüm Sınıf Seviyelerindeki Şiirlerde Yer Alan Kök Değerlerin Dağılımı



Grafik 1’de Türkçe ders kitaplarına ait toplam 45 şiir incelenmiş olup bu şiirlerde diğer kök değerlere kıyasla en çok *sevgi* (f=39) kök değerinin işlendiği tespit edilmiştir. Bu kök değeri; vatandaşlık (f=19),

sorumluluk (f=13), dostluk (f=8), öz denetim (7), saygı (f=7), yardımseverlik (f=7), adalet (f=5) ve sabır (f=3) kök değerleri takip etmiş olup şiirlerde en az dürüstlük (f=1) kök değeriyle karşılaşmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türündeki metinlerin içerdiği kök değerler incelenmiştir. Tüm sınıf seviyelerinden elde edilen veriler neticesinde şiirlerde en sık işlenen kök değerinin sevgi olduğu, en az işlenen kök değerinin ise dürüstlük olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazınında sevgi kök değerinin metinlerde en sık işlenen kök değer olmasıyla ilgili benzer bulgular, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Arseven, Yolcu ve Kılıç, 2018; Beşer Yıldırım, 2022; Çapoğlu ve Okur, 2015; Deniz ve Karagöl, 2018; Eken ve Öksüz, 2019; Pilav ve Erdoğan, 2016; Yarbey, 2022). Sevgi değerinin diğer kök değerlere göre daha sık işlenmesinde tema ve konu seçimi etkili olabilir. Nitekim insana, vatana, bilime, sanata, spora, doğaya, hayvana duyulan sevgi gibi herhangi bir varlığa karşı olumlu duygular beslemeyi içerebilen bu kök değerinin tek başına ya da diğer kök değerlerle birlikte bulunma durumunun metinlerde daha sık işlendiği görülmüştür. Yine dürüstlük kök değerinin metinlerde en az işlenen kök değer olması sonucunu içeren benzer çalışmalarla karşılaşmıştır (Beşer Yıldırım, 2022; Bozgün ve Akdağ, 2022; Çapoğlu ve Okur, 2015; Eken ve Öksüz, 2019; Kemiksiz, 2021; Şakiroğlu, 2020; Yarbey, 2022). Dürüstlük; istenmeyen olumsuz bir durum, düşünce veya davranış karşısında bile bireylerden yerine getirilmesi arzu edilen bir kök değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, toplum tarafından kabul görmeyen olumsuz bir davranış karşısında bireyler sevgi beslemeyebilir. Ancak ne tür davranışla karşılaşılırsa karşılaşılırsın bireyden dürüstlük ve adalet gibi değerlere uygun tutum ve davranışlar sergilemesi beklenir. Durhat ve Ökten'in (2020, s. 688) çalışmasında öğrencilerin arkadaş seçimlerini etkileyen değerlerin başında sevgi ve yardımseverlikle birlikte dürüstlük kök değeri ikinci sırada gelmektedir. Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında dürüstlük kök değerine uygun metin türlerine yer verilmesi önemlidir.

Şiirlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarına dağılımları incelendiğinde 5. sınıfta on dört şiir, 6. sınıfta altı şiir, 7. sınıfta on iki şiir ve 8. sınıfta on üç şiir olmak üzere toplam kırk beş şiir, kök değerler açısından incelenmiştir. Adalet kök değeri; 6. sınıfta iki şiirde, diğer sınıf düzeylerinde ise birer şiirde yer almıştır. Dostluk kök değeri; 5. sınıfta üç şiirde, 6. sınıfta bir şiirde, 7. sınıfta üç şiirde ve 8. sınıfta bir şiirde görülmüştür. Dürüstlük kök değeri; 5. sınıfta bir şiirde, diğer sınıf düzeylerinde ise hiçbir şiirde görülmemiştir. Öz denetim kök değeri; 5. sınıfta bir şiirde, 6. sınıfta üç şiirde, 7. sınıfta iki şiirde ve 8. sınıfta bir şiirde yer almıştır. Sabır kök değeri; 5. sınıfta iki şiirde, 8. sınıfta bir şiirde görülürken 6 ve 7. sınıflarda bu değeri içeren herhangi bir şiirle karşılaşmamıştır. Saygı kök değeri; 5. sınıfta iki şiirde, 6. sınıfta iki şiirde, 8. sınıfta üç şiirde yer alırken bu değer, 7. sınıftaki hiçbir şiirde görülmemiştir. Sevgi kök değeri; 5. sınıfta on şiirde, 6. sınıfta altı şiirde, 7. sınıfta on bir şiirde ve yine 8. sınıfta on iki şiirde yer almıştır. Sorumluluk kök değeri; 5. sınıfta bir şiirde, 6. sınıfta bir şiirde, 7. sınıfta beş şiirde, 8. sınıfta ise altı şiirde tespit edilmiştir. Vatanseverlik kök değeri; 5. sınıfta dört şiirde, 6. sınıfta üç şiirde, 7. sınıfta altı şiirde ve 8. sınıfta altı şiirde görülmüştür. Yardımseverlik kök değeri; 8. sınıfta dört şiirde, diğer sınıf düzeylerinde ise birer şiirde yer almıştır. Yapılan incelemeler neticesinde adalet, dostluk, öz denetim, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik kök değerlerinin şiir türündeki metinler açısından tüm sınıf düzeylerinde yer aldığı görülürken dürüstlük, sabır ve saygı kök değerlerinin bazı sınıf düzeylerinde hiç bulunmadığı tespit edilmiştir. Mutlu ve Dinç (2019) tarafından 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan temalardaki metinler kök değer açısından incelendiğinde dürüstlük ve sabır kök değerlerinin metinlerde hiç işlenmemesiyle ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Tarakcı ve Kalenderoğlu'nun (2022) 7. sınıf Türkçe ders kitapları üzerine incelemelerinde ise yine dürüstlük, sabır ve saygı kök

değerlerine metinlerde rastlanmamasıyla ilgili bulgularla karşılaşmıştır. Alan yazınında yer alan benzer veya ilişkili çalışmaların bu araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür.

5. sınıflarda adalet, dürüstlük, öz denetim, sorumluluk ve yardımseverlik değerleri; 6. sınıflarda sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri; 7. sınıflarda adalet ve yardımseverlik değerleri; 8. sınıflarda ise adalet, dostluk, öz denetim ve sabır değerlerinin diğer değerlerle karşılaştırıldığında en az işlenen kök değerler olduğu gözlenmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde yer alan toplam kırk beş şiirde sevgi değerinden sonra vatanseverlik ve sorumluluk değerlerinin diğer kök değerlerle karşılaştırıldığında şiirlerde daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. Yine dostluk, öz denetim, saygı ve yardımseverlik gibi değerlerle karşılaştırıldığında ise adalet, sabır ve dürüstlük değerlerinin en az işlenen kök değerler olduğu saptanmıştır. Alan yazınında adalet, sabır ve dürüstlük değerlerinin en az işlenen kök değerler olmasıyla ilgili benzer veya ilişkili çalışmalar, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir (Bozgün ve Akdağ, 2022; Deniz ve Karagöl, 2018; Durhat ve Ökten, 2020; Eken ve Öksüz, 2019; Mutlu ve Dinç, 2019; Tarakcı ve Kalenderoğlu, 2022; Yarbey, 2022). Bununla birlikte tüm sınıf seviyeleri açısından Kemiksiz (2021) tarafından yapılan çalışmada adalet ve dürüstlük değerlerinin en az işlenen değerler olması, bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik gösterirken sorumluluk değerinin de ilgili kök değerler içerisinde yer alması bu çalışmanın bulgularından farklılık taşımaktadır. Çapoğlu ve Okur (2015) tarafından şiir türündeki metinlerde yer alan değerler incelendiğinde ise en fazla vurgulanan değerler içinde sevgi ve saygı değerleri, en az vurgulanan değerler içinde ise doğruluk değerinin yer aldığı görülmüştür. Şiir türündeki metinlerin kök değerler açısından incelendiği bu çalışmada ise en sık işlenen değer sevgi, en az işlenen değer dürüstlük olması, Çapoğlu ve Okur'un (2015) çalışmasındaki bulgularla benzerlik gösterirken saygı değerinin bu çalışmada daha az sıklıkta yer alması ise ilgili çalışmanın bulgularından farklılık göstermektedir.

Sonuç olarak ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan şiir türündeki metinlerde sevgi kök değeri dışındaki diğer kök değerlerin sınıf düzeylerine dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmüştür. Aynı zamanda dürüstlük, sabır ve saygı kök değerleriyle bazı sınıf düzeylerinde hiç karşılaşmadığı tespit edilmiştir. Aydın ve Öksüz'e (2021, s. 616) göre değerler eğitimi için seçilecek metinler, çocukların ilgisini çekerek değerler eğitimine katkıda bulunmalıdır. Doğan ve Gülüşen (2011, s. 97) ise metin seçiminin emek isteyen zor bir konu olduğunu belirterek Türkçe derslerinin temelinde yer alan metinlerin değerler açısından da zengin ve nitelikli olmasına dikkat edilmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Değerlerimizin "eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu" (MEB, 2019, s. 4) olduğu unutulmamalı ve metinler, bu bakış açısına dikkat edilerek Türkçe ders kitaplarına seçilmelidir. Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin hangi kök değerleri içerdiğini görmek ve değerler eğitimi konusunda yapılacak çalışmalara yön vermek açısından bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- İncelenen şiirlerde kök değerlerin bazılarının sınıf düzeylerinde hiç işlenmemesi nedeniyle Türkçe ders kitapları için tüm değerlere uygun iletileri içeren şiirlerin seçimine özen gösterilmelidir.
- Öğrencilerin farklı şairleri ve şiirleri tanıyarak bu türde okuma alışkanlığı kazanmaları için Türkçe ders kitaplarına alınacak şiirlerin seçiminde genel şiir antolojilerinden, çocuk şiiri seçkilerinden ve şairlerin çocuklar için yazdıkları şiir kitaplarından yararlanılabilir.
- Seçmeli dersler kapsamında "Değerlerimiz" adıyla bir ders belirlenerek öğrencilere ulusal ve evrensel değerleri kazandırmayı amaçlayan ders kitapları hazırlanabilir ve bu kitaplarda değerleri içeren öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türüne ait metinlere yer verilebilir.



**Kaynakça**

- Arseven, A., Yolcu, F. ve Kılıç, A. Ş. (2018). Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer eğitimi açısından incelenmesi. *Karadeniz Araştırmaları*, 15(58), 126-145.
- Aydın, İ. ve Öksüz, A. (2021). Çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 579-619. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036589>
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146. <https://doi.org/10.34234/ded.460042>
- Bayırlı, H., Doruk, O. ve Tüfekci, A. (2020). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Afyonkarahisar örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 865-894.
- Berkowitz, M. W. (2002). The science of character education. W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (s. 43-63) içinde. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Beşer Yıldırım, K. (2022). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin kök değerler açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerinin alınması. (Tez No. 739852) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bozğün, K. ve Akdağ, A. (2022). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlerin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 2(1), 47-59.
- Çapoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Demir, A. (2020). Türkçe eğitiminde şiir ve yaratıcı düşünme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 79, 131-145. <https://doi.org/10.29228/JASSS.40586>
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Values in terms of education secondary school Turkish textbooks. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(2), 244-255.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Dönmez, Ö. ve Uyanık, G. (2022). Farklı ülkelerde değerler eğitimi ve değer eğitimi programlarından örnekler. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 74-88. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1099697>
- Durhat, G. ve Ökten, C. E. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693. <https://doi.org/10.16916/aded.678498>
- Eken, N. T. ve Öksüz, H. İ. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401. <https://doi.org/10.16916/aded.543009>
- Erdal, N. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Eroğlu Çopur, D. ve Çopur, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarından seçilen öyküleyici metinlerin değer analizi yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1, 124-154.
- Fırat, H. ve Mocan, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki hikâyelerde yer alan değerler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(3), 25-49.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kemiksiz, Ö. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki "erdemler" temasında yer alan metinlerde "kök değerler". *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(3), 1602-1627. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.727783>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.

- Kiraz Ayverdi, B. ve Kurudayıoğlu, M. (2023). Türkçe eğitiminde şiir öğretiminin öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 975-1001. <https://doi.org/10.16916/aded.1333735>
- MEB. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mızıkacı, F. (2015). Değerler eğitimi ve eğitim programları. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 40, 38-41.
- Mutlu, H. H. ve Dinç, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan temalardaki metinlerin kök değerlerle ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1048-1062. <https://doi.org/10.16916/aded.593400>
- Oğuzkan, A. F. (1998). Çocuk şiirlerinde ne gibi özelliklerin bulunması gerekir?. M. R. Şirin (Haz.), 99 soruda çocuk edebiyatı (s. 108-110) içinde. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pilav, S. ve Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 351-371.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Saygı, S. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ankara: Ferman Yayıncılık.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H. (2017). The refined theory of basic values. In S. Roccas, & L. Sagiv (Eds.), *Values and behavior: Taking a cross-cultural perspective* (pp. 51-72). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-56352-7_3)
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sevim, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Koza Yayınevi.
- Şakiroğlu, Y. (2020). 6. sınıf Türkçe ders kitabının değer aktarımı bağlamında incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 145-161.
- Tarakcı, R. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 139-157. <https://doi.org/10.52974/jena.1133254>
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Yarbel, D. (2022). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin on kök değere göre incelenmesi. (Tez No. 744668) [Yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, D. ve Kahraman, G. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Anka Kuşu Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

**EK-1. Kök Değerleri Belirleme Formu**

| Metin Adı  | Adalet | Dostluk | Dürüstlük | Öz Denetim | Sabır | Saygı | Sevgi | Sorumluluk | Vatanseverlik | Yardıms severlik | Toplam (f) |
|------------|--------|---------|-----------|------------|-------|-------|-------|------------|---------------|------------------|------------|
| Toplam (f) |        |         |           |            |       |       |       |            |               |                  |            |

## 08. Exploring the influence of the Socrates Seminar Technique on anxiety, motivation, and reading comprehension in foreign learners of Turkish<sup>1</sup>

Oğuzhan SEVİM<sup>2</sup>

Muhammed Salih KAPCI<sup>3</sup>

**APA:** Sevim, O. & Kapcı, M. S. (2024). Exploring the influence of the Socrates Seminar Technique on anxiety, motivation, and reading comprehension in foreign learners of Turkish. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 128-142. DOI: 10.29000/rumelide.1454570.

### Abstract

This research aims to study the effects of the Socrates Seminar Technique on foreigners' Turkish learning anxiety, motivation, and reading comprehension skills. For this purpose, a pretest-posttest quasi-experimental design with a control group, which is one of the quantitative research methods, was used in this research. The study group of the research consists of 40 B2 level students learning Turkish at Bandırma Onyedi Eylül University, Turkish and Foreign Language Teaching Application and Research Center (BANÜ-TÖMER). To collect the research data, the Reading-Comprehension Achievement Test prepared by the researchers, the "Foreigners' Turkish Learning Anxiety Scale" designed by Sevim (2019a), and the "Motivation Scale for Learning Turkish as a Foreign Language" developed by Sevim (2019b) were used. Simple and predictive statistical methods were used to analyze data obtained via evaluation tools. After evaluating the findings obtained from the research, it was concluded that implementing the Socrates Seminar Technique in course activities led to increased reading comprehension achievement and enhanced motivation among students learning Turkish, while also reducing their anxiety levels associated with learning the language. Additionally, the study aims to provide concrete examples of course activities developed using the Socrates Seminar Technique in the realm of foreign language teaching. This study is intended to benefit both teachers and students, offering practical insights to enhance the teaching process in what is commonly perceived as a challenging domain.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, motivation, anxiety, reading comprehension, Socrates Seminar Technique

<sup>1</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Erzurum Atatürk University Ethics Commission with the decision dated 31.01.2024 and numbered 21.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received -/Ithenticate, Rate: 11

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 22.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455540

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi / Prof., Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education (Erzurum, Türkiye), oguzhan-sevim@windowslive.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7533-4724, **ROR ID:** <https://ror.org/04mmwq306>, **ISNI:** 0000 0004 7889 928X, **Crossreff Funder ID:** Q52162277

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Lecturer, Bandırma Onyedi Eylül University, School of Foreign Languages (Balıkesir, Türkiye), salihkapci@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4281-9319, **ROR ID:** <https://ror.org/02mtr7g38>, **ISNI:** 0000 0004 5896 227X

## Sokrat Semineri Tekniğinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Kaygı, Motivasyon ve Okuma Anlamaya Etkilerinin İncelenmesi<sup>4</sup>

### Öz

Bu araştırma, Sokrates Seminer Tekniğinin yabancıların Türkçe öğrenme kaygısı, motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (BANÜ-TÖMER) Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan Okuma-Anlama Başarı Testi, Sevim (2019a) tarafından tasarlanan "Yabancıların Türkçe Öğrenme Kaygısı Ölçeği" ve Sevim (2019b) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Değerlendirme araçlarıyla elde edilen verilerin analizinde basit ve kestirimsel istatistiki yöntemler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Sokrat Semineri Tekniğinin ders etkinliklerinde uygulanmasının Türkçe öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama başarısının ve motivasyonunun artmasına, aynı zamanda dil öğrenmeye ilişkin kaygı düzeylerinin azalmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretimi alanında Sokrat Semineri Tekniği kullanılarak geliştirilen ders etkinliklerine yönelik somut örneklerin sunulması da amaçlanmaktadır. Bu çalışma, genellikle zorlu bir alan olarak algılanan dil öğretimi alanında öğretim sürecini geliştirmek için pratik bilgiler sunarak hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağlamayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, motivasyon, kaygı, okuduğunu anlama, Sokrat Semineri Tekniği

### Introduction

The process of "Foreign language teaching" is directly related to many variables. While some variables make this process easier, while the others make it difficult. When we examine the studies on foreign language teaching, it can be easily understood that most of them are carried out to minimize these complicating factors. Although the students' failure in the foreign language learning process was detected as their responsibility and nonproficiency in the 1960s (Pimsleur, Sundland, & McIntyre, 1964), in a study carried out by Dinklage for Harvard students in 1971, the first findings were determined with regard to the students' having problem while learning a foreign language. Also, it was observed that the students had main problems, such as not being able to hear, understand, communicate verbally, and improve their writing skills in the target language, and some differences were made in the curriculum

<sup>4</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Erzurum Atatürk Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 31.01.2024 tarihli, 21sayılı kararla etik izni verilmiştir.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %11

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454570

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

for these problems. In the same way, in a study conducted by Ivančević-Otanjac (2016, p. 463), he stated that the difficulties experienced by the students were due to the teachers and the curriculum, and the new strategies and methods to overcome these problems had to be developed and it was required to ease the process of learning a foreign language for the students. It has been understood that the complicating factors are some variables such as the students' perceptions towards the foreign language, their anxiety about learning a foreign language, the physical environment in which the language is taught, the materials and techniques, their attitudes and motivation towards the learning process, the difficulty level of the target language, the environmental factors, their individual differences and their personal and cognitive characteristics (Boylu and Işık, 2017, p. 451).

As a beginning, the definitions of two terms "Motivation and Anxiety" in the field of language learning will be given. The motivation is identified as the eagerness to reach the goal of learning the target language (Gardner, 1985, p. 10) while the anxiety is described as a psychological state; delusion and a fear in language learning (Scovel, 1991, p. 16). Also, motivation is portrayed as the driving force behind individuals' actions, anxiety emerges as a substantial factor that adversely affects motivation due to the fear of failure (Reeve, 2018, p. 3). Power and Kasap (2019) underscore the significant role played by students' motivation and anxiety levels in the foreign language teaching process. The concept of "Foreign Language Anxiety," introduced by Horwitz and Cope (1986), sheds light on the detrimental effects of anxiety on students' motivation to learn a foreign language. Subsequent research on students' motivation further highlights the negative correlation between anxiety levels and language learning success. For example, MacIntyre and Gardner (1989) conducted research in a French classroom setting and found a negative relationship between language learning anxiety, motivation, and students' proficiency in acquiring new vocabulary. They emphasized the significant detrimental impact of anxiety on the language learning process, particularly in hindering the acquisition of new linguistic skills.

Foreign language teaching basically consists of four basic skills: listening, speaking, reading, and writing. Based on the importance of using language in real life and putting it into practice, studies in this field have focused on listening and speaking skills in recent years. According to Richards, although listening skills were previously ignored in foreign language teaching, nowadays, listening and speaking skills are important criteria in university entrance interviews and graduating exams as education in foreign languages becomes crucial in different countries (2003, p. 17). Another researcher, Nunan, emphasized that the necessary attention was not paid to the listening and speaking skills in the process of teaching a foreign language by likening them to the Cinderella character in fairy tales (2002, p. 238). Nevertheless, these skills, which came to the forefront in the 1960s, became more valuable with the increasing importance of verbal language and Krashen's ideas about listening and speaking skills related to the term "comprehensible input" (1982, p. 30) and his emphasis on the importance of listening and speaking skills attracted the education specialists' attention to this field. However, considering that the individual's comprehension and perception process, attention, motivation, and memory are effectively active while reading a text in the target language, it can be easily understood how important the reading skill is in terms of the individual's mental processes (Abdullah, 2005, p. 215) because reading is one of the effective ways to access and comprehend the word and sentence structures, cultural facts and the examples of the lifestyle of the target language. Through reading, which is both a conscious and unconscious, that is, an unplanned thinking process, the individual tries to synthesize experiences and newly learned information (Barnett, 1988; Mikulecky, 2008). In this respect, the abilities of reading comprehension and interpretation are of great importance in order to achieve permanent learning in the process of learning a foreign language. In another study conducted by Kocaöz (2019, p. 139), it was understood that students with poor reading comprehension skills could not succeed in fields such as

mathematics, science, and social sciences. When the studies on reading and its importance are examined, it is clear that reading is not just a process of reading the text and answering questions about it; It is understood that it also includes the skills of thinking, commenting, and speaking on the text. Also, in recent studies on teaching reading comprehension skills, the Socrates Seminar Technique has begun to be preferred by instructors. This technique, given the name of the famous Greek philosopher Socrates and also called as “Finding Method”, can also be defined as a method of helping students find the truth by having them answer the questions prepared priorly in a planned way (Aydın, 2001, p. 56).

The Socrates Seminar Technique is called as the question-answer or finding method. This technique has become one of the most preferred techniques in foreign language teaching in recent years because in this technique, many skill areas of the student, such as creative thinking, analysis, interpretation, problem-solving, and cause-effect, become active (Güzel, 2010, p. 145). In this technique, based on text analysis and in which the teacher guides the students by asking questions, the students follow the comments and thoughts of their other friends on the subject and express their own thoughts clearly by synthesizing the information (Kırbaş, 2022, p. 147). In a study carried out by Acim for 40 students learning English as a second language, he observed the students while they were making reading activities by using Socrates Seminar Technique and concluded that the students were feeling comfortable during the lessons and learning better (2018, p. 43). Another researcher Epçaçan applied this technique for the students’ reading abilities on 46 students and concluded that the students were more successful while learning a language via reading activities carried out with Socrates Seminar Technique (2013).

In the Socrates Seminar Technique, collaborative learning is facilitated in the classroom by providing students with a text to critically analyze. They are then instructed to arrange themselves into two circles, with one circle nested within the other. Within this setup, students engage in active listening and exchange of new information (Coffey, 2010, p. 2; Copeland, 2005, p. 2). Based on its features that enable students to actively participate in the learning process, work collaboratively, and especially think deeply about the text they read, this study has tried to examine the effects of the Socrates Seminar Technique on foreigners’ Turkish learning anxiety, motivation, and reading comprehension skills. For this purpose, the answers have been searched for the given research questions:

- How does the Socrates Seminar Technique affect the students’ Turkish learning anxiety who learn Turkish as a foreign language?
- What is the effect of the Socrates Seminar Technique on the students’ Turkish learning motivation who learn Turkish as a foreign language?
- How does the Socrates Seminar Technique affect the students’ Turkish reading comprehension skills who learn Turkish as a foreign language?

## Method

### Research Design

In this study, a pretest-posttest semi-experimental design with a control group was employed as the research methodology. Prior to the intervention, both the experimental and control groups underwent assessment using the Reading-Comprehension Achievement Test, as well as scales measuring Foreigners’ Turkish Learning Anxiety and Motivation Towards Learning Turkish as a Foreign Language.

This initial assessment aimed to ascertain the equivalence of participant groups in terms of Turkish reading comprehension, learning anxiety, and motivation. Results indicated no significant differences between the groups across all three variables. Subsequently, following the completion of the experimental intervention, the same measurement tools were administered as post-tests. A comparison of pre-test and post-test average scores between the experimental and control groups facilitated the analysis of intervention effects.

### Study Group

The study group of this research consists of 40 B2 level students learning Turkish at Bandırma Onyedli Eylül University Turkish and Foreign Language Teaching Application and Research Center (BANÜ-TÖMER). Details about the study group are given below in Table 1.

**Table 1.** Information about the students

| A Class (Control Group)    |                          |                        |                  | B Class (Experimental Group) |                            |                       |                     |
|----------------------------|--------------------------|------------------------|------------------|------------------------------|----------------------------|-----------------------|---------------------|
| Number of Participants     | 20                       |                        |                  | Number of Participants       | 20                         |                       |                     |
| Level of Education         | Turkish Preparation (B2) |                        |                  | Level of Education           | Turkish Preparation (B2)   |                       |                     |
| Gender                     | Male<br>55% (11)         | Female<br>45% (9)      |                  | Gender                       | Male<br>70% (14)           | Female<br>30% (6)     |                     |
| Age                        | 13-17<br>5% (1)          | 18-22<br>80% (16)      | 23-27<br>15% (3) | Age                          | 13-17<br>10% (2)           | 18-22<br>90% (18)     | 23-27<br>-          |
| Residence Time in Turkey   | 1-6 month<br>40% (8)     | 6-12 month<br>60% (12) | 1 year +<br>-    | Residence Time in Turkey     | 1-6 month<br>30% (6)       | 6-12 month<br>45% (9) | 1 year +<br>25% (5) |
| Number of Foreign Language | 1-2<br>50% (10)          | 3-4<br>45% (9)         | 5-6<br>-         | 7 +<br>5% (1)                | Number of Foreign Language | 1-2<br>70% (14)       | 3-4<br>25% (5)      |
|                            |                          | 5-6<br>-               | 7 +<br>5% (1)    |                              | 5-6<br>5% (1)              | 7 +<br>-              |                     |
| Country                    | Kazakhstan<br>15% (3)    |                        |                  | Country                      | Kazakhstan<br>5% (1)       |                       |                     |
|                            | Tanzania<br>5% (1)       |                        |                  |                              | Somali<br>10% (2)          |                       |                     |
|                            | Somali<br>5% (1)         |                        |                  |                              | Indonesia<br>5% (1)        |                       |                     |
|                            | Nigeria<br>5% (1)        |                        |                  |                              | Ivory Coast<br>5% (1)      |                       |                     |
|                            | Indonesia<br>20% (4)     |                        |                  |                              | Gabon<br>10% (2)           |                       |                     |
|                            | Kongo<br>5% (1)          |                        |                  |                              | Guinea<br>15% (3)          |                       |                     |
|                            | Mali<br>10% (2)          |                        |                  |                              | Togo<br>15% (3)            |                       |                     |
|                            | Ivory Coast<br>5% (1)    |                        |                  |                              | Sudan<br>5% (1)            |                       |                     |
|                            | Gabon<br>20% (4)         |                        |                  |                              | Cameroon<br>5% (1)         |                       |                     |
|                            | Yemen<br>5% (1)          |                        |                  |                              | Abkhazia<br>5% (1)         |                       |                     |
|                            | Guinea<br>5% (1)         |                        |                  |                              | Egypt<br>15% (3)           |                       |                     |
|                            |                          |                        |                  |                              | Palestine<br>5% (1)        |                       |                     |

In these two groups, which were determined to be similar in terms of anxiety, motivation, and reading-comprehension success through pre-tests, Class A was selected as the control group and Class B as the experimental group.



## Data Collection

While collecting the research data, the Reading-Comprehension Achievement Test prepared by the researchers, the "Foreigners' Turkish Learning Anxiety Scale" designed by Sevim (2019a), and the "Motivation Scale for Learning Turkish as a Foreign Language" developed by Sevim (2019b) were used. The scales prepared by Sevim (2019a, 2019b) consist of 22 items and are in a 5-point Likert Scale; "I completely agree, I substantially agree, I am undecided, I partly agree, I completely disagree". In addition to the scales applied to the experimental and control groups as pre-test and post-test at the beginning and end of the four weeks of the application, four texts, a text for each week, were read in the classroom to measure the students' success via reading activities. Also, by comparing the answers the students gave to the questions related to the texts, the effect of the Socrates Seminar Technique on success, students' anxiety, and motivation were examined.

## Motivation Scale for Learning Turkish as a Foreign Language

In the study, the "Motivation Scale for Learning Turkish as a Foreign Language" developed by Sevim (2019b) was first used in the control and experimental groups as a pre-test and post-test. The scale consists of 22 items and is on a 5-point Likert Scale; "I completely agree, I substantially agree, I am undecided, I partly agree, I completely disagree." After analyzing the content of the scale, it has been understood that it was primarily prepared to determine the reasons why students want to learn Turkish and also how the students will benefit from the Turkish learning process. Similarly, it can be said that another purpose of the scale is to determine the factors that motivate them to learn Turkish. An increase in the score obtained from the scale means that motivation increases positively.

## Foreigners' Turkish Learning Anxiety Scale

Another scale applied to both groups as a pre-test and post-test is the "Foreigners' Turkish Learning Anxiety Scale" developed by Sevim (2019a). The scale consists of 22 items and is on a 5-point Likert Scale; "I completely agree, I substantially agree, I am undecided, I partly agree, I completely disagree. When the scale items are examined, it is understood that the aim is to identify the factors that negatively affect students during the lesson and reduce their eagerness to learn. The increase in the score obtained from the scale means that the anxiety level increases.

## Reading Comprehension Achievement Test

To measure the students' reading comprehension achievements, an achievement test was prepared for reading comprehension skills in both the experimental and control groups based on the reading texts used in the research. An achievement test question repository consisting of ten questions related to each text and a total of 40 questions was created. Experts' opinions were asked for the validity of the test, and a draft achievement test consisting of 20 questions was completed by eliminating half of the questions. The prepared draft test was applied to the groups consisting of 85 students in total, in which these texts were previously read. Item difficulty values of the test items were found to be between 0.42 and 0.65. As the item difficulty approaches 0.00, the item is interpreted as difficult, and as it approaches 1.00, the item is interpreted as easy. While developing the test, in terms of the capacity of an item to distinguish between those who know and those who do not know and the high reliability of the item, items with difficulty values around 0.50 are preferred. It was determined that the item discrimination values for the achievement test ranged between 0.25 and 0.63. Questions with item discrimination values below

0.20 should be removed from the test; Values between 0.20 and 0.40 are items that need correction; Values above 0.40 are very good items (Tan, 2005). Due to the application of both item difficulty and item discrimination values for the T-test, the Reading-Comprehension Achievement Test was put into its final form and used. The Kuder-Richardson-20 value of reliability, which was calculated by giving 1 point to the questions of the academic achievement test that were correctly answered and 0 points to the questions that were unanswered or answered incorrectly, was found to be 0.81. Based on this value, it can be said that the reliability of the test is at a high level. The lowest score that can be obtained from the Reading Comprehension Achievement Test is 0, while the highest score is 100.

### Reading Texts

Four different reading texts were determined for four weeks, two lesson hours per week, to be used in the control and experimental groups. These texts are entitled *Aşk Mektupları*, *Karadeniz Bölgesi*, *Kuzucuk*, and *Yıldızlar Kaymasın*. These texts were selected by taking expert opinions regarding their suitability for the B2 level. Information about the reading texts is given in Table 2.

**Table 2.** Information about Reading Texts

|         | Title                     | Number of Words |
|---------|---------------------------|-----------------|
| 1. Week | <i>Aşk Mektupları</i>     | 643             |
| 2. Week | <i>Karadeniz Bölgesi</i>  | 827             |
| 3. Week | <i>Kuzucuk</i>            | 853             |
| 4. Week | <i>Yıldızlar Kaymasın</i> | 566             |

### Analysis of Data

Simple and predictive statistical methods were used to analyze the data obtained from the scales, and for the analyses to be reliable, the data were examined twice with the support of both researchers and an expert in the field of statistics. In the experimental group where the Socrates Seminar Technique was used, the opinions of two faculty members who are experts in the fields of Turkish and Educational Sciences were taken while determining the questions to be asked to the students in the preliminary preparation part of the course in order to involve the students in the communication process and to encourage them to think and interpret, which are the primary purposes of the technique and also appropriate questions for the students were prepared. In addition, it was stated that the reading texts and achievement test results applied to the students would not affect the grades of the B2 level education that the students continued, thus ensuring that they were more easily involved in the process.

Before analyzing the data, the skewness-kurtosis values of the data were examined from the descriptive statistics options to find out whether they adapted to a normal distribution, which is shown in Table 3.

**Table 3.** Skewness-Kurtosis Values of the Data

| Test                  | Group        | Skewness | Kurtosis |
|-----------------------|--------------|----------|----------|
| Achievement Pre-test  | Control      | -,027    | -,874    |
|                       | Experimental | -,093    | -1,014   |
| Achievement Post-test | Control      | -1,175   | 1,179    |
|                       | Experimental | -,583    | -,632    |

|                      |              |        |       |
|----------------------|--------------|--------|-------|
| Motivation Pre-test  | Control      | ,576   | -,065 |
|                      | Experimental | ,751   | -,136 |
| Motivation Post-test | Control      | ,574   | -,478 |
|                      | Experimental | ,550   | ,269  |
| Anxiety Pre-test     | Control      | ,512   | -,220 |
|                      | Experimental | -,347  | ,993  |
| Anxiety Post-test    | Control      | -1,051 | ,652  |
|                      | Experimental | -,475  | ,544  |

When Table 3 is examined, it is understood that the Skewness and Kurtosis values of the data are between -1.5 and +1.5, in which case the data comply with the normal distribution and parametric test methods can be used (Tabachnick and Fidell, 2013). Therefore, the T-test was used to compare groups and independent samples.

### Procedure

The process steps followed in the research are as follows:

- Essential permissions were obtained before applying the measurement tools and reading texts, and the necessary official correspondence was made with Bandırma Onyedi Eylül University, Turkish and Foreign Language Teaching Application and Research Center (BANÜ-TÖMER) for the study groups.
- The Reading Comprehension Achievement Test and anxiety and motivation scales were applied by classroom instructors as a pre-test before the 4-week study in both groups.
- After the pre-tests were completed, in the 4-week study, the texts selected by the researchers and confirmed by expert opinions were used in both the experimental and control groups by the plan.
- In the Reading-Comprehension activities, the current curriculum was followed in the control group.
- In the experimental group, reading text studies were carried out in accordance with the application steps of the Socrates Seminar Technique. Firstly, the reading passages were distributed to the students one day before the lesson where the activity would be held, and they were asked to read them once at home. When the students came to the class, the information that the Socrates Seminar Technique would be used was shared with the students, and it was stated to the students that the main thing in the process was for the students to be able to express their ideas comfortably, to be in communication, to listen to the ideas of their friends, and to develop their ability to comment on the text in order to answer following questions more easily about the reading text. Since the instructor played the role of moderator, he asked the students open-ended questions about the text, which he had prepared in advance and which would allow the students to talk for a long time and allow them to exchange ideas with each other. Finally, he asked them to answer questions about the text.

## Findings

### Findings regarding the first research question

The pre-test average anxiety scores of the experimental and control groups were analyzed with the unpaired T-test, and the findings are shown in Table 4.

**Table 4.** Comparison of Pre-Test Average Anxiety Scores of Groups

|          | Test         | N  | X̄    | t     | p    |
|----------|--------------|----|-------|-------|------|
| Pre-test | Control      | 20 | 77,53 | 1,148 | ,883 |
|          | Experimental | 20 | 75,38 |       |      |

The pre-test average anxiety scores of the control and experimental groups were compared with the unpaired T-test, and it was understood that there was no significant difference between the groups in terms of anxiety before the application ( $t=1,148$ ;  $p=.88$ ). With this finding, it was determined that the anxiety levels of the groups were similar to each other before the application.

Post-test average anxiety scores of the experimental and control groups were analyzed with unpaired T-test and the findings are shown in Table 5.

**Table 5.** Comparison of Post-Test Average Anxiety Scores of Groups

|           | Test         | N  | X̄    | t     | p    |
|-----------|--------------|----|-------|-------|------|
| Post-test | Control      | 20 | 76,19 | 3,064 | ,027 |
|           | Experimental | 20 | 67,00 |       |      |

The post-test average anxiety scores of the control and experimental groups were compared with the unpaired T-test, and it was understood that there was a significant difference between the groups in terms of anxiety after the application in favor of the experimental group ( $t=3,064$ ;  $p=.02$ ). In other words, it can be said that the Socrates Seminar technique applied in the experimental group is significantly more effective in terms of anxiety than the current curriculum applied in the control group. At the same time, the correlation coefficient called eta-square ( $\eta^2$ ) was also calculated for the influence quantity in the analysis of unpaired T-test. Partial eta-square value  $\eta^2 < .06$  points to low;  $.06 \leq \eta^2 < .14$  points to median;  $\eta^2 \geq .14$  points to profound effect (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Kilmen, 2015; Miles ve Shevlin, 2001). In the calculations made, the  $\eta^2$  value was determined as .26. Based on this parameter, it can be said that the effect size is high.

### Findings regarding the second research question

The pre-test average motivation scores of the experimental and control groups were analyzed with unpaired T-test and the findings are shown in Table 6.

**Table 6.** Comparison of Pre-Test Average Motivation Scores of Groups

| Test     | Test         | N  | X̄    | t     | p    |
|----------|--------------|----|-------|-------|------|
| Pre-test | Control      | 20 | 47,53 | 1,297 | ,199 |
|          | Experimental | 20 | 45,38 |       |      |

Pre-test average motivation scores of the control and experimental groups were compared with unpaired T-test, and it was understood that there was no significant difference between the groups in terms of motivation before the application ( $t=.1,297$ ;  $p=.19$ ). In other words, the motivation levels of the groups were similar to each other before the application.

Post-test average motivation scores of the experimental and control groups were analyzed with unpaired T-test and the findings are shown in Table 7.

**Table 7.** Comparison of Pre-Test Average Motivation Scores of Groups

| Test      | Test         | N  | X̄    | t      | p   |
|-----------|--------------|----|-------|--------|-----|
| Post-test | Control      | 20 | 46,19 | -4,575 | ,00 |
|           | Experimental | 20 | 52,00 |        |     |

The post-test average motivation scores of the control and experimental groups were compared with the unpaired T-test, and after the application, it was understood that there was a significant difference between the groups in terms of motivation in favor of the experimental group ( $t=-4,575$ ;  $p=.00$ ). In other words, it can be said that the method applied in the experimental group is significantly more effective in terms of motivation than the current curriculum used in the control group. At the same time, the correlation coefficient called eta-square ( $\eta^2$ ) was also calculated for the effect size in the unpaired T-test. In the calculations made, the  $\eta^2$  value was determined as .24. Based on this parameter, it can be said that the effect size is high.

### Findings regarding the third research question

The pre-test average success scores of the experimental and control groups were analyzed with unpaired T-test and the findings are shown in Table 8.

**Table 8.** Comparison of Pre-Test Average Achievement Scores of Groups

| Test     | Test         | N  | X̄    | t    | p    |
|----------|--------------|----|-------|------|------|
| Pre-test | Control      | 20 | 66,42 | ,221 | ,772 |
|          | Experimental | 20 | 65,35 |      |      |

Pre-test average achievement scores of the control and experimental groups were compared using an unpaired T-test, and it was understood that there was no significant difference between the groups in terms of success before the application. In other words, the success levels of the groups were similar to each other before the application.

The post-test average success scores of the experimental and control groups were analyzed with unpaired T-test and the findings are shown in Table 9.

**Table 9.** Comparison of Post-Test Average Achievement Scores of Groups

| Test      | Test         | N  | X̄    | t      | p   |
|-----------|--------------|----|-------|--------|-----|
| Post-test | Control      | 20 | 71,00 | -2,314 | ,01 |
|           | Experimental | 20 | 79,65 |        |     |

Post-test average achievement scores of the control and experimental groups were compared with unpaired T-test and after the application, it was determined that there was a significant difference between the groups in terms of success in favor of the experimental group ( $t=-2,314$ ;  $p=,01$ ). In other words, it can be said that the method applied in the experimental group is significantly effective in terms of success compared to the current curriculum applied in the control group.

At the same time, the correlation coefficient called eta-square ( $\eta^2$ ) was also calculated for the effect size in the unpaired T-test. In the calculations made, the  $\eta^2$  value was determined as .07. Based on this parameter, it can be said that the effect size is median.

## Results and Discussion

After the 4-week study conducted in the control and experimental groups and comparing the pre-test and post-test average scores of the students' reading-comprehension achievements with their anxiety and motivation towards learning Turkish in these groups, the classroom activities were practiced applying the Socrates Seminar technique for four weeks. When the findings obtained from the study were evaluated, it was concluded that the activities increased the reading comprehension success and motivation of students learning Turkish as a foreign language and reduced their anxiety towards learning Turkish.

The study has overtly revealed that the absence of desired levels of motivation and anxiety, which can be considered determinants of the effectiveness of the learning process and, at the same time, vital steps for students to participate in the process actively, is essential for the academic success of the students. It is also known that many studies have been conducted showing that students have more difficulty in the process of learning a foreign language and cannot achieve the desired success (Gardner et al., 1987a; Gardner et al., 1987b; Sparks and Ganschow, 1993a and 1993b). Providing a quality foreign language learning environment requires effective methods, increasing students' motivation and reducing anxiety. Likewise, Gardner and Lambert (1959) state in their many studies that there is a direct relationship between the success rates of students learning a foreign language and their motivation and anxiety and that there is a direct proportion between motivation and success. In a study they conducted on students studying the French language in Canada, they even indicated that motivated students who studied the language not only because they had to learn the language but also because it was a part of the culture to which that language belonged achieved serious success. In another study, Crookes and Schmidt (1991, p. 480) signify that motivation and success expressions directly proportionally affect each other in the language learning process and that the state of being motivated leading students to success and students' active participation in activities are correlated to each other. In this study, in the experimental group, in which the activities prepared according to the Socrates Seminar technique were used, students took a more active role in the learning process, understood the text better that they read through the questions asked to them, and participated more willingly in reading-comprehension activities, too. This success achieved by the experimental group students revealed a significant difference compared to the control group in terms of both anxiety and motivation.

In the light of the relevant literature, it is seen that the Socrates Seminar is compared with different methods and techniques or used together with different methods and techniques in studies aimed at determining the effect of the Socrates Seminar on reading skills, other skills based on reading skills, and the factors affecting reading (Tan Hatun, 2023, p. 35). However, it is understood that many studies have been conducted on the effect of the Socrates Seminar technique, specifically on reading comprehension

and motivation. In these studies, it was concluded that the Socrates Seminar had positive effects on improving the reading-comprehension skills of the participants, increasing student participation and students' interest and motivation in reading (Acim, 2018; Tan Hatun, 2023; Waddell, 2011; Watkins, 2017; Worley, 2019). Similar results were also obtained in this study, which examined the effects of the Socrates Seminar technique on the reading comprehension skills, anxiety, and motivation levels of those learning Turkish as a foreign language. The study confirmed that those who learned Turkish as a foreign language tended to thoroughly interpret what they read through the Socrates Seminar activities, and their Turkish learning anxiety levels decreased significantly compared to the control group, along with the increase in active participation. Since it whips in all the substantial components of high motivation to learn, low anxiety, and, as a result, academic success, which can be considered critical steps for the student in the process of learning a foreign language, the Socrates Seminar technique has both relieved instructors and has eliminated the challenge of using very different methods together.

Considering the relevant literature, anyone trying to learn a foreign language may not feel competent in the language he/she is trying to learn and may become excited during the communication process, and therefore, feel fear of communication is one of the situations likely to be experienced in the process of learning a foreign language. This case also applies to those who learn Turkish as a foreign language. These students may feel incompetent in using Turkish in classroom activities, social communication, and exams (MacIntyre and Gardner, 1987). As a result of such situations as communication anxiety, the fear of being negatively evaluated, and test anxiety, the student's motivation may decrease, and his/her success may be negatively affected by these variables (Horwitz and Young, 1991). At this stage, to take advantage of methods and techniques such as the Socrates Seminar, in which students can actively take part in the process, critically ponder what they read and more thoroughly interpret it, and become stakeholders in constituting the meaningful whole by activating their personal talents, normalizes students' anxiety levels, preserves and even increases their motivation; and depending on all these, it allows the development of reading-comprehension capacities. This study is considered to be quite significant in terms of revealing the relationship between anxiety, motivation, and success factors.

In summary, this study carried out for foreign learners of Turkish, reveals that the application of the Socrates Seminar Technique in the process of teaching Turkish is an effective method. Also, the results obtained from the study revealed that the teaching process carried out using this technique contributed positively to the students' motivation and anxiety, and at the same time, they showed a significant improvement in their reading comprehension skills. With this study, it has been understood that the Socrates Seminar Technique, which was used by making the students active in the courses and enabling them to interpret the texts comprehensively they read, was effective in terms of anxiety, motivation, and reading comprehension skills in the process of learning a foreign language.

While teaching Turkish or any other foreign language, there are some problems we encounter as teachers: Most of the students are unwilling to attend the courses, they are unmotivated for the new learnings, and especially while communicating, they are anxious about using the target language. The Socrates Seminar Technique enables to solve these problems and this technique in which bilateral communication is very significant and encourages students to think and comment can be preferred by the teachers and the foreign language teaching process can be made more effective. This technique can promote a positive learning environment by enabling academic success and students' personal development during the foreign language learning process. Considering all this, applying this technique will be a good opportunity for both teachers and students to achieve permanent and effective learning and teaching. In addition, in further studies on this subject, the willingness of the teachers to apply such

techniques in the courses is an important factor, and detailed information about the technique should be given to the teachers and the students in the experimental group beforehand. The fact that both teachers and students do not have detailed knowledge about the technique can seriously affect the results of the study., and the students should be informed that the process is more important than the product in the application of this technique and active participation is necessary.

### References

- Abdullah, E. R. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 208-218.
- Acim, R. (2018). The Socratic method of instruction: An experience with a reading comprehension course. *Journal of Educational Research and Practice*, 8(1), 41-53. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.04>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Aydin, M. Z. (2001). Aktif öğretim yöntemlerinden buldurma (Sokrat) yöntemi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 55-80.
- Barnett, M. A. (1988). Teaching reading in a foreign language. ERIC, Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC.
- Boylu, E., & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2018). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Coffey, H. (2010). Socratic method. *Northern Nevada science teachers present: Climate change activities for the classroom*, 165.
- Copeland, M. (2005). *Socratic circles: Fostering critical and creative thinking in middle and high school*. Stenhouse Publishers.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. İstanbul: MEB.
- Dinklage, K. (1971). Inability to learn a foreign language. In G. Blaine & C. McArthur (Eds.), *Emotional problems of the student* (pp. 185-206). New York: Appleton Century Crofts.
- Epçaçan, C. (2013). Sokrat Semineri Tekniğine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okumaya İlişkin Tutuma Etkisi. *Journal of Academic Studies*, 15(58).
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266.
- Gardner, R. C. (1985). The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report.
- Gardner, R. C., Lalonde, R.N. Moorcroft, R., ve Evers, F.T. (1987b). Second language attrition: the role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 29 – 47.
- Gardner, R. C., Moorcroft, R. ve MacIntyre, P.D. (1987a). The role of anxiety in second language performance of language dropouts (Research Bulletin No. 657) London: University of Western Ontario.
- Güzel, A. (2010). İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi. Öncü Basımevi, Ankara.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *Tesol Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. ve Young, D.J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.



- Ivančević-Otanjac, M. (2016). Students with language learning disabilities and difficulties in a foreign language classroom. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(4), 461-474.
- Kırbaş, A (2022). Türkçe Öğretimine Kullanılan Yöntem ve Teknikler. Kırkkılıç, H. A., Epçaçan, C., Ulaş, A. H., & Sevim, O. (2022). *Türkçe Öğretimi: Kuram/Metodoloji/ Uygulama (135-150)*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kilmen, S. (2015). Eğitim araştırmacıları için SPSS: Uygulamalı istatistik. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Kocaöz, H. T. (2019). Sokrat Semineri Tekniği İle Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Seviyelerinin Belirlenmesi. In *BOOK OF PROCEEDINGS*.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251 – 275.
- Mikulecky, B. S. (2008). Teaching reading in a second language. *Recuperado de http://longmanhomeusa.com*.
- Miles, J. ve Shevlin, M. (2001). Applying regression and correlation: A guide for students and researchers. California: Sage.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, 238-241.
- Pimsleur, P., Sundland, D.M., & McIntyre, R. (1964). Under achievement in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 2, 113-150
- Power, K. M. & Kasap, S. (2019). Anxiety in the EFL Speaking Classrooms. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 23-36.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Richards, J. C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The language teacher*, 27(7), 17-19.
- Scovel, T. (1991). 'The Effect of affect on Foreign language learning: A review of the anxiety research', in Horwitz, E.K., & Young, D. J. (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 15-24.
- Sevim, O. (2019a). Yabancıların Türkçe öğrenme kaygıları ölçeği: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 253-274.
- Sevim, O. (2019b). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyon: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (65), 567-586.
- Sparks, R.L. ve Ganschow, L. (1993a). The impact of native language learning problems on foreign language learning: case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58 – 74.
- Sparks, R.L. ve Ganschow, L. (1993b). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: linking first and second language learning. *Modern Language Journal*, 77, 289 – 302.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. Boston, Pearson.
- Tan Hatun, E. (2023). Sokrat semineri tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerine, okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarına etkisi. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Waddell, A. C. (2021). The implementation of culturally relevant pedagogy and socratic seminar: the effect on African American students' reading and their critical thinking (Publication No.

28541431) [Doctoral dissertation, University of South Carolina]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Watkins, T. B. (2017). Integrating socratic seminar with twitter in teacher preparation courses. *Journal of Modern Education Review*, 7(12) 841-847 [https://doi.org/10.15341/jmer\(2155-7993\)/12.07.2017/002](https://doi.org/10.15341/jmer(2155-7993)/12.07.2017/002)

Worley, C. A. (2019). Reading motivation and engagement in high school English classes [Doctoral dissertation, Carson-Newman University]. Stephens-Burnett Memorial Library. [https://classic.cn.edu/libraries/tiny\\_mce/tiny\\_mce/plugins/filemanager/files/Dissertations/Dissertations2019/Cassie\\_Worley.pdf](https://classic.cn.edu/libraries/tiny_mce/tiny_mce/plugins/filemanager/files/Dissertations/Dissertations2019/Cassie_Worley.pdf)

## 09. Tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlara dair söz varlığı<sup>1</sup>

Yazgı Tuğçe KURT ÖTELEŞ<sup>2</sup>

**APA:** Kurt Öteleş, Y. T. (2024). Tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlara dair söz varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 143-171. DOI: 10.29000/rumelide.1454368.

### Öz

Söz varlığı, toplumların gelenek-görenek, örf, adet, daha geniş ifadeyle yaşayışları, sosyal hayatları, kültür unsurları ve dünya görüşlerine dair önemli bilgileri vermektedir. Tarihî ve çağdaş Türk lehçeleri malzemelerine bakıldığında hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramların geniş bir yer kapladığı görülmektedir. Bu makalede, tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlara dair söz varlığının tarihî ve çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerindeki durumu art ve eş zamanlı olarak anlambilimsel (semantik) açıdan ele alınmıştır. Çalışmada, hastalık adları ve hastalıklarla ilgili kavramlara dair 68 adet terim tespit edilmiştir. Bunlar; “bedensel hastalıklarla ilgili kelimeler”, “bulaşıcı hastalıklarla ilgili kelimeler”, “göz hastalıkları ile ilgili kelimeler”, “cilt hastalıkları ile ilgili kelimeler”, “kekemelik ve konuşmayla ilgili kelimeler”, “hasta ve hastalıkla ilgili kelimeler”, “tedavi amaçlı kullanılan kelimeler”, “solunum hastalıkları ile ilgili kelimeler”, “sindirim hastalıkları ile ilgili kelimeler”, “hekimlikle ilgili kelimeler” olmak üzere çeşitli başlıklar altında incelenmiştir. İncelenen kelimelerin ilk olarak Türkçenin hangi döneminde geçtiği ve kökeni belirlenmiştir. Kıpçak Türklerinin hastalıkla ilgili söz varlığında Türkçenin yanı sıra ödünçlenen kelimelerin yer alması konar-göçer yaşam tarzlarının ve dinî inanışlarının bir sonucudur. Bu makalede, yapılan analizler sonucunda tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlara dair söz varlığının günümüzde çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinin hangilerinde yaşamaya devam ettiği hangilerinde değişmeye uğradığı ya da tamamen unutulduğunun belirlenmesi ilerde yapılacak olan söz varlığı çalışmaları açısından da oldukça önemlidir.

**Anahtar Kelimeler:** Tarihî Kıpçak Türkçesi, Hastalık Söz Varlığı, Çağdaş Kıpçak Grubu Türk Lehçeleri, Anlam Bilimi.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %20

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454368

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Milli Savunma Üniversitesi, Kara Harp Okulu, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Lecturer. Dr., National Defense University, Land War College, Department of Turkish Language and Literature (Ankara, Türkiye), yazgitugceoteles@kho.msu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4122-9189, **ROR ID:** https://ror.org/010t24d82

## Vocabulary on disease names and disease-related concepts in historical Kipchak Turkish<sup>3</sup>

### Abstract

Vocabulary provides important information about societies' traditions, customs, and more broadly, their lifestyles, social lives, cultural elements and worldviews. When historical and contemporary Turkish dialect materials are examined, it can be seen that disease names and disease-related concepts occupy a wide place. In this article, disease names in historical Kipchak Turkish and the situation of the vocabulary of disease-related concepts in historical and contemporary Kipchak group Turkish dialects are discussed simultaneously and diachronically from a semantic perspective. In the study, 68 disease names and terms related to diseases were identified. These are; "words related to physical diseases", "words related to infectious diseases", "words related to eye diseases", "words related to skin diseases", "words related to stuttering and speech", "words related to patients and diseases", "words used for treatment purposes" words", "words related to respiratory diseases", "words related to digestive diseases", "words related to medicine". The period in which the words examined were first mentioned in Turkish and their origin were determined. The presence of borrowed words in addition to Turkish in the disease-related vocabulary of the Kipchak Turks is a result of their nomadic lifestyle and religious beliefs. In this article, as a result of the analysis, it is very important to determine in which of the contemporary Kipchak group Turkish dialects the vocabulary of disease names and disease-related concepts in historical Kipchak Turkish continues to survive, in which ones it has changed or has been completely forgotten, and is also very important for future vocabulary studies.

**Keywords:** Historical Kipchak Turkish, Disease Vocabulary, Contemporary Kipchak Group Turkish Dialects, Semantics.

### 1.Giriş

Türk tarih ve kültürünü belirli bir zaman dilinde ve coğrafyada bütün olarak değerlendirmek oldukça zordur. Çünkü Türk tarihi denince tek bir topluluk değil, farklı isimlerle anılan Türk topluluklarının çeşitli bölgelerde ortaya koyduğu tarihlerin tamamı anlaşılmaktadır. Geniş coğrafyada binlerce yıl farklı kültür ve medeniyetlerle yapılan alış veriş neticesinde uçsuz bucaksız bir bilgi birikimine de sahip olunmuştur. Türklerin tıbbi bilgi birikimlerini Budizm, Mazdeizm ve Hristiyanlık, İslamiyet gibi inançlar ile yurt kurdukları Anadolu ve İran gibi coğrafyalar ve kültürleri oluşturmuştur (Bayat, 2016: 236).

<sup>3</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 20

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 15.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.02.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1439568

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Türk tıp tarihine bakıldığında konar-göçer olarak yaşayan Türklerde bilimsel anlamda bir tıptan söz etmek mümkün değildir. Bozkır kültüründe göçebe olarak yaşayan Türkler, sağlıkla ilgili sorunlarını genellikle halk hekimliği ile halletmeye çalışmışlardır. Halk hekimliğinde ise Türklerin dinî inançları olan Şamanizm büyük bir etkiye sahipti. Uygurlar döneminde yerleşik düzene geçilmesiyle birlikte Türk tıp tarihinde gelişmeler yaşanmış ve tıp bilimsel bir boyuta taşınmıştır. Ayrıca Uygurlar arasında yaygın olan geleneksel tıp bilgisi Çin, Hint ve İslam sahasındaki uygulamaların da tesirinde kalarak gelişmiş ve yaygınlaşmıştır (Temel, 2020: 21). Kıpçak Türkleri de geçmişten gelen bu tıbbi bilgi ve birikimlerin yanı sıra etkileşim içerisinde oldukları toplumların da tıbbi bilgi ve birikimlerinden etkilenmişlerdir. Bu etki de dönem eserlerindeki söz varlığına yansımıştır.

Bu makalede, tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlara dair söz varlığı Recep Toparlı vd. tarafından hazırlanan “*Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*”, Mustafa Argunşah ve Galip Güner tarafından hazırlanan “*Codex Cumanicus*”tan hareketle taranarak tespit edilmiştir. Tespit edilen hastalık adları ve hastalıkla ilgili kavramlara dair söz varlığının altına ilk olarak Türkçenin hangi döneminde geçtiği tanıklanarak verilmiştir. Sonrasında ise çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerindeki karşılıkları varsa sıralanarak verilmiş ve değerlendirilmede bulunulmuştur.

## 2.Tarihî Kıpçak Türkçesinde Yer Alan Hastalık Adları ve Hastalıkla İlgili Kavramlara Dair Söz Varlığı

### 2.1.Bedensel Hastalıklarla İlgili Kelimeler

**Kıp. aksen, aksak** “aksak, topal” (KK, CC, İM, KFT, MG; Toparlı vd., 2019: 6).

**TTL. ET.:** *agsak, aksak* “sakat, topal, aksak” (EDPT 95; EUES 21-26).

**Krg.** *aksak* “topal” (Yudahin, 2011: 15); **Kzk.** *aqsaq* “aksak, topal” (Koç, 2019: 30); **Nog.** *aksaq* “aksak, topal” (Baskakov, 1963: 33); **Kklpk.** *aqsaq* “ayağı aksayan, aksak” (Uygur, 2020: 19); **Bşk.** *akhaq* “aksak, topal” (Özşahin, 2017: 22); **Kaz. Tat.** *aksak* “1. aksak (Öner, 2015: 28). 2. aksayan, diğerine bakıldığında daha kısa, sakat, zayıf (ayak). 3. kırık ya da kısa ayaklı, sallanan (mobilya hakkında)”. (TTAS I: 35 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 667); **Krm. Tat.** *aqsaq* “aksak” (Muzafarov, 2018: 43); **Krçmlkr.** *aksak-tuksak* “topal, aksak” (Tavkul, 2020: 68); **Kmk.** *aqsaq* “1. topal, aksak 2. *mec.* kusurlu, aksak, kalitesiz, kalitesi düşük (davranış, muamele, hareket ve tavırda)” (Pekacar, 2011: 37); **Krym.** *aqsaq* “topal, aksak” (Aqtay, 2021: 47).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *aksak* “sakat, topal, aksak” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 95; EUES 21-26). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de “aksak, topal” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinde de “aksak, topal” anlamını korumaktadır. Anlam dairesi Kazan-Tatar Türkçesinde deyim aktarması yoluyla “kırık ya da kısa ayaklı, sallanan (mobilya hakkında)”, Kumuk Türkçesinde ise mecazlaşarak “kusurlu, aksak, kalitesiz, kalitesi düşük (davranış, muamele, hareket ve tavırda)” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. baymak** “kıçı çıkık olan adam” (TZ; Toparlı vd., 2019: 26).

**Krg.** *baymak* “atın ayağıyla toynağının birleştiği bölüm, bilek” (Arıkoğlu, 2018: 305); **Kzk.** *maymaq* “paytak, çarpık bacaklı” (Koç, 2019: 387); **Krçmlkr.** *baymak* “1. ayaklarını eğri basan 2. çarpık 3. topuklarına ters basılmak suretiyle arkası içeri ya da dışarı doğru eğilmiş ayakkabı” (Tavkul, 2020: 101).

Tarihî Türk lehçelerinden sadece tarihî Kıpçak Türkçesi dönem eserlerinden Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fî'l-Lügati't-Türkiyye'de *baymağ* “kıçı çıkık adam” şeklinde tanımlanmaktadır. Kelime Tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan “kıçı çıkık adam” anlam ilişkisinden hareketle Kazak ve Karaçay-Malkar Türkçesinde “ayakları eğri basan, çarpık bacaklı”, Kırgız Türkçesinde “atın ayağıyla toynağının birleştiği bölüm, bilek”, anlamı kazanması muhtemeldir.

**Kıp. biçül** “kalçası kırık, kötürüm” (Kİ; Toparlı vd., 2019: 26-30).

**beçel** “kalçası kırık, topal, sakat (CC II 82a/ 2b; Argunşah ve Güner, 2015: 656).

**TTL. ET.:** *beçel* “kalçası kırık, sakat, topal, kötürüm” (EDPT 295; EUES 153).

**Krg. beçel** “1. oturak (vakti zamanında yürüyemeyen çocuk). 2. *mec.* elinden iş gelmez, beceriksiz, her işi yüzüne gözüne bulaştırır” (Yudahin, 2011: 103). **Kzk. meşel** “raşitizm”; **Nog. meşel** “1. raşitizm 2. zayıf, cılız” (Baskakov, 1963: 222); **Kklpk meşel** “1. Yürümeyen, işine gücüne bakamayan, muhtaç 2. ağ. Elinden hiçbir iş gelmeyen, beceriksiz adam (Uygur, 2020: 392); **Krcmlkr. beçel** “1. beceriksiz, aciz 2. sakat, kötürüm” (Tavkul, 2020: 102).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Uygur Türkçesinde *beçel* “kalçası kırık, sakat, topal, kötürüm” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 295; EUES 153). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de “kalçası kırık, kötürüm, topal sakat” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Karaçay-Malkar Türkçesinde “sakat, kötürüm” anlamını korumaktadır. Tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan “kalçası kırık, kötürüm” anlamından hareketle de kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak ve Nogay Türkçesinde “raşitizm”, Kırgız, Karakalpak ve Karaçay-Malkar Türkçesinde mecazlaşarak “beceriksiz, aciz” anlamında da genişlemiştir.

**Kıp. bügri, bükri, bükürü** “kambur” (TZ; Toparlı vd., 2019: 39, 40).

**TTL. Karahanlı T.:** *bükri* “bükük, bükülmüş, eğri, kambur (nesne ve insan için)” (EDPT 328; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 606).

**Krg. bükür** “kambur” (Yudahin, 2011: 154); **Kzk. bükir** “kambur” (Koç, 2019: 102); **Nog. bükir** “eğri” (Ergönenç, 2019: 39); **Kklpk. bükir** “kambur” (Uygur, 2020: 108); **Bşk. bökrö** “kambur, kamburu çıkmış; bükülmüş, eğri” (Özşahin, 2017: 104); **Kaz. Tat. bökrë** “1. bükülmüş, eğri 2. kambur (Öner, 2015: 66). 3. olduğundan daha çıkık olan, ön kısmı kalkık (mesela, burun)” (TTAS I: 214 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 130); **Krm. Tat. bükürü** “kambur, beli çökük, kamburlaşmış” (Maşkaraoğlu, 2023: 244); **Kmk. bügüw** “1. bükme’den iş is. 2. kıvrım, büküm, kırma, büküntü (Pekacar, 2011: 86).

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde DLT’de 117/105’te *bükri* “nesne ve insan için kambur” şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Tarihî Kıpçak Türkçesinde “kambur” anlamındadır (EDPT 328; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 606). Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar Türkçesinde “kambur” anlamını korumaktadır. Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar Türkçesinde de “kambur” anlamını korumaktadır. Kazan-Tatar Türkçesinde “bükülmüş, eğri; olduğundan daha çıkık olan, ön kısmı kalkık (mesela, burun)”, Kumuk Türkçesinde “kıvrım, büküm, kırma, büküntü” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. şolak** “çolak” (TZ; Toparlı vd., 2019: 254).

**TTL. ET.:** *çoluk (çolok)* “çolak” (EDPT 419; EUES 237-238).

**Krg. çolok** “1. tek kollu, çolak, tek bacaklı 2. kuyruksuz; kısa kuyruklu 3. kötü ve gayet arık at” (Yudahin, 2011: 279); **Kzk. şolaq** 1. “çolak 2. uzun olmayan, kısa” (Koç, 2019: 677); **Nog. şolak** “1. kolsuz, tek kollu 2. *mec.* ağır hareket eden, beceriksiz” (Baskakov, 1963: 415); **Kklpk. şolaq** “1. kısa, uzun olmayan 2. aksak, topal” (Uygur, 2020: 549); **Bşk. sulak** “kırıkkollu, sakat kollu, sakat, çolak” (Özşahin, 2017: 541); **Kaz. Tat. sulağay** “1. solak 2. devlet imkanlarını istismar ederek elde edilen kazanç” (Öner, 2015: 421); **Krm. Tat. çolaq** “1. çolak (Muzafarov, 2018: 87) 2. *mec.* beceriksiz, elinden bir iş gelmeyen” (Maşkaraoğlu, 2023: 339); **Krçmlkr. çolaq** “çolak” (Tavkul, 2020: 151); **Kmk. çolaq** “1. çolak 2. malul, sakat” (Pekacar, 2011: 106); **Krym. çolaq** “çolak” (Aqtay, 2021: 132).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Uygur Türkçesinde *çoluk (çolok)* “çolak” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 419; EUES 237-238). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de “çolak” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayım Türkçesinde de “çolak” anlamını korumaktadır. Kırgız Türkçesinde “kuyruksuz; kısa kuyruklu; kötü ve gayet arık at”, Kazak ve Karakalpak Türkçesinde “uzun olmayan, kısa”, Nogay ve Kırım-Tatar Türkçesinde “beceriksiz, elinden iş gelmeyen”, Kazan-Tatar Türkçesinde “solak; devlet imkanlarını istismar ederek elde edilen kazanç”, Kumuk Türkçesinde “malul, sakat” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. kötrem** “kötürüm, eli ayağı tutmayan” (İM; Toparlı vd., 2019: 160).

**Krg. kötöröm** “kötürüm, başkalarının yardımı olmaksızın ayağa bile basamayacak mertebeye girmiş olan (hayvan hakkında). (Yudahin, 2011: 511), *kötörüm* “1. odun veya otun kaldırılabilecek veya taşınılabilecek kadar bağlamı. 2. takatsiz, dermansız, zayıf” (Arikoğlu, 2018: 1381); **Kzk. köterem** “1. çok zayıf, cılız, sıska 2. yorgun, bıkkın, bezgin (Koç, 2019: 269); **Nog. köterem** “başkasının yardımı olmadan ayağa bile kalkamayacak kadar zayıflamış (hayvan için)” (Baskakov, 1963: 181); **Bşk. küterem** “ayakta duramayan hayvan, kötürüm hayvan” (Özşahin, 2017: 314); **Kaz. Tat. küterem** “1. kötürüm (Öner, 2015: 246); **Krçmlkr. kötirem** “1. güçsüz hâlsiz, dermansız, zayıf 2. tembel” (Tavkul, 2020: 219).

Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Nogay, Başkurt, Kazan-Tatar Türkçesinde “başkasının yardımı olmadan ayağa bile kalkamayacak kadar zayıflamış hayvan” anlamı kazanmıştır. Kırgız, Kazak, Karaçay-Malkar Türkçesinde “takatsiz, dermansız, zayıf”, Kazak Türkçesinde “yorgun, bıkkın, bezgin”, Karaçay-Malkar Türkçesinde “tembel” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. yil** “1. romatizma (RH ; Toparlı vd., 2019: 323) 2. bağırsak gazı” (GT, MS; Toparlı vd., 2019: 323).

**TTL. ET.:** *yél* “yel, rüzgâr” (EDPT 916; EUES 885).

**Krg. cel** “kemik çürümesi, rim (hastalık)” (Yudahin, 2011: 198); **Kzk. cel** “1. soğuklatmak 2. romatizma” (Yüce, 1984: 99); **Bşk. yél** “rüzgâr, yel; güçlü tesir, etki” (Özşahin, 2017: 708); **Kaz. Tat. cil** “1. yel, rüzgâr (Öner, 2015: 81). 2. bir şeyin hızlı hareketi ile oluşan hava dalgaları. 3. bu hava dalgalarının gücü. 4. bir şeyin tesiri, etkisi. 5. bir şeyin kötü etkisi, zararı. 6. bir durumun, büyük bir olayın başlama işaretleri, onun geleceğini, olacağını sezdirenen alamet. 7. hayatın insanı kendine çeken, kendi istediği gibi yaşatan gücü, akışı” (TTAS III: 765 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 143-144); **Krm. Tat. yel** (ağızlarında cel) “1. rüzgâr 2. bağırsak gazı, yel” (Maşkaraoğlu, 2023: 1449); **Krçmlkr. cel avruv** “romatizma” (Tavkul, 2020: 127); **Kmk. yel** “1. yel, rüzgâr 2. gaz, yel (bağırsaklardaki). 2. romatizma, yel” (Pekacar, 2011: 391).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde temel anlamı olan *yél* “rüzgâr” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 916; EUES 885). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde *yl* “romatizma; bağırsak gazı” anlamı kazanmıştır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar ve Kumuk Türkçesinde “yel, rüzgâr” temel anlamını korumaktadır. Kazak, Karaçay-Malkar ve Kumuk Türkçesinde tarihî Kıpçak Türkçesindeki birinci anlamı olan “romatizma”, Kırım-Tatar, Kumuk Türkçesinde tarihî Kıpçak Türkçesindeki ikinci anlamı olan “bağırsak gazı, yel” anlamını korumaktadır. Kırgız Türkçesinde “kemik çürümesi, rim (hastalık)”, Kazan-Tatar Türkçesinde “bir şeyin hızlı hareketi ile oluşan hava dalgaları; bu hava dalgalarının gücü; bir şeyin tesiri, etkisi; bir şeyin kötü etkisi, zararı; bir durumun, büyük bir olayın başlama işaretleri, onun geleceğini, olacağını sezdirenen alamet; hayatın insanı kendine çeken, kendi istediği gibi yaşatan gücü, akışı” anlamlarında genişlemiştir.

## 2.2. Bulaşıcı Hastalıklarla İlgili Kelimeler

Tarih boyunca insanlığın karşılaştığı felaketlerden biri de bulaşıcı hastalıklar olmuştur. Öyle ki bu etki dönem eserlerine de yansımıştır.

**Kıp. bezgek** “sıtma, sıtma nöbeti” (CC II 80b/2; Toparlı vd., 2019: 29; Argunşah ve Güner, 2015: 659).

**TTL. ET.:** *bezgek* “malarya, ateşli hastalık, sıtma” (EDPT 391; EUES 160).

**Krg. bezgek** “malarya, sıtma” (Yudahin, 2011: 114); **Kzk. bezgek** “sıtma, malarya” (Koç, 2019: 84); **Nog. bezgek** “sıtma, ateşli hastalık” (Baskakov, 1963: 75); **Kklpk. bezgek** “sıtma hastalığı” (Uygur, 2020: 82); **Bşk. bizgek** “sıtma, malarya” (Özşahin, 2017: 95); **Kaz. Tat. bizgek** “sıtma, sıtma nöbeti” (Öner, 2015: 63); **Krçmlkr. bezgek** “sıtma” (Tavkul, 2020: 106); **Kmk. bezgek** “sıtma, humma, malarya” (Pekacar, 2011: 72); **Krym. bezgek** “ateş, humma” (Koçak, 2021: 58).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *bezgek* “malarya, ateşli hastalık, sıtma” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 391; EUES 160). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de *bezgek*, *bizgek* “sert ateş, sert humma, soğuk ısıtma” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde de “ateşli hastalık, malarya, sıtma” anlamını korumaktadır.

**Kıp. ısıtma** “sıtma” (TA; Toparlı vd., 2019: 102).

**Krg. ısıtuu** “ısıtma” (Yudahin, 2011: 360); **Kklpk. ısıtpa** “sıtma hastalığı” (Uygur, 2020: 206); **Krm. Tat. sıtma** “sıtma” (Muzafarov, 2018: 304); **Krym. sıtma, sitme** “sıtma” (Aqtay, 2021: 365).

Tarihî Kıpçak Türkçesinde *ısıtma* “sıtma” şeklinde kaydedilen kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Karakalpak, Kırım-Tatar ve Karayim Türkçesinde de “sıtma” anlamını korumaktadır.

**Kıp. keleben, keleben, keleppe** “Aram. Hastalıklı, cüzzamlı, iğrenç, kötü kalpli (kimse)” (BM, CC I 50a/ 2; CC II 62b/ 11; Toparlı vd., 2019: 142; Argunşah ve Güner, 2015: 738).

**Krçmlkr. keleben** “1. cüzzam 2. çirkin, iğrenç, pis; alçak, kötü kalpli; zararlı” (Tavkul, 2020: 207).



Tarihî Türk lehçelerinden sadece tarihî Kıpçak Türkçesinde BM ve CC'de *keleben*, *kelepen*, *keleppen* “miskinlik hastalığına uğrayan kimse, cüzzamlı” şeklinde tanımlanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden sadece Karaçay-Malkar Türkçesinde “cüzzam; çirkin, iğrenç, pis; alçak, kötü kalpli; zararlı” anlamlarıyla yer almaktadır.

**Kıp. keziv** “salgın, salgın hastalık” (CC II 80b/3; Toparlı vd., 2019: 142; Argunşah ve Güner, 2015: 738).

**TTL. ET.:** *kezig* “aralıklı hastalık” (EDPT 758).

*käzik* “ateş” (EUES 361).

**Krg. kezik** “şiddetli sıtma; salgın hastalık; onulmaz hastalık” (Yudahin, 2011: 447); **Nog. keziv** “sıra, dönüşümlü olarak” (Baskakov, 1963: 158); **Bşk. kizëv** “1. sıra, nöbet 2. nöbetçi 3. salgın hastalık” (Özşahin, 2017: 292); **Kaz. Tat. kizüv** “1. sırayla nöbet tutan kimse, nöbetçi 2. salgın hastalık (Öner, 2015: 218). 3. sara hastalığı” (TTAS II : 93 93 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 216).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Uygur Türkçesinde *kezig* “aralıklı hastalık; ateş” anlamındadır. (EDPT 758; EUES 361). Tarihî Kıpçak Türkçesinde “salgın” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Başkurt, Kazan-Tatar Türkçesinde de “salgın hastalık” anlamını korumaktadır. Bu anlam ilişkisinden hareketle de Nogay, Başkurt Türkçesinde “sıra, nöbet”, Başkurt, Kazan-Tatar Türkçesinde “nöbetçi”, Kazan-Tatar Türkçesinde “sara hastalığı” anlamında genişlemiştir.

**Kıp. kızamuk** “kızamık, kanın bozulup vücudun çıban dökmesi” (İH; Toparlı vd., 2019: 147).

**TTL. ET.** *kızamuk* “kızamık; kızamıkçık” (EDPT 684).

**Krg. kızamık** “kızamık (hastalık)” (Yudahin, 2011: 469); **Kzk. qızamıq** “kızamık” (Koç, 2019: 367); **Bşk. kızamık** “1. kızamık 2. kızıl hastalığı” (Özşahin, 2017: 365); **Kaz. Tat. kızamık** “kızamık” (Öner, 2015: 292); **Krm. Tat. qızamıq** “kızamık” (Muzafarov, 2018: 199); **Kmk. qızamıq** “kızamık” (Pekacar, 2011: 265); **Krym. qızamıq** “kızamık” (Aqtay, 2021: 268).

Genellikle küçük yaşlarda görülen, kuluçka dönemi bir iki hafta süren, bulaşıcı, ateşli, ufak kızıl lekeler döktüren hastalık olan kızamık (Akalin, 2011: 1435) kelimesi ilk kez Eski Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Uygur Türkçesinde *kızamuk* “kızamık; kızamıkçık” anlamındadır. (EDPT 684). Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Kumuk ve Karayım Türkçesinde de “kızamık” anlamını korumaktadır.

**Kıp. şişek III** “çiçek hastalığı” (TZ; Toparlı vd., 2019: 254).

**TTL. ET.:** *şecek* “çiçek; çiçek hastalığı” (EDPT 400; EUES 225).

**Krg. şecek** “çiçek hastalığı” (Yudahin, 2011: 258); **Kzk. şecek** “1. çiçek 2. çiçek hastalığı” (Koç, 2019: 673); **Nog. şecek** “çiçek hastalığı” (Baskakov, 1963: 411); **Kklpk. şecek** “1. çiçek 2. hasta, sayrı 3. insanların yüzünde hastalıktan dolayı çıkan leke, yara, sivilce, çiçek” (Uygur, 2020: 539); **Bşk. sesek** “1. çiçek 2. çiçek hastalığı, suççeği 3. saçak, püskül” (Özşahin, 2017: 514); **Kaz. Tat. şecek** “1. çiçek (Öner, 2015: 92). 2. deride ölü dokulu benekler oluşturan (bu benekler sonunda lekeye dönerler) bulaşıcı, ağır

hastalık” (TTAS III: 473 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 661); **Krm. Tat.** *çeçek* “1. çiçek (Muzafarov, 2018: 81). 2. çiçek hastalığı” (Maşkaraoğlu, 2023: 329); **Krçmlkr.** *çeçek* “1. çiçek 2. çiçek hastalığı” (Tavkul, 2020: 145); **Kmk.** *çeçek* “1. çiçek 2. *tip.* çiçek (hastalığı)” (Pekacar, 2011: 100); **Krym.** *çiçek* “1. çiçek 2. frengi” (Aqtay, 2021: 130).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *çeçek* “çiçek; çiçek hastalığı” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 400; EUES 225). Tarihi Kıpçak Türkçesinde de *şişek* III “çiçek hastalığı” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak, Karakalpak, Başkurt, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk, Karayim Türkçesinde “çiçek” temel anlamıyla kullanılırken çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinin tamamında bulaşıcı bir hastalık olan “çiçek hastalığı” anlamını da korumaktadır.

### 2.3.Göz Hastalıklarıyla İlgili Kelimeler

**Kıp. kör** “Far. gözü görmeyen” (GT, İM, KF, KFT, KK, MG, TZ; Toparlı vd., 2019: 158).

**Kzk.** *kör* “1. kör, âmâ 2. *mec.* cahil, bilgisiz” (Koç, 2019: 266); **Nog.** *kör* “kör” (Baskakov, 1963: 180); **Kklpk.** *gör* “gözü görmeyen, kör” (Uygur, 2020: 172); **Krm.Tat.** *kör* “kör” (Muzafarov, 2018: 171); **Krym.** *kör* “kör” (Aqtay, 2021: 229).

Tarihi Kıpçak Türkçesi eserlerinde *kör* “kör” şeklinde kaydedilen kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak, Nogay, Karakalpak, Kırım-Tatar ve Karayim Türkçesinde “kör” anlamını korumaktadır. Bu anlamının yanı sıra Kazak Türkçesinde mecazlaşarak “cahil, bilgisiz” anlamında genişlemiştir.

**Kıp. közsiz** “gözü görmeyen” (KK, TA; Toparlı vd., 2019: 161).

**TTL. ET.:** *közsüz* “gözsüz, kör” (EDPT 762; EUES 415).

**Krg.** *közsüz* “gözsüz, görme engelli” (Arıkoğlu, 2018: 1391); **Kzk.** *közsiz* “1. gözsüz, kör 2. *mec.* sonunu düşünmeyen, dikkatsiz, tedbirsiz 3. *mec.* cesurluk, gözüpek” (Koç, 2019: 259); **Nog.** *közsiz* “1. gözsüz 2. pervasız” (Baskakov, 1963: 177); **Kklpk.** *közsiz* “1. gözsüz, göz konulmamış, deliği veya gözeneği olmayan. 2. *ağ.* kör 3. *ağ.* akılsız, fikirsiz, düşüncesiz, basiretsiz” (Uygur, 2020: 291); **Kaz. Tat.** *küzsöz* “kör, gözü görmeyen, görme yeteneği kaybolan” (TTAS II: 289 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 811); **Krm. Tat.** *kozszüz* “gözsüz, kör” (Maşkaraoğlu, 2023: 677); **Krçmlkr.** *közsüz* “gözsüz” (Tavkul, 2020: 220).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *közsüz* “gözsüz, kör” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 762; EUES 415). Tarihi Kıpçak Türkçesinde de *közsiz* “gözü görmeyen” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar ve Karaçay-Malkar Türkçesinde de “gözsüz, kör” anlamını korumaktadır. Çağdaş Kıpçak lehçelerinden Kazak, Nogay Türkçesinde mecazlaşarak “dikkatsiz, tedbirsiz” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. çalış II** “şaşı” (CC I 50a/ 4; Toparlı vd., 2019: 46; Argunşah ve Güner, 2015: 455).

**Kaz. Tat. çalış** “1. normal olmayan eğri, yamuk (burun, boyun vb.). 2. tek gözlü 3. eğri ayaklı (Öner, 2015: 89). 4. yürürken ayak uçları içe bakan. 5. göz bebekleri çeşitli yöne bakan, şaşı” (TTAS III: 406 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 151).

Tarihî Türk lehçelerinden sadece tarihî Kıpçak Türkçesinde *çalış* II “şaşı” şeklinde tanımlanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden sadece Kazan-Tatar Türkçesinde “şaşı” anlamını korumaktadır. Bu anlam ilişkisinden hareketle “normal olmayan eğri, yamuk (burun, boyun vb.); tek gözlü; eğri ayaklı; yürürken ayak uçları içe bakan” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. kıykaş** “gözü kaymış, şaşı” (İH; Toparlı vd., 2019: 146).

**Kzk. qiyğaş** “eğri, çarpık, bükük” (Koç, 2019: 331)

Tarihî Türk lehçelerinden sadece tarihî Kıpçak Türkçesinde *kıykaş* “gözü kaymış, şaşı” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu anlam ilişkisinden hareketle kelime Kazak Türkçesinde *qiyğaş* “eğri, çarpık, bükük” anlamı kazanmıştır.

**Kıp. sokur** “1. Moğ. kör, tek gözlü; şaşı” (CC I 50a/ 4; İH, KK, MG, TZ; Toparlı vd., 2019: 239; Argunşah ve Güner, 2015: 554).

**Krg. sokur** “1. kör (Yudahin, 2011: 658) 2. kör, duyarlılığını yitirmiş 3. kör, kötü 4. boş, yararsız (Arıkoğlu, 2018: 1828)”; **Kzk. soqır** “1. kör, âmâ 2. mec. cahil, nadan” (Koç, 2019: 512); **Nog. sokur** “kör” (Baskakov, 1963: 302) **Kklpk. soqır** “1. gözleri görmeyen, kör 2. ağ. cahil; beceriksiz, elinden iş gelmeyen” (Uygur, 2020: 510); **Bşk. huqır** “göremeyen, kör, âmâ” (Özşahin, 2017: 217); **Kaz. Tat. sukır** “göremeyen, kör, âmâ” (Öner, 2015: 421); **Krm. Tat. soqır** “kör” (Muzafarov, 2018: 307); **KrçMlkr. sokur** “kör” (Tavkul, 2020: 317); **Krym. soqır, soqır** “kör” (Aqtay, 2021: 370).

Tarihî Türk lehçelerinden ilk olarak tarihî Kıpçak Türkçesinde *sokur* “kör, tek gözlü; şaşı” şeklinde kaydedilen kelime bugün çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar ve Karayım Türkçesinde de “kör” anlamını korumaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız Türkçesinde “kör, duyarlılığını yitirmiş; kör, kötü; boş, yararsız”, “Karakalpak Türkçesinde “beceriksiz, elinden iş gelmeyen”, Kazak ve Karakalpak Türkçesinde mecazlaşarak “cahil” anlamında da genişlemiştir.

## 2.4. Cilt Hastalıklarıyla İlgili Kelimeler

**Kıp. baş II** “yara, çiban” (BM, Kİ, TA; Toparlı vd., 2019: 24).

**TTL. ET.:** baş “yara” (EDPT 376; EUES 148)

**Kzk. bas** “yaranın ortaya çıkması, baş vermesi, başlangıcı, yara” (Oba, 2019: 79).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Uygur Türkçesinde *baş* “yara” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 376; EUES 148). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de *baş II* “yara, çiban” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak Türkçesinde de “yara” anlamını korumaktadır.

**Kıp. bez II** “vücutta deri ve et arasında ve en çok boyunda, kasıkta çıkan şiş, beze” (TZ; Toparlı vd., 2019: 29).

**TTL. ET.:** *béz* “etle deri arasındaki yumuşak doku, beze” (EDPT 388; EUES 160).

**Krg. bez** “1. gudde, bez, ur (Yudahin, 2011: 114). 2. *mec. sert, acımasız*” (Arıkoğlu, 2018: 338); **Kzk. böz** “bez” (Koç, 2019: 78); **Nog. bez** “bez” (Baskakov, 1963: 75); **Kklpk. bez** “vücutta bulunan ve vücudun ihtiyaç duyduğu maddeleri salgılayan veya gereksizleri reddeden organ, bölüm” (Uygur, 2020: 82); **Bşk. biz** “1. canlılarda çeşitli salgıları sağlayan bezler, bez. 2. âdem elması” (Özşahin, 2017: 94); **Kaz. Tat. anat.** “biz” (Ehmetyanov, 2014: 58); **Krm. Tat. bez** “bez (salgı oluşturan organ)” (Muzafarov, 2018: 61); **Krçmlkr. bez** “beze, gudde” (Tavkul, 2020: 106); **Kmk. bez** “1. bez, gudde 2. şiş, yumru, ur, tümör” (Pekacar, 2011: 72).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *béz* “etle deri arasındaki yumuşak doku, beze” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 388; EUES 160). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de *bez* II “vücutta deri ve et arasında ve en çok boyunda, kasıkta çıkan şiş, beze” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar ve Kumuk Türkçesinde de “gudde, bez” anlamını korumaktadır. Anlam dairesi Kırgız Türkçesinde mecazlaşarak “sert, acımasız”, Başkurt Türkçesinde “âdem elması”, Kumuk Türkçesinde “şiş, yumru, ur, tümör” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. bıçılğan** “vücutta olan sulu çatlaklar, mayasıl” (İH; Toparlı vd., 2019: 29).

**TTL.:** *bıçılğan* “vücutta olan çatlaklar, yarıklıklar (ellerde ve ayaklarda)” (EDPT 295; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 584).

**Bşk. bısılğı** “insanda parmak, hayvanlarda toynak aralarında nem ve rutubetten oluşan bir hastalık” (Özşahin, 2017: 85-86).

Tarihî Türk lehçelerinden DLT 259 / 226’da ve El-İdrak Haşiyesinde *bıçılğan* “vücutta olan çatlaklar, yarıklıklar (ellerde ve ayaklarda)” şeklinde görülmektedir (EDPT 295; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 584). Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden sadece Başkurt Türkçesinde “insanda parmak, hayvanlarda toynak aralarında görülen bir hastalık” anlamında yer almaktadır.

**Kıp. cerāhat** “Ar. irin, yara” (GT, İM, KF, KFT, RH; Toparlı vd., 2019: 42).

**TTL. Harezmi T.:** *cerāhat* “irin, yara” (NF, KE, HŞ; Ünlü, 2012: 123)

**Kzk. jaraqat** “yara, bere” (Koç, 2019: 171); **Kklpk. jarahat** “yara, cerahat” (Uygur, 2020: 228); **Bşk. yerehet** “1. yara, cerahat 2. gönül acısı” (Özşahin, 2017: 718)

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesinde *cerahat* “irin, yara” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2012: 123). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de *cerahat* “irin, yara” anlamındadır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak, Karakalpak ve Başkurt Türkçesinde de “yara, cerahat” anlamını korumaktadır.

**Kıp. çaban, çıban, çıban, şıban** “çıban, yara” (TA, BM, BV, İM, TA, Kİ, TZ; Toparlı vd., 2019: 45, 49, 253).

**TTL. ET.:** *çıpan, çıpıkan* “çıban” (EDPT 396).

**Krg.** *çuykan* “çiban” (Arikoğlu, 2018: 735); **Kzk.** *şiyqan* “çiban” (Koç, 2019: 674); **Nog.** *şuykan* “çiban” (Baskakov, 1963: 421); **Kklpk.** *şuykan* “irinli deri yarası, çiban” (Uygur, 2020: 545); **Bşk.** *sişan* “çiban, kan çibanı” (Özşahin, 2017: 528); **Kaz. Tat.** *çuvan* “çiban” (Ehmetyanov vd., 2014: 90); **Krm. Tat.** *çiban* “çiban” (Muzafarov, 2018: 83); **Kmk.** *çıgıw* “şişkinlik, ur, tümör; çiban”; **Krym.** *çiban* “çiban, apse; yara, ülser” (Aqtay, 2021: 126).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *çıpan*, *çıpıkan* “çiban” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 396). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de *çaban*, *çiban*, *çiban*, *şiban* “çiban, yara” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde de “çiban” anlamını korumaktadır.

**Kıp. daz, taz, taz, tazluk** “dazlak, kel” (KK; Toparlı vd., 2019: 57, 266, 267).

**TTL. ET.:** *taz* “kel, dazlak” (EDPT 570).

**Krg.** *taz* “1. kel (hastalık). 2. leğen (kap)” (Yudahin, 2011: 719); **Kzk.** *taz* “1. saç mantarı, saç kıran 2. mec. kel, dazlak” (Koç, 2019: 539); **Nog.** *taz* “1. kel, kellik 2. deri ülseri olan kişi” (Baskakov, 1963: 326); **Kklpk.** *taz* “kel, dazlak” (Uygur, 2020: 572); **Bşk.** *taz* “1. saç dibinde oluşan yara 2. saçsız, kel 3. kellik hastalığı 4. saç kıran 5. alın” (Özşahin, 2017: 590); **Kaz. Tat.** *taz* “1. kel, saçsız, dazlak 2. Tatar halk edebiyatında kurnazlığıyla ünlü bir tip 3. kellik hastalığı 4. tas, kap kacak” (Öner, 2015: 451, 456); **Krm. Tat.** *taz* “daz, dazlak, kel” (Muzafarov, 2018: 334); **Krçmlkr.** *taz* “1. leğen 2. kel” (Tavkul, 2020: 347); **Krym.** *taz* “1. kel 2. itaatkâr” (Aqtay, 2021: 402).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *taz* “kel, dazlak” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 570). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de *taz*, *taz*, *tazluk* “dazlak, kel” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinin tamamında da “dazlak, kel” anlamını korumaktadır. Bu temel anlamının yanında Kırgız, Kazan-Tatar, Karaçay-Malkar Türkçesinde “leğen, kap”, Kazan-Tatar Türkçesinde “Tatar halk edebiyatında kurnazlığıyla ünlü bir tip”, Karayim Türkçesinde “itaatkâr” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. irin II** “irin, cerahat” (BV, KF, Kİ, KK, MS, TZ; Toparlı vd., 2019: 113).

**TTL. ET.:** *irin*, *yirin* “irin, cerahat” (EDPT 233; EUES 905).

**Krg.** *irin* “irin” (Yudahin, 2011: 371); **Kzk.** *irin* “irin, cerahat, iltihap” (Koç, 2019: 706); **Nog.** *irin* “irin, iltihap” (Baskakov, 1963: 120); **Kklpk.** *irin* “irin, cerahat” (Uygur, 2020: 213); **Bşk.** *ërën* “irin, iltihap” (Özşahin, 2017: 156); **Kaz. Tat.** *ërën* “1. irin, iltihap suyu 2. şişlik” (Öner, 2015: 126); **Krm. Tat.** *irin* “irin” (Muzafarov, 2018: 147); **Krçmlkr.** *irin* “irin, cerahat, apse” (Tavkul, 2020: 199); **Kmk.** *irin* “irin, cerahat” (Pekacar, 2011: 166); **Krym.** *irin* “irin” (Aqtay, 2021: 209).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *irin*, *yirin* “irin, cerahat” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 233). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de *irin II* “irin, cerahat” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde de “irin, cerahat” anlamını korumaktadır.

**Kıp. kotur** “yara kabuğu” (CC I 50a/ 6; Toparlı vd., 2019: 155; Argunşah ve Güner, 2015: 509).

**TTL. ET.:** *qotur* “yara üzerindeki kabuk, uyuz” (EDPT 604; EUES 398).

**Krg.** *kotur* “uyuz (hayvanlarda)” (Yudahin, 2011: 493); **Kzk.** *qotur* “1. uyuz (Koç, 2019: 349). 2. acı söz” (Yüce, 1984: 175); **Nog.** *kotur* “uyuz” (Baskakov, 1963: 175); **Kklpk.** *qotur* “1. insan veya hayvanların vücudunda çıkan şiş, yara. 2. ağ. düz değil, pütürlü, pürüzlü” (Uygur, 2020: 355); **Bşk.** *qotur* “yara ya da kesik üstündeki kabuk” (Özşahin, 2017: 388); **Kaz. Tat.** *kotur* “1. deri hastalıkları ya da iltihaplı yara üstünde oluşan, üstü katmanlaşıp sertleşen çiban ya da yara (TTAS II : 195 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 235). 2. *mec.* ağaç kabuğu ya da taş üstünde çıkan mantar. 3. *mec.* cefa çektiren durum” (TTAS 2017: 508 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 235.); **Krm. Tat.** *qotur* “1. uyuz 2. yara kabuğu, kabuk” (Muzafarov, 2018: 203); **Krçmlkr.** *qotur* “1. uyuz, sivilceli, yara kabuğu 2. eğri büğrü, girintili çıkıntılı, pürüzlü (Tavkul, 2020: 254); **Kmk.** *qotur* “yara kabuğu” (Pekacar, 2011: 268); **Krym.** *qotur* “uyuz” (Aqtaş, 2021: 275).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *qotur* “yara üzerindeki kabuk, uyuz” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 604; EUES 398). Tarihi Kıpçak Türkçesinde de *kotur* “yara üzerindeki kabuk” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk Türkçesinde de “yara üzerindeki kabuk” anlamını korumaktadır. Kırgız, Kazak, Nogay, Kırım-Tatar ve Karayim Türkçesinde “uyuz”, Kazak Türkçesinde “acı söz”, Karakalpak ve Karaçay-Malkar Türkçesinde yara anlam ilişkisinden hareketle “düz değil, pütürlü, pürüzlü”, Kazan-Tatar Türkçesinde mecazlaşarak “ağaç kabuğu ya da taş üstünde çıkan mantar; cefa çektiren durum” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. uçuk** “sara hastalığı” (İH; Toparlı vd., 2019: 291).

**TTL. Karahanlı T.:** uçuk “uçuk, grip, soğuk algınlığı” (EDPT 23; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 915)

**Krg.** *uçuk* “1. (ısıtmadan) dudaklarda çıkan kabarcıklar, uçuk (Yudahin, 2011: 779). 2. akciğer hastalığı” (Arıkoğlu, 2018: 2152); **Kzk.** *uşıq* “1. genellikle dudakta çıkan; korku, hastalık ve ruhsal bunalımlar sonucu beliren kabarcık, uçuk” (Koç, 2019: 624); **Nog.** *uşık* “yara, uçuk” (Baskakov, 1963: 385); **Kklpk.** *uşıq* “(yemekten dolayı). ağız çevresinde oluşan yara, uçuk” (Uygur, 2020: 625); **Bşk.** *osok* “1. inanca göre, hastalık ya da fenalıktan kurtulmak için bir bez bebek veya başka şeyler yaparak “*Osok isen, uçup git, dağdan geliyorsan dağa git, taştan geliyorsan taşa git, nerden geliyorsan oraya git, bu biçarede ne işin var, yer altında evin var*” diyerek dışarıda bir yere fırlatırlar; kim bu bebek ya da nesneyi bulursa kötülük veya hastalık o kişiye geçer. 2. yerinde durmaz, ele avuca sığmaz, oynak” (Özşahin, 2017: 453); **Krm. Tat.** *uçuk* “uçuk (ateşli hastalıklar sonucu genellikle dudakta beliren kabarcık)” (Maşkaraoğlu, 2023: 1355)

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde DLT 62/48’de uçuk “uçuk, grip, soğuk algınlığı” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 23; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 915). Tarihi Kıpçak Türkçesinde “sara hastalığı” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Kırım-Tatar, Karakalpak ve Nogay Türkçesinde “yara, uçuk” anlamı kazanmıştır. Kırgız Türkçesinde “akciğer hastalığı”, Başkurt Türkçesinde “inanışa göre insanı fenalık veya hastalıktan kurtaran bez bebekle oynanan oyun ve yerinde durmaz, ele avuca sığmaz, oynak” anlamında genişlemiştir.

**Kıp. uyuz** “uyuz” (BM; Toparlı vd., 2019: 296).

**TTL. ET.:** *uğuz, uyuz* “uyuz, kaşıntı ve deri hastalıkları” (EDPT 276; EUES 786).

**Krm. Tat.** *uyuz* “uyuz” (Muzafarov, 2018: 362).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Uygur Türkçesinde *uğuz, uyuz* “uyuz, kaşıntı ve deri hastalıkları” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 276; EUES 786). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de *uyuz* “uyuz” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırım-Tatar Türkçesinde de “uyuz” anlamını korumaktadır.

**Kıp. ala, alaça I** “benekli, alaca” (CC, DM, GT, İM, KK, RH, TA, TZ; Toparlı vd., 2019: 6).

**TTL. ET.:** *ala* “benekli, alaca, ala; ciltteki kırmızı lekeler, kızarıklık, egzama” (EDPT 126; EUES 27).

**Krg. ala** “1. benekli, alaca 2. ayrı gayrılık, ittifaksızlık, inhilal (ihtilaf), müsavi olmayan 3. cüzzam 4. ala cazdan: baharın başlangıcından 5. *mec.* namussuzluk (Yudahin, 2011: 17-18). 6. tam değil, eksik 7. vitiligo, insan vücudunun beyaz lekeler oluşturan deri hastalığı” (Arıkoğlu, 2018: 67-68); **Kzk. ala** “1. benekli, alaca. 2. gözün ağ tabakası 3. eksik, yarım yamalak. 4. *mec.* birlik içinde olmayan” (Koç, 2019: 33); **Nog. ala** “1. alaca, alacalı 2. rengarenk 3. fark, ihtilaf” (Baskakov, 1963: 36); **Kklpk. ala** “ala renkli, alaca” (Uygur, 2020: 20); **Bşk. ala** “ela” (Özşahin, 2017: 26); **Kaz. Tat. ala** “siyah ve beyaz veya açık ve koyu renklerden oluşan, alaca” (Öner, 2015: 29); **Krm. Tat. ala** “ala” (Muzafarov, 2018: 44); *ala* “ala, alaca, alacalı, alaca bulaca, alacalı bulacalı; çizgili ala” (Maşkaraoğlu, 2023: 64); **Krçmlkr. ala** “1. karışık renkli, ala 2. parlak, açık” (Tavkul, 2020: 69); **Kmk. ala** “1. alacalı, muhtelif renklerde, çeşitli renklerde, karışık renkli; benekli; alaca (at donu hak.). 2. *mec.* birlik olmayan; düzensiz, intizamsız” (Pekacar, 2011: 29); **Krym. ala** “benek” (Aqtay, 2021: 37).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Köktürk ve Uygur Türkçesinde *ala* “benekli, alaca, ala” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 126; EUES 27). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de “benekli, alaca” anlamındadır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinin tamamında da “benekli, alaca, ala” anlamını korumaktadır. Kırgız ve Kazak Türkçesinde “eksik, yarım yamalak, tam olmayan”, Kırgız, Kazak, Kumuk, Nogay Türkçesinde “birlik olmayan, düzensiz”, Kırgız Türkçesinde “namussuzluk” anlamında ve insan vücudunda bıraktığı etkilerin benzerliğinden dolayı Kırgız Türkçesinde tıp alanında terimleşerek “vitiligo, cüzzam”, Kazak Türkçesinde ise “gözün ağ tabakası” anlamında kullanılarak genişlemiştir.

**Kıp. qolansa, qolanşa** “Moğ. koltuk altı kokusu” (TZ, KK; Toparlı vd., 2019: 152).

**Krg. koloňso** “1. koltuk altından gelen ter kokusu 2. atın ön ayağının iç tarafından (dizden yukarı) bulunan nasır” (Yudahin, 2011: 480); **Kzk. qolaňsa** “koltuk kokusu” (koç, 2019: 340); **Nog. qolansa** “1. ter kokusu 2. kokuşmuş” (Baskakov, 1963: 170); **Kklpk. qolaňsa** “terleyince koltuk altından çıkan hoş olmayan koku, ter kokusu” (Uygur, 2020: 349).

Bu kelime ilk kez tarihî Kıpçak Türkçesinde *qolansa, qolanşa* “koltuk altı kokusu” şeklinde tanımlanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak Türkçesinde de “koltuk altı kokusu” anlamını korumaktadır. Kırgız Türkçesinde “atın ön ayağının iç tarafından (dizden yukarı) bulunan nasır”, Nogay Türkçesinde “kokuşmuş” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. yara** “yara” (BV, CC, İH, İM, KF, MG, RH; Toparlı vd., 2019: 311).

**TTL. Harezmi T.:** *yara* “yara”(KE, HŞ; Ünlü, 2012: 662)

**Krg.** *cara* “yara, cerha; karha” (Yudahin, 2011: 178); **Kzk.** *jara* “1. yara, bere 2. *mec.* dert, tasa, kaygı, üzüntü” (Koç, 2019: 171); **Nog.** *yara* “yara” (Baskakov, 1963: 466); **Kklpk.** *jara* “yara, vücutta / deride oluşan yara” (Uygur, 2020: 228); **Bşk.** *yara* “1.yara, cerahat 2. azap, ruhsal sıkıntı” (Özşahin, 2017: 696); **Kaz. Tat.** *yara* “1. yara 2. ruhi azap” (Öner, 2015: 557). 3 *mec.* savaş, yangın vb. olaylar getiren hâl, facia hakkında” (TTAS III: 643-644 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 351); **Krm. Tat.** *yara* “yara” (Muzafarov, 2018: 377); **Krçmlkr.** *cara* “yara” (Tavkul, 2020: 122); **Kmk.** *yara* “1. yara 2. *mec.* iç yarası, manevi yara” (Pekacar, 2011: 384); **Krym.** *yara* “yara” (Aqtay, 2021: 462).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesinde *yara* “yara” şeklinde tanıklanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinin tamamında “yara” anlamını korumaktadır. Kazak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kumuk Türkçesinde mecazlaşarak “dert, tasa, ruhi azap”, Kazan-Tatar Türkçesinde “savaş, yangın vb. olaylar getiren hâl, facia hakkında” anlamlarında genişlemiştir.

## 2.5.Kekemelik ve Konuşmayla İlgili Kelimeler

**Kıp. beltek, biltek, peltek** “peltek, kekeme” (Kİ; Toparlı vd., 2019: 27, 31, 215).

**Bşk. bildek** “bazı sesleri düzgün çıkaramayan, peltek” (Özşahin, 2017: 91); **Krm. Tat. peltek** “1. kekeme, keke 2. peltek” (Muzafarov, 2018: 262); **Krym. beltek** “peltek, kekeme” (Aqtay, 2021: 82).

Bu kelime ilk kez tarihî Kıpçak Türkçesinde *beltek, biltek, peltek* “peltek, kekeme” şeklinde tanıklanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Başkurt, Kırım-Tatar ve Karayim Türkçesinde de “peltek, kekeme” anlamını korumaktadır.

**Kıp. dilsüz, tilsiz, tilsüz** “dilsiz” (KFT, Kİ, MS, RH, TZ; Toparlı vd., 2019: 62, 276).

**TTL. Harezmi T.:** *tilsiz* “dilsiz, konuşamayan” (KE, İML; Ünlü, 2012: 593)

**Krg.** *tilsiz* “dilsiz, dili olmayan” (Yudahin, 2011: 738); **Kzk.** *tilsiz* “1. dilsiz, konuşamayan, tat. 2. *mec.* kaskatı kesilmiş, donup kalmış 3. sessiz sakın” (Koç, 2019: 607); **Nog.** *tilsiz* “1. Dilsiz 2. *mec.* Sessiz, suskun, çok konuşmayan” (Baskakov, 1963: 352); **Kklpk.** *tilsiz* “1. konuşamayan, konuşma özürlü, dilsiz. 2. konuşmayan, ses çıkarmayan, susan” (Uygur, 2020: 589); **Bşk. tēlhēz** “dilsiz, konuşma engelli” (Özşahin, 2017: 597); **Kaz. Tat. tēlsēz** “1. dili olmayan, dili bozulan. 2. *mec.* konuşma yeteneğinden mahrum olan, sesler ile anlaşamayan. 3. genellikle iletişim kuramayan, konuşamayan (hayvanlar vb. hakkında). 4. bir sebepten konuşamayan. 5. *mec.* konuşup kendini savunma hakkından mahrum edilen. 6. *mec.* dilleşmeyen, bağırmayan” (TTAS III: 76 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 293); **Krm. Tat. tilsiz** “1. dilsiz (Muzafarov, 2018: 346). 2. *mec.* sessiz; sakın; çekingen; kendi halinde (insan hakkında). 3.: ~ler anlaşılmayan bir dil konuşanlar (İkinci Dünya Savaşı zamanında Kırım’ı işgal eden faşistler bu şekilde adlandırılırdı)” (Maşkaraoğlu, 2023: 1287); **Krçmlkr. tilsiz** “dilsiz” (Tavkul, 2020: 355); **Kmk. tilsiz** “1. sessiz, suskun, sakit 2. dilsiz” (Pekacar, 2011: 335); **Krym. tilsiz** “dilsiz” (Aqtay, 2021: 415).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesinde *tilsiz* “dilsiz, konuşamayan” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2012: 593). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de “dilsiz” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinin tamamında “dilsiz” anlamını korumaktadır. Kazak, Kazan-Tatar, Kumuk, Kırım-Tatar, Karakalpak ve Nogay Türkçesinde “sessiz,



sakin; çekingen”, Kazak Türkçesinde “kaskatı kesilmiş, donup kalmış”, Kazan-Tatar Türkçesinde “genellikle iletişim kuramayan, konuşamayan (hayvanlar vb. hakkında); bir sebepten konuşamayan; konuşup kendini savunma hakkından mahrum edilen”, Kırım-Tatar Türkçesinde “İkinci Dünya Savaşı zamanında Kırım’ı işgal eden faşistler anlaşılmayan bir dil konuşanlar için yapılan adlandırmalar” anlamında genişlemiştir.

**Kıp. sahav / sakav** “Moğ. kekeme, peltek konuşan” (CC, TZ; Toparlı vd., 2019: 24).

**Krg. sakoo** “peltek, pepe” (Yudahin, 2011: 629); **Kzk. saqav** “peltek” (Koç, 2019: 490); **Nog. sakav** “sessiz, sakın” (Baskakov, 1963: 283); **Kklpk. sakaw** “1. düzgün konuşamayan, peltek konuşan, kekeme 2. ağ. güzel konuşamayan” (Uygur, 2020: 485); **Bşk. hakav** “peltek konuşan, pepe, kekeme.” (Özşahin, 2017: 180); **Kaz. Tat. sakav** “peltek konuşan; pepe, kekeme” (Öner, 2015: 394); **Krçmlkr. sakav** “peltek, konuşma kusurlu” (Tavkul, 2020: 297); **Krym. saqav** “kekeme” (Aqtay, 2021: 344).

Bu kelime ilk kez tarihî Kıpçak Türkçesinde (Moğ.) *sahav / sakav* “kekeme, peltek konuşan” şeklinde tanımlanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Karaçay-Malkar ve Karayim Türkçesinde de “kekeme, peltek” anlamını korumaktadır. Nogay Türkçesinde “sessiz, sakın”, Karakalpak Türkçesinde “güzel konuşamayan” anlamlarında genişlemiştir.

## 2.6.Hasta ve Hastalıkla ilgili Kelimeler

**Kıp. ağırıh, agrı I, agrıg 1, agrıh, agrık, arı VI, avruk** “ağrı, acı, sancı” (CC, GT, KFT, TA; Toparlı vd., 2019: 4, 11, 16).

**TTL. ET.:** *agrıg* “ağrı, acı verici” (EDPT 90).

**Krg. oorı** “1. hastalık (insanda) (Yudahin, 2011: 596). 2. hastalık, ruh sağlığının bozulma durumu 3. hastalık, bitkilerin yapılarında görülen bozukluk 4. hastalık, aşırı düşkünlük, tutku 5. olumsuz olay, olumsuzluk, hoş olmayan durum 6. hasta, sağlığı iyi olmayan” (Arıkoğlu, 2018: 1646); **Kzk. avru** “1. hastalık 2. hasta 3. *mec.* kötü alışkanlık, hoş olmayan davranış” (Koç, 2019: 55); **Nog. avıruv** “hasta, rahatsız” (Baskakov, 1963: 24); **Bşk. avıruv** “1. hastalıklı, ağrı 2. hasta, hastalıklı” (Özşahin, 2017: 47); **Kaz. Tat. avıruv** “1. hasta, sağlıksız, ağrılı 2. hastalık (Öner, 2015: 38). 3. *mec.* kişideki kötü özellik, kötü huy. 4. hastalıklı” (TTAS 2015: 48 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 101); **Krm. Tat. avıruv** “hastalık, illet” (Muzafarov, 2018: 41); **Krçmlkr. avıruv** “hastalık” (Tavkul, 2020: 86); **Kmk. avıruv** “1. hastalık, illet, maraz 2. hasta” (Pekacar, 2011: 48); **Krym. avıruv** 1. “ağrı 2. hastalık” (Aqtay, 2021: 60).

İlk kez Eski Türkçe döneminde *agrıg* I “ağrı, acı verici” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 90). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de “ağrı, acı, sancı” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Başkurt ve Karayim Türkçesinde de “ağrı” anlamını korumaktadır. Kırgız, Kazak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kumuk Türkçesinde “hasta”, Kırgız, Kazak, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde “hastalık”, Kırgız, Kazak ve Kazan-Tatar Türkçesinde mecazlaşarak “kötü alışkanlık, hoş olmayan huy, davranış”, Kırgız Türkçesinde “ruh sağlığının bozulma durumu; hastalık, bitkilerin yapılarında görülen bozukluk; hastalık, aşırı düşkünlük, tutku”, Kazan-Tatar Türkçesinde “hastalıklı” anlamında genişlemiştir.

**Kıp. çor** “hastalık” (Kİ; Toparlı vd., 2019: 53).

**TTL. Karahanlı T.:** *çor* “avret yeri bitişik olan kadın” (EDPT 428; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 627).

**Krg. çor** “1. nasır 2. kırık iyileşince oluşan küçük çıkıntı” (Arıkoğlu, 2018: 747); **Kzk. şor** “tümör, ur” (Koç, 2019: 678); **Krm. Tat. çer, çor** “1. illet, hastalık (Muzafarov, 2018: 82). 2. iç sıkıntısı” (Maşkaraoğlu, 2023: 340); **Kmk. çor** “budak (gövdenin kesimden kalan yan sürgünleri)” (Pekacar, 2011: 107).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde DLT 495/397’de *çor uragut* “ferci bitişik kadın” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 428; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 627). Tarihî Kıpçak Türkçesinde “hastalık” anlamındadır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırım-Tatar Türkçesinde tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan “hastalık” anlamını korumaktadır. Bu anlam ilişkisinden hareketle Kırgız Türkçesinde “nasır; kırık iyileşince oluşan küçük çıkıntı”, Kazak Türkçesinde “tümör, ur”, Kırım-Tatar Türkçesinde “iç sıkıntısı”, Kumuk Türkçesinde “budak (gövdenin kesimden kalan yan sürgünleri)” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. çorlu** “hasta, çaresiz” (İH, Kİ; Toparlı vd., 2019: 53).

**Kzk. sorlu** “uğursuz, talihsiz, biçare” (Koç, 2019: 514); **Krm. Tat. çorlu** “1. hasta 2. öfkeli, hiddetli” (Maşkaraoğlu, 2023: 341).

İlk kez tarihî Kıpçak Türkçesinde *çorlu* “hasta, çaresiz” şeklinde tanıklanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırım-Tatar Türkçesinde “hasta” anlamını korumaktadır. Kelime Kazak Türkçesinde “uğursuz, talihsiz, biçare”, Kırım-Tatar Türkçesinde “öfkeli, hiddetli” açıklamasıyla anlam değişmesine uğramıştır.

**Kıp. hasta** “Far. hasta” (DM, GT, İM, KF, MS, TS; Toparlı vd., 2019: 93).

**TTL. Harezmi T.:** *hasta* “hasta, gönlü incinmiş, kırılmış” (KE, HŞ; Ünlü, 2012: 219).

**Bşk. kasta** “hasta” (Özşahin, 2017: 335); **Krym. hasta** “hasta” (Aqtay, 2021: 190); **Kklpk. qasta** “hasta” (Uygur, 2020: 327); **Krm. Tat. hasta** “hasta” (Muzafarov, 2018: 132); **Kaz. Tat. hasta** “hasta” (Öner, 2015: 153); **Nog. kasta** “hasta” (Baskakov, 1963: 153).

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesi dönemi eserlerinde *hasta* “hasta, gönlü incinmiş, kırılmış” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2012: 219). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de *hasta* “hasta” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Başkurt, Karayim, Karakalpak, Kırım-Tatar, Kazan-Tatar ve Nogay Türkçesinde de “hasta” anlamını korumaktadır.

**Kıp. hastalık** “hastalık, rahatsızlık” (İM, KF, RH; Toparlı vd., 2019: 93).

**TTL. Harezmi T.:** *hastalık* “hastalık, illet” (HŞ; Ünlü, 2012: 220)

**Krm. Tat. hastalıq** “hastalık” (Muzafarov, 2018: 132); **Krym. hastalıq** “hastalık” (Aqtay, 2021: 190)

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesinde *hastalık* “hastalık, illet” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2012: 220). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de

*hastalık* “hastalık, rahatsızlık” anlamındadır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırım-Tatar ve Karayim Türkçesinde de “hastalık” anlamını korumaktadır.

**Kıp. illet** “Ar. illet, hastalık” (BV, GT, İM, İN, KF, RH; Toparlı vd., 2019: 110).

**TTL. Harezmi T.:** *illet* “Ar. illet, hastalık” (NF, KE; Ünlü, 2012: 256)

**Krg. ildet** “illet; ağır hastalık; müzmin hastalık; sâri hastalık” (Yudahin, 2011: 366); **Kzk. indet** “salgın hastalık, bulaşıcı hastalık, maraz” (Koç, 2019: 705); **Kklpk. illet** “1. illet, hastalık; ağır 2. zarar, ziyan; aksilik” (Uygur, 2020: 210); **Krm. Tat. illet** “hastalık, illet, sağlıksızlık, maraz” (Maşkaraoğlu, 2023: 568); **Krym. illet** “illet” (Aqtay, 2021: 206).

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesi dönemi eserlerinde *illet* “illet, hastalık” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2012: 256). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de *illet* “Ar. illet, hastalık” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Kırım-Tatar ve Karayim Türkçesinde de “illet, hastalık” anlamını korumaktadır. Kırgız Türkçesinde “ağır hastalık; müzmin hastalık; sâri hastalık”, Kazak Türkçesinde “salgın hastalık, bulaşıcı hastalık, maraz”, Karakalpak Türkçesinde “ağrı; zarar, ziyan; aksilik” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. kısr** “kısır, hiç doğuramaz kimse” (Kİ, TA, TZ; Toparlı vd., 2019: 145).

**TTL. Karahanlı T.:** *kısır* “bir hayvan ya da insanın kısırılığı, çoraklığı” (EDPT 668; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 715)

**Krg. kısr** “doğuramaz, çocuğu olmaz” (Yudahin, 2011: 462); **Kzk. kısr** “kısır” (Koç, 2019: 377); **Nog. kısr** “1. kısır, çocuğu olmaz 2. kısır, verimsiz, çorak” (Baskakov, 1963: 204); **Kklpk. kısr** “kısır” (Uygur, 2020: 343); **Bşk. kısr** “1. kısır (sığır, koyun, keçi vb. için). 2. tohum vermeyen, tohumuz, dölsüz. 3. yağmursuz, yağmur getirmeyen 4. ekilmemiş, boş 5. etsiz, yağsız, suyla pişmiş (yemek için). (Özşahin, 2017: 356)”; **Kaz. Tat. kısr** “1. kısır 2. boş tarla 3. yoz, etsiz aş” (Öner, 2015: 289); **Krm. Tat. kısr** “kısır” (Muzafarov, 2018: 197); **Krçmlkr. kısr** “kısır” (Tavkul, 2020: 246); **Kmk. kısr** “1. Kısır 2. Ayrılmış, boşanmış (zevç, zevce hak.); **Krym. kısr** “kısır” (Aqtay, 2021: 265).

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde DLT 183/156’da *kısır* “kısır kadın ve kısır hayvan” (EDPT 668; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 715) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Tarihî Kıpçak Türkçesinde “kısır, hiç doğuramaz kimse” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Nogay Türkçesinde “kısır, çocuğu olmaz” anlamını korumaktadır. Kelime Başkurt Türkçesinde “kısır hayvan”, Başkurt ve Kazan-Tatar Türkçesinde “boş tarla; etsiz, yağsız, suyla pişmiş yemek, aş”, Başkurt Türkçesinde “tohum vermeyen, tohumuz, dölsüz; yağmursuz, yağmur getirmeyen;” Kumuk Türkçesinde “ayrılmış, boşanmış (zevç, zevce hak.)” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. maraz** “Ar. hastalık” (GT; Toparlı vd., 2019: 177).

**TTL. Harezmi T.:** *maraz* “hastalık” (NF; Ünlü, 2012: 377)

**Krg. maraz** “hasta, rahatsız 2. bir tür deri hastalığı” (Arıkoğlu, 2018: 1517); **Kzk. merez** “1. maraz 2. bulaşıcı hastalık 3. frengi hastalığı 4. mec. kötü niyet” (Koç, 2019: 403); **Nog. maraz** “1. hastalık 2. hasta” (Baskakov, 1963: 215); **Kklpk. merez** “bir tür hastalık.” (vücutta yaralar çıkar.) (Uygur, 2020:

391); **Krm. Tat.** *maraz* “maraz, hastalık” (Muzafarov, 2018: 216); **Krym.** *maraz* “maraz” (Aqtay, 2021: 291).

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesinde *maraz* “hastalık” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2012: 377). Tarihi Kıpçak Türkçesinde de *maraz* “hastalık” anlamındadır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Nogay, Karakalpak, Kırım-Tatar ve Karayim Türkçesinde de “hastalık” anlamını korumaktadır. Kelime Kırgız Türkçesinde “bir tür deri hastalığı”, Kazak Türkçesinde “bulaşıcı hastalık; frengi hastalığı” anlamlarında bir hastalığı karşılamaya başlamış ve mecazlaşarak “kötü niyet” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. oñlık** “şifa, sağlık, selamet, mutluluk” (CC II 69a/8 ; Toparlı vd., 2019: 205; Argunşah ve Güner, 2015: 789)

**Krm. Tat. oñluq** “gönenç, refah; saadet, mutluluk, ongunluk” (Muzafarov, 2018: 243).

Bu kelime ilk kez tarihi Kıpçak Türkçesinde *oñlık* “şifa, sağlık, selamet” şeklinde tanıklanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırım-Tatar Türkçesinde “gönenç, refah; saadet, mutluluk, ongunluk” anlamındadır.

**Kıp. ölet** “insanların ölümü” (TZ; Toparlı vd., 2019: 210).

**TTL. ET.: ölü** “cinayet” (EUES 532).

**Krg. ölot** “kırgın, hayvanlara düşen salgın hastalık” (Yudahin, 2011: 610); **Nog. ölet** “toplu hayvan ölümü, salgın, epizootik” (Baskakov, 1963: 258); **Bşk. ület** “insanlar ya da hayvanlar arasında geçici olarak çıkan salgın hastalık, epizooti” (Özşahin, 2017: 670); **Kaz. Tat. ület** “toplu ölüm, salgın hastalık” (Öner, 2015: 531); **Krm. Tat. ölet** “kırcın, kırım, ölet” (Muzafarov, 2018: 250); **Krçmlkr. ölet** “veba, taun, salgın hastalık” (Tavkul, 2020: 288); **Kmk. ölet** “1. kötü tabiatlı tümör, habis, tümör 2. ölet, veba” (Pekacar, 2011: 222); **Krym. ölet** “1. hastalık 2. kötü güç” (Aqtay, 2021: 324).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *ölüt* “cinayet” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EUES 532). Tarihi Kıpçak Türkçesinde de *ölet* “insanların ölümü” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Nogay, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde de “salgın, veba, hastalık” anlamını korumaktadır. Kumuk Türkçesinde “kötü tabiatlı tümör, habis, tümör”, Karayim Türkçesinde “kötü güç” anlamında genişlemiştir.

**Kıp. sa I** “sağ, sağlık, sıhhat” (CC; Toparlı vd., 2019: 221).

**TTL. Karahanlı T.: sağ** “sağ, sağlıklı, sıhhatli” (EDPT 803; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 715).

**Krg. soo** “1. sağ, esen (Yudahin, 2011: 659) 2. sağlıklı 3. sağ, akli başında, zihni sağlıklı 4. sağlam, zarar görmemiş, bozulmamış 5. ayık, sarhoş olmayan” (Arıkoğlu, 2018: 1832); **Kzk. sav** “sağ, diri, sıhhatli, esen” (Koç, 2019: 499); **Nog. sav** “1. hepsi, tamamı, bütün, her şey, tüm; tamamen, büsbütün, tümüyle 2. sağlıklı 3. bütün, sağlam, zarar görmemiş (nesneler için)” (Baskakov, 1963: 280); **Kklpk. saw** “1. sağ, sağlıklı kişi, hastalığı olmayan. 2. sağ, hayatta” (Uygur, 2020: 493); **Bşk. hav** “1. sağ, sağlıklı 2. canlı, diri; dinç” (Özşahin, 2017: 187); **Kaz. Tat. sav** “1. sağ, sağlıklı 2. canlı, diri, dinç” (Öner, 2015: 400); **Krm. Tat. sağ** “sağ, sağlam” (Muzafarov, 2018: 289); (Maşkaraoğlu, 2023: 1043); **Krçmlkr. sav** “1.

sağ, canlı 2. sağlam, bütün, tam” (Tavkul, 2020: 303); **Kmk.** *saw* “1. sağlam, sıhhati yerinde, sıhhatli 2. diri, canlı, sağ 3. tam, tüm, bütün” (Pekacar, 2011: 289); **Krym.** *sağ, sav* “sağ” (Aqtay, 2021: 342).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde DLT 512/410'da “sağlık ve esenlik; sağlıklı” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 803; Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 715). Tarihî Kıpçak Türkçesinde *sa I* “sağ, sağlık, sıhhat” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde de “sağ, sağlık, sıhhat” anlamını korumaktadır. Kırgız, Nogay, Karakalpak, Karaçay-Malkar, Kumuk Türkçesinde “sağlam, bütün, tam”, Kırgız Türkçesinde “aklı başında, zihni sağlıklı”, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar ve Kumuk Türkçesinde “canlı, diri; dinç”, anlamında genişlemiştir.

**Kıp. sağlğ, sağlğ I, savluğ I** “sağlık, sıhhat, esenlik, afiyet” (İM, CC, GT, KFT, Kİ, TZ; Toparlı vd., 2019: 222, 229).

**TTL. Harezmi T.:** *sağlğ* “sağlık, sıhhat” (NF; EDPT 809; Ünlü, 2012: 494).

**Krg.** *sooluk* “sağlık, sıhhat” (Yudahin, 2011: 660); **Kzk.** *savlıq* “sağlık, sıhhat” (Koç, 2019: 500); **Nog.** *savlık* “1. bütünlük, sağlamlık 2. sağlık” (Baskakov, 1963: 281); **Kklpk.** *savlıq* “sağlık, esenlik” (Uygur, 2020: 494); **Bşk.** *havlık* “sağlık, sıhhat; selamet” (Özşahin, 2017: 188); **Kaz. Tat.** *savlık* “sağlık, selamet” (Öner, 2015: 401); **Krm. Tat.** *sağlıq* “sağlık, selamet” (Muzafarov, 2018: 289); **Krçmlkr.** *savluğ* “sağlık, sıhhat” (Tavkul, 2020: 304); **Kmk.** *savluq* “sağlık, sıhhat, esenlik” (Pekacar, 2011: 290); **Krym.** *sağlıq, savluq* “sağlık” (Aqtay, 2021: 343).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesinde *sağlğ, sağlğ I, savluğ I* “sağlık, sıhhat” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 809; Ünlü, 2012: 494). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de “sağlık, sıhhat” anlamındadır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde “sağlık, sıhhat” anlamını korumaktadır.

**Kıp. sağıs, sağısuz** “hasta” (KK, KFT; Toparlı vd., 2019: 223).

**Bşk.** *havlız* “sağlığı yerinde olmayan, sağlıksız, hasta olan” (Özşahin, 2017: 188); **Kmk.** *sawsuz* “hastalıklı, mariz” (Pekacar, 2011: 290).

Bu kelime ilk kez tarihî Kıpçak Türkçesinde *sağıs, sağısuz* “hasta” şeklinde tanıklanmaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Başkurt ve Kumuk Türkçesinde de “sağlıksız, hasta” anlamını korumaktadır.

**Kıp. sançı, şansı** “sancı, ağrı” (İH, TZ). (Toparlı vd., 2019: 226, 250).

**TTL. ET.:** *sançığ* “ağrı, sancı” (EDPT 835; EUES 580).

**Krg.** *çancuu* “sancıma” (Yudahin, 2011: 250); **Kzk.** *sanşu* “sancı” (Koç, 2019: 418); **Bşk.** *senisiv* “sancı” (Ercilasun, 1991: 742); **Kaz. Tat.** *çençü* “sancı” (Ercilasun, 1991: 743); **Krm. Tat.** *sançı* “sancı, kulunç, kramp.” (Maşkaraoğlu, 2023: 1058); **Krçmlkr.** *çançuv* “sızı” (Tavkul, 2020: 143).

Bu kelime ilk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *sançıǵ* “ağrı, sancı” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 835; EUES 580). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de “sancı, ağrı” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar Türkçesinde “ağrı, sancı, sızı” anlamını korumaktadır.

**Kıp. şaruluǵ** “sarılık” (RH; Toparlı vd., 2019: 228).

**TTL. Karahanlı T.:** *sarıǵlık* “sarılık” (EDPT 849; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 805).

**Kzk.** *sarılık* “sarı renklilik, sarışınlık” (Koç, 2019: 498); **Nog.** *sarılık* “sarılık” (Baskakov, 1963: 289); **Kklpk.** *saruw* “bir hastalık adı” (Uygur, 2020: 491); **Bşk.** *harı* “1. sarı, sarı renk 2. sarılık hastalığı” (Özşahin, 2017: 185); **Kaz. Tat.** *sarılık* “sarılık, sarı renk” (Öner, 2015: 399); **Krm. Tat.** *sarılıq* “1. sarılık 2. tıp. sarılık” (Muzafarov, 2018: 294); **Krçmlkr.** *saruw* “sarılık” (Tavkul, 2020: 303); **Kmk.** *sarılık* “1. sarılık 2. sarılık hastalığı, sarınlık” (Pekacar, 2011: 288); **Krym.** *sarılıq* “sarılık” (Aqtay, 2021: 349).

Bu kelime ilk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde *sarıǵlık* “sarılık” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 849; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 805). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de “sarılık” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak, Nogay, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde renk adı olan “sarılık” anlamındadır. Karakalpak, Başkurt, Kırım-Tatar, Kumuk Türkçesinde ise tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan “sarılık hastalığı” anlamını korumaktadır.

**Kıp. şifā** “Ar. şifa, iyileşme, sağlık bulma” (GT, İM; Toparlı vd., 2019: 253).

**TTL. Karahanlı T.:** *şifā* “Ar. şifa, derman” (Arat, 2018: 1110).

**Krg.** *şıpa* “şifa” (Yudahin, 2011: 687); **Kzk.** *şıypa* “şifa, derman, deva” (Koç, 2019: 674); **Kklpk.** *şıpa* “şifa, deva, ilaç” (Uygur, 2020: 543); **Bşk.** *şıfa* “şifa, sağlık, sıhhat” (Özşahin, 2017: 564); **Kaz. Tat.** *şıfa* “şifa, iyileştirme gücü” (Öner, 2015: 433); **Krm. Tat.** *şıfa* “şifa” (Muzafarov, 2018: 322).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde *şifā* “şifa, iyileşme, sağlık bulma” “şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Arat, 2018: 1110). Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar Türkçesinde de “şifa, derman, deva” anlamını korumaktadır.

## 2.7. Tedavi Amaçlı Kullanılan Bitki ve İlaçlarla İlgili Kelimeler

**Kıp. aǵı I, aǵu, avu, uvu** “zehir” (TZ; Toparlı vd., 2019: 3, 17, 295).

**TTL. ET.:** *aǵu* “zehir” (EDPT 78; EUES 22).

**Krg.** *uu* “1. zehir, aǵu (Yudahin, 2011: 788) 2. *mec.* zehir, içini kemiren, içini yiyen” (Arıkoğlu, 2018: 2169); **Kzk.** *uv-zār* “zehir, zıkkım, aǵu (Koç, 2019: 612), *uv* zehir” (Yüce, 1984: 288); **Nog.** *aǵuw* “1. zehir 2. kötü, zararlı” (Baskakov, 1963: 26); **Kklpk.** *uw* “zehir” (Uygur, 2021: 626); **Bşk.** *aǵuv* “zehir” (Özşahin, 2017: 20); *w* 1. zehirli madde, zehir 2. acı” (Özşahin, 2017: 243); **Kaz. Tat.** *aǵuw* “1. zehir 2. kötülük, hile (Öner, 2015: 26). 3. *mec.* insana tesir eden, üzen, içini sızlatan şey. 4. *sf.* kötü, hilekâr, kötü kalpli” (TTAS I: 16-17 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 79); **Krm. Tat.** *aǵuv* “1. zehir 2. acılık, acı”

(Muzafarov, 2018: 41); **Krçmlkr.** *uv* “zehir” (Tavkul, 2020: 373); **Kmk.** *ağū* “zehir, ağı” (Pekacar, 2011: 27); **Krym.** *ağū* “zehir” (Aqtay, 2021: 35).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Uygur Türkçesinde *ağū* “zehir” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 78; EUES 22). Tarihî Kıpçak Türkçesinde *ağı I*, *ağū*, *avu*, *uvu* “zehir” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinin tamamında “zehir” anlamını korumaktadır. Kırgız ve Kazan-Tatar Türkçesinde “insana tesir eden, üzen, içini kemiren şey”, Başkurt ve Kırım-Tatar Türkçesinde “acı”, Kazan-Tatar Türkçesinde “kötülük, hile; kötü, hilekâr, kötü kalpli” anlamlarıyla genişlemiştir.

**Kıp. anduz, antuz** “andız otu, eskiden ilaç olarak kullanılan bir ot” (İH; Toparlı vd., 2019: 9).

**TTL. ET.:** *anduz* “tıbbi bir çalı, ağaç, andız otu (*Inula helenium*)” (EDPT 178; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 553).

**Krg.** *andız, karandız* “başka bir adı da “karındız” olan şifalı bitki” (Arıkoğlu, 2018: 105); **Kzk.** *andız* “yaprakları dikenli olan bir çeşit ardıç, andız” (Koç, 2019: 41); **Nog.** *andız bot.* “andız” (Baskakov, 1963: 42); **Kklpk.** *andız* “1. genellikle şifa olarak kullanılan sarı renkli bir ot, andız otu 2. *ağ.* Rengi kaçmış, sapsarı, solgun” (Uygur, 2020: 25); **Bşk.** *andız* “yaprakları dikenli bir çeşit ardıç” (Özşahin, 2017: 33); **Kaz. Tat.** *andız* “dikenli bir yaban otu, andız” (Öner, 2015: 31); **Krçmlkr.** *andız* “iri yapraklı, kökünden hayvanların kaşıntı hastalığına ilaç yapılan bir bitki, andız otu” (Tavkul, 2020: 75).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde *anduz* “tıbbi bir çalı, ağaç, andız otu (*Inula helenium*)” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 178; Ercilasun ve Akkoyunlu, 2018: 553). Tarihî Kıpçak Türkçesinde *anduz, antuz* “andız otu, eskiden ilaç olarak kullanılan bir ot” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Karaçay-Malkar Türkçesinde “andız otu” anlamını korumaktadır.

**Kıp. dārū** “Far. ilâç” (CC, GT, MG, KFT; Toparlı vd., 2019: 56).

**TTL. Karahanlı T.:** *daru* “ilaç, deva” (Arat, 2018: 883).

**Krg.** *darı* “ilaç; deva” (Yudahin, 2011: 298); **Kzk.** *dāri* “ilaç” (Koç, 2019: 125); **Bşk.** *darıw* “ilaç” (Özşahin, 2017: 123); **Kaz. Tat.** *darı* “1. ilâç, şifa 2. tedavi” (Öner, 2015: 103).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanımlanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde KB 5244. beyitte karşımıza çıkmaktadır (Arat, 2018: 883). Tarihî Kıpçak Türkçesinde *dārū* “Far. ilâç” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Başkurt ve Kazan-Tatar Türkçesinde de “ilaç; deva” anlamını korumaktadır.

**Kıp. devā** “ilaç, çare” (BV, Gİ, GT, İM, KF, KFT, MG; Toparlı vd., 2019: 60).

**TTL. Harezmi T.:** *dewā* “deva, ilaç, çare” (EDPT 436; HŞ; Ünlü, 2012: 146).

**Krg.** *daba, dabaa* 1. deva (Yudahin, 2011: 292) 2. çare 3. şifa 4. güç, hâl, takat (Arıkoğlu, 2018: 769); **Kzk.** *dava* “deva, çare” (Koç, 2019: 122); **Kklpk.** *dawa* “1. deva, şifa 2. *mec.* çare, çözüm” (Uygur, 2020: 116); **Bşk.** *dawa* “1. şifalı şey, ilaç 2. deva, tedavi” (Özşahin, 2017: 123); **Kaz. Tat.** *dava* “deva, ilaç, tedavi” (Öner, 2015: 105); **Krm. Tat.** *dava* “deva” (Muzafarov, 2018: 96).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezm Türkçesinde *dawa* “deva, ilaç, çare” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 436; Ünlü, 2012: 146). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de “ilaç, çare” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar ve Kırım-Tatar Türkçesinde de “deva, ilaç” anlamını korumaktadır.

**Kıp. dermân** “Far. ilaç, derman, deva” (BM, İH, RH; Toparlı vd., 2019: 59).

**Krg. darman** “derman” (Yudahin, 2011: 299); **Kzk. dārmen** “derman, güç, mecal” (Koç, 2019: 125); **Nog. darman** “derman” (Baskakov, 1963: 98); **Kklpk. dārman** “1. güç, kuvvet, hâl, derman 2. ağ. destek olan kişi” (Uygur, 2020: 118); **Bşk. darman** “1. derman, güç, kuvvet 2. bir şeyi yapmak için imkan, istek 3. ilaç” (Özşahin, 2017: 123); **Kaz. Tat. derman** “güç, takat, moral gücü” (Öner, 2015: 104); **Krm. Tat. derman** “derman, ilaç” (Muzafarov, 2018: 95); **Krçmlkr. darman** “ilaç” (Tavkul, 2020: 157); **Kmk. darman** 1. ilaç 2. *mec.* hoş, tatlı, sevgili, aziz, güzel (Pekacar, 2011: 110); **Krym. derman** “1. kurtarma, çare 2. ilaç 3. yardım, derman” (Aqtay, 2021: 144-145).

Tarihî Kıpçak Türkçesinde *dermân* “ilaç, derman, deva” şeklinde kaydedilen kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk, Karayım Türkçesinde de “ilaç, derman” anlamını korumaktadır.

**Kıp. em** “ilaç” (CC II 58a/2; Toparlı vd., 2019: 72; Argunşah ve Güner, 2015: 698).

**TTL. ET.:** *em* “ilaç; çare, deva, şifa” (EDPT 155; EUES 103).

**Krg. em** “1. es. üfürükçü ilaçları 2 (hastalığa karşı) aşı” (Yudahin, 2011: 328, 330); **Kzk. em** “1. tedavi 2. şifa, deva, em 3. *mec.* çare, çözüm yolu” (Koç, 2019: 144); **Nog. em** “ilaç, deva” (Baskakov, 1963: 434); **Kklpk. em** “1. tedavi usulü / çaresi. 2. ilaç, deva, derman” (Uygur, 2020: 135); **Bşk. im** “kocakarı ilacı” (Özşahin, 2017: 250); **Kaz. Tat. im** “1. ilaç, deva, şifa 2. gerekli, zaruri (Öner, 2015: 169). 3. sihir, büyü. 4. *mec.* imkân, çare” (TTAS I: 384 akt. Sönmezler Duran, 2020, s. 173); **Kmk. em** “ilaç, derman” (Pekacar, 2011: 120).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *em* “ilaç; çare, deva, şifa” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 155; EUES 102). Tarihî Kıpçak Türkçesinde *em* “ilaç” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar ve Kumuk Türkçesinde “ilaç” anlamını korumaktadır. Anlamı Kırgız Türkçesinde tıpta aşı anlamında kullanılmaktadır. Özellikle Kırgız halk hekimliğinde em bakışı, bübü, domçu, demçi, darımçı, uçukçu vs. gibi halk hekimlerinin tedavi yöntemi ya da büyüsi, sihirli sözü olarak da kullanılmıştır. (Orozobaev, 2014: 193). Kırgız ve Başkurt Türkçesinde “üfürükçü, kocakarı ilacı”, Kırgız Türkçesinde “aşı”, Kazak Türkçesinde “tedavi”, Kazak, Karakalpak ve Kazan-Tatar Türkçesinde “çare, çözüm yolu”, yine Kazan-Tatar Türkçesinde “gerekli, zaruri; sihir, büyü” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. ‘ilāc** “Ar. ilaç, derman” (BV, Gİ, GT, İM, KF, RH; Toparlı vd., 2019: 109).

**TTL. Harezm T.:** *ilāc* “Ar. ilaç, em” (KE; Ünlü, 2012: 254)

**Krg. ilaaci** “çare, çıkış yolu” (Arıkoğlu, 2018: 953); **Kzk. laj** “çözüm, yol, çıkış” (Koç, 2019: 379); **Kklpk. ilaj** “çare, yol, imkân” (Uygur, 2020: 209); **Krm. Tat. ilāc** “ilaç” (Muzafarov, 2018: 139); **Kmk. ilac** “derman, çare; (müşkül durumdan) çıkış” (Pekacar, 2011: 162); **Krym. ilac** “ilaç” (Aqtay, 2021: 205).



İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesinde *ila c* “Ar. ilaç, em” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2012: 254). Kelime tarihî Kıpçak Türkçesinde de *ila c* “ilaç, derman” anlamındadır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırım-Tatar ve Karayim Türkçesinde “ilaç” anlamını korumaktadır. Kırgız, Kazak, Karakalpak, Kumuk Türkçesinde de “çare, yol” anlamında genişlemiştir.

**Kıp. opa** “Moğ. Kadınların yüzlerine sürdükleri merhem” (TZ; Toparlı vd., 2019: 205).

**Krg. upa** “1. pudra 2. beyaz düzgün” (Yudahin, 2011: 784); **Kzk. opa** “pudra” (Koç, 2019: 443); **Kkpk. opa** “yüze sürülen pudra” (Uygur, 2020: 428).

Tarihî Türk lehçelerinden sadece tarihî Kıpçak Türkçesinde *opa* “kadınların yüzlerine sürdükleri merhem” şeklinde kaydedilen kelime, merhem hastalıklara karşı tıbbi amaçlarla mı kullanıldığı belli değildir. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak ve Karakalpak Türkçesinde “yüzü sürülen pudra” anlamı kazanmıştır.

**Kıp. ot II** “1. ot, yabancı bitki; ot, yabancı bitki” (BV, CC, DM, GT, İM, KF, KFT, Kİ, TA; Toparlı vd., 2019: 206). 2. tıbbi ot, ilaç” (BM, DM, GT, TA, TZ). (Toparlı vd., 2019: 206).

**TTL. ET.:** *ot* “ot; ilaç, em” (EDPT 34).

**Krg. ot** “ot” (Yudahin, 2011: 602); **Kzk. ot** “ot” (Koç, 2019: 448); **Nog. ot** “ot, çim; ot basuv ot basmak (ekinler için)” (Baskakov, 1963: 252-253); **Kkpk. ot** “ot, yeşil veya kuru ot” (Uygur, 2020: 431); **Bşk. ut** “ot; bitki” (Özşahin, 2017: 664); **Krm. Tat. ot** “1. ot (Muzafarov, 2018: 245). 2. zehir 3. öd; sahra” (Maşkaraoğlu, 2023: 943); **Krçmlkr. ot** “1. zehir 2. ot” (Tavkul, 2020: 284); **Kmk. ot** “1. ot 2. zehir” (Pekacar, 2011: 218); **Krym. ot** “ot (Aqtay, 2021: 318).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *ot* “ot; ilaç, em” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 34). Tarihî Kıpçak Türkçesinde *ot* “ot, yabancı bitki; tıbbi ot, ilaç” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Nogay, Karakalpak, Başkurt ve Kumuk Türkçesinde “ilaç” anlamını korumaktadır.

## 2.8.Solunum Hastalıklarıyla İlgili Kelimeler

**Kıp. öksürmek, öksürük, ökürük, ötürmek** “öksürük” (BM, KK, TA; Toparlı vd., 2019: 209, 210, 213).

**Krg. cötkürük** “öksürük” (Arıkoğlu, 2018: 643); **Nog. yötkirik** “öksürük” (Baskakov, 1963: 126); **Bşk. söskörök** “öksürük, öksürme” (Özşahin, 2017: 538); **Kaz. Tat. yötkerek** “öksürük, aksırık” (Öner, 2015: 587); **Krm. Tat. öksürmek** “öksürmek” (Muzafarov, 2018: 250); **Kmk. yotkürmek** “öksürmek” (Pekacar, 2011: 399); **Krym. öksirik, öksürük** “öksürük” (Aqtay, 2021: 322).

Tarihî Kıpçak Türkçesinde *öksürmek, öksürük, ökürük ötürmek* “öksürük” şeklinde kaydedilen kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Nogay, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karayim, Kumuk Türkçesinde de “öksürük” anlamını korumaktadır.

**Kıp. dumağı, tumağı, tumav, tumov** “nezle” (İH, CC II 58a / 9b; Toparlı vd., 2019: 65, 283, 284; Arğunşah ve Güner, 2015: 852).

**TTL. ET.:** *tumağu* “nezle” (EDPT 505; EUES 756).

**Krg.** *tumoo yahut sasık tumoo* “nezle, tumağı, soğuk algınlığı, grip” (Yudahin, 2011: 759); **Kzk.** *tumav* “grip, soğuk algınlığı, nezle” (Koç, 2019: 586); **Nog.** *tumav* “nezle” (Baskakov, 1963: 374); **Kklpk.** *tumaw, tumaw* “grip hastalığı” (Uygur, 2020: 604); **Bşk.** *tumaw* “nefes yollarının iltihaplanıp şişmesiyle oluşan hastalık” (Özşahin, 2017: 608); **Kaz. Tat.** *tomav* “nezle, soğuk algınlığı” (Öner, 2015: 481); **Krm. Tat.** *tumav, tumav* “nezle, tumağı” (Muzafarov, 2018: 343); **Kmk.** *tumaw* “nezle, ne vazil, soğuk algınlığı” (Pekacar, 2011: 342); **Krym.** *tumuv* “katar nezle” (Aqtay, 2021: 425).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *tumağu* “nezle” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 505; EUES 756). Tarihi Kıpçak Türkçesinde *dumağı, tumağı, tumav, tumov* “nezle” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Nogay, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde de “nezle” anlamını korumaktadır.

## 2.9.Sindirim Hastalıklarıyla İlgili Kelimeler

**Kıp. qus-** “kusmak” (TA; Toparlı vd., 2019: 165).

**TTL. ET.:** *kus-* “kusmak” (EDPT 666).

**Krg.** *kus-* “1. kusmak 2. *mec.* yok ettiği, harcadığı bir şeyi ödemek” (Yudahin, 2011: 526); **Kzk.** *qus-* “1. kusmak, istifra etmek 2. *mec.* çalınan malı kullanamayıp sahibine geri vermek.” (Koç, 2019: 365); **Kklpk.** *qus-* “yenilen yemeğin ağızdan çıkması, kusmak” (Uygur, 2020: 363); **Bşk.** *kos-* “1. kusmak, istifrar etmek 2. aralıksız akmak, düşüp durmak, yağmak” (Özşahin, 2017: 375); **Kaz. Tat.** *qos-* “1. kusmak 2. iğrenmek” (Öner, 2015: 300); **Krm. Tat.** *qusmaq* “kusmak” (Muzafarov, 2018: 207); **Krçmlkr.** *qus-* “kusmak” (Tavkul, 2020: 259); **Kmk.** *qusmaq* “kusmak” (Pekacar, 2011: 273); **Krym.** *qus-* “kusmak” (Aqtay, 2021: 280).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *kus-* “kusmak” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 666). Tarihi Kıpçak Türkçesinde *qus-* “kusmak” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar, Karaçay-Malkar, Kumuk ve Karayim Türkçesinde “kusmak” anlamındadır. Kırgız Türkçesinde mecazlaşarak “yok ettiği, harcadığı bir şeyi ödemek”, Kazak Türkçesinde “çalınan malı kullanamayıp sahibine geri vermek”, Başkurt Türkçesinde “aralıksız akmak, düşüp durmak, yağmak” anlamlarında genişlemiştir.

**Kıp. kusuğ, kuşak, kusu, kusuk** “kusuntu, kusmuk” (Kİ, İM, TZ; Toparlı vd., 2019: 165).

**Kzk.** *qusıq* “kusmuk, kay” (Koç, 2019: 366); **Kklpk.** *qusıq* “kusmuk” (Uygur, 2020: 363); **Bşk.** *koşok* “kusmuk” (Özşahin, 2017: 376); **Kaz. Tat.** *kosık* “kusuk, kusmuk” (Öner, 2015: 300); **Krm. Tat.** *qusuv* “kusma” (Muzafarov, 2018: 207); **Krçmlkr.** *kushun* “kusmuk” (Tavkul, 2020: 259).

Tarihi Kıpçak Türkçesinde *kuşu, kuşak, kusu, kusuk* “kusuntu, kusmuk” anlamında kaydedilen kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kazak, Karakalpak, Başkurt, Kazan-Tatar, Kırım-Tatar ve Karaçay-Malkar Türkçesinde de “kusmuk, kusuntu” anlamını korumaktadır.

**Kıp. sıçkak, sışkak** “sık sık sıçan kimse” (TZ; Toparlı vd., 2019: 233).

**TTL. Karahanlı T.:** *sıçgak* “çok sıçan adam” (Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 817).

**Krg.** *çıçkak* “1. ishal, sürgün, ötürük 2. ishal olan kimse” (Arıkoğlu, 2018: 718); **Kzk.** *tışkak* “1. ishal, sürgün, amel 2. *mec.* elinden hiçbir şey gelmeyen, beceriksiz” (Koç, 2019: 604); **Kklpk.** *tışqaq* “midenin bozulması sonucu oluşan iç hastalık, ishal” (Uygur, 2020: 587); **Krçmlkr.** *çıçhak* “1. tuvalet ihtiyacını tutamayan; ishal 2. korkak, ödle, tabansız” (Tavkul, 2020: 146); **Kmk.** *çıçğaq* “büyük abdestini çok yapan” (Pekacar, 2011: 102).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Karahanlı Türkçesinde DLT 237/205'te *sıçgak* “çok sıçan adam” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ercilasun, Akkoyunlu, 2018: 817). Tarihî Kıpçak Türkçesinde “sık sık sıçan kimse” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız ve Kumuk Türkçesinde “büyük abdestini çok yapan” anlamını korumaktadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Karaçay-Malkar ve Kumuk Türkçesinde “ishal, ötürük”, Kazak Türkçesinde mecazlaşarak “elinden hiçbir şey gelmeyen, beceriksiz”, Karaçay-Malkar Türkçesinde “korkak, ödle, tabansız” anlamında genişlemiştir.

**Kıp. topalan** “kalın bağırsağa arız olan bir hastalık” (İH; Toparlı vd., 2019: 280).

**Kklpk.** *topalaŋ* 1. hayvanlarda görülen bir ağrı, hastalık 2. hücum, akın, saldırı 3. kargaşa, düzensizlik 4. huzursuzluk, rahatsızlık” (Uygur, 2020: 596); **Bşk.** *tupalan, tupalam* “bulaşıcı hayvan hastalığı” (Özşahin, 2017: 644).

Tarihî Türk lehçelerinden Kıpçak Türkçesi dönemi eserlerinden El-İdrak Haşiyesinde *topalan* “kalın bağırsağa arız olan bir hastalık” şeklinde kaydedilen kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Karakalpak ve Başkurt Türkçesinde “bulaşıcı hayvan hastalığı” açıklamasıyla yer alarak hastalığın sadece hayvanlarda görüldüğünü belirtmektedir. Bu bakımdan anlam özelleşmiştir.

## 2.10. Hekimlikle İlgili Kelimeler

**Kıp. kām** “1. sihirbaz, büyücü (CC I 4b/24 ; Toparlı vd., 2019: 124; Argunşah ve Güner, 2015: 656). 2. hekim” (Kİ; Toparlı vd., 2019: 124).

**TTL. ET.:** *kam* “büyücü, kahin, sihirbaz, kam” (EDPT 625; EUES 324).

**Bşk.** *kām* “Pagan kültürünün dini kişisi, kam” (Özşahin, 2017: 323); **Krym.** *kām* “büyücü” (Koçak, 2021: 40).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *kam* “büyücü, kahin, sihirbaz, kam” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 625; EUES 324). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de “sihirbaz, büyücü; hekim” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Başkurt Türkçesinde “Pagan kültürünün dini kişisi, kam”, Karayim Türkçesinde “büyücü” açıklamasıyla anlamını korumaktadır.

**Kıp. otaçı, otçı** “tabip, hekim, cerrah” (CC I 44a/17, GT, Kİ, Mİ, TA, TZ; Toparlı vd., 2019: 206; Argunşah ve Güner, 2015: 535).

**TTL. ET.:** *otaçı* “tabip, hekim” (EDPT 44; EUES 517).

**Krg. otooçu** “ekini zararlı otlardan ayıklayan” (Yudahin, 2011: 602); **Kzk. otaşı** “sımkıç, kırıkçı, çıkıkçı” (Koç, 2019: 449); **Kklpk. otawşı** “1. yabancı otları temizleyen kişi. 2. ağ. kıran, yok eden” (Uygur, 2020: 432); **Kaz. Tat. utavçı** “zararlı otları ayıklayan” (Öner, 2015: 522); **Krm. Tat. otacı** “otçu (bitkilerle hastalıkları iyileştiren)” (Maşkaraoğlu, 2023: 943).

İlk kez Eski Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Uygur Türkçesinde *otacı* “tabip, hekim” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (EDPT 44; EUES 517). Tarihî Kıpçak Türkçesinde *otacı*, *otçı* “tabip, hekim, cerrah” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Karakalpak, Kazan-Tatar, “zararlı otları ayıklayan”, Kazak Türkçesinde ise “sımkıç, kırıkçı, çıkıkçı” anlamlarıyla genişlemiştir.

**Kıp. tabīb** “Ar. hekim, tabip” (GT, KFT; Toparlı vd., 2019: 257).

**TTL. Harezmi T.: tabīb** “Ar. tabip, doktor” (NF, KE; Ünlü, 2012: 555).

**Krg. tabıp** “tabip, mutatabbip” (Yudahin, 2011: 696); **Kzk. tawip** “bahşı, halk hekimi, tabip” (Koç, 2019: 559); **Kklpk. tawip** “halk hekimi” (Uygur, 2020: 575); **Kaz. Tat. tabiyb** “tabip, doktor, hekim” (Öner, 2015: 440); **Krm. Tat. tabib, tabip** “hekim, otacı; otçu, üfürükçü, afsuncu” (Maşkaraoğlu, 2023: 1200).

İlk kez Orta Türkçe döneminde tanıklanmaktadır. Harezmi Türkçesinde *tabīb* “doktor” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Ünlü, 2012: 555). Tarihî Kıpçak Türkçesinde de “hekim, tabip” anlamındadır. Kelime çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırgız, Kazak, Karakalpak, Kazan-Tatar ve Kırım-Tatar Türkçesinde de “doktor, hekim” anlamını korumaktadır. Çağdaş Kıpçak grubu Türk lehçelerinden Kırım-Tatar Türkçesinde “otçu, üfürükçü, afsuncu” anlamında genişlemiştir.

### 3. Sonuç

Bu makalede, tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan 68 hastalık adları ve hastalıkla ilgili söz varlığı tespit edilmiştir. Bunlar 7 bedensel hastalıklarla ilgili kelime, 6 bulaşıcı hastalıklarla ilgili kelime, 5 göz hastalıklarıyla ilgili kelime, 13 cilt hastalıklarıyla ilgili kelime, 3 kekemelik ve konuşmayla ilgili kelime, 16 hasta ve hastalıkla ilgili kelime, 9 tedavi amaçlı kullanılan bitki ve ilaçlarla ilgili kelime, 2 solunum hastalıklarıyla ilgili kelime, 4 sindirim hastalıklarıyla ilgili kelime, 3 hekimlikle ilgili kelime şeklindedir.

Bazı hastalık adlarının birden fazla kelime ile karşılanması dikkat çekicidir. Sıtma ile ilgili *bezgek / bizgek, ısıtma*; bir görme kusuru olan şaşılık hastalığına sahip şaşı kişiyle ilgili *çalış, kuykaş*; gözleri görmeyen kişi için *kör, közsiz, sokur*; yara üzerindeki kabuk, uyuz anlamında *kotur, uyuz, irin*; yara anlamında *irin, yara, cera hat*; peltek, kekeme anlamında *peltek, sah.av / sakav*; hasta anlamında *çorlu, hasta, sağsız / sağsuz*; hastalık anlamında *illet, hastalık, çor, maraz*; sağlık anlamında *sa, sağlık, oñlık*; ilaç anlamında *da ru, deva, dermân, em, ila c, ot*; hekim / doktor anlamında *kam, otacı, tabi b* beş kelimeleri kullanılmıştır.

İncelenen 68 kelime köken olarak Türkçe olanlar 51 (% 75), Arapça olanlar 7 (%10,29), Farsça olanlar 4 (% 5,88), Moğolca olanlar 5 (% 7,35), Aramice 1 (% 1,47)'dir.

Tarihî Kıpçak Türkçesinde yer alan hastalık adları ve hastalıkla ilgili söz varlığının bazı lehçelerde yaşarken bazılarında unutulduğu tespit edilmiştir. Bunlardan *aksah / aksak, şolak, şişek, irin, kotur, ala, alaça I, yara, dilsiz, kısır, sa I, sağlıq / sağlık I / savluk I, ağı I / ağu / avu / uvu, dermân* kelimeleri on lehçede (%19,11); *bezgek, sokur, daz, çiban, bez, ağırırh, şaruluğ, ot, dumağı, kus-* kelimeleri dokuz lehçede (%14,7); *bügrî, yıl, sah.av / sakav, ölet* kelimeleri sekiz lehçede (%5,88);

*kızamuk, közsiz, anduz, em, öksürük* kelimeleri yedi lehçede (%7,35); *kötrem, uçuk, hasta, maraz, sancı / şansu, şifa, deva, ıla c, kusgu* kelimeleri altı lehçede (%13,23); *beçel, kör, illet, sıçkağ, otaçı, tabi b* kelimeleri beş lehçede (%8,82); *keziv, ısıtma, kolansa, çor, da ru* kelimeleri dört lehçede (%7,35); *baymak, cera hat, opa, peltek* kelimeleri üç lehçede (%5,88); *çorlu, hastalık, sağsız / sağsız, topalan, kam* kelimeleri iki lehçede (%7,35); *kelepen, çalış, kıykaş, baş, uyuz, bıçulğan, onlık* kelimeleri bir lehçede (%10,29) yaşamaktadır.

### Kısaltmalar

ağ.:.....: ağız

akt.: aktaran

Ar.: Arapça

Aram.: Aramice

BM: Kitâbu Bulgatü'l-Müştâk Fî Lügati't-Türk Ve'l-Kıfçak

BV: Baytaru'l-Vâzih

CC I : Codex Cumanicus I. Kitap

CC II: Codex Cumanicus II. Kitap

DM: Ed-Dürretü'l-Müdiyye Fî'l-Lügati't-Türkiyye

EDPT: Etymological Dictionary Of Pre-Thirteenth-Century Turkish

ET: Eski Türkçe

EUES: Eski Uygurcanın El Sözlüğü

Far.: Farsça

BV: Baytaru'l-Vâzih

GT: Gülistan Tercümesi

HŞ: Hüsrev-i Şirin

İM: İrşâdü'l-Mülûk Ve's-Selâtîn

İML: İbni Mühennâ Lügati

İN: Kitâb Fî İlmi'n-Nüşşâb

KE: Kısasü'l-Enbiyâ

KF: Kitâb Fî'l-Fıkh

KFT: Kitâb Fî'l-Fıkh Bi'l-Lisâni't-Türki

Kİ: Kitâbü'l-İdrâk Li-Lisâni'l-Etrâk

KK: El-Kavanînü'l-Külliyeye Li-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye

Mec.: Mecaz

Moğ.: Moğolca

MS: Kitâb-ı Mukaddime-i Ebu'l-Leysi's-Semerkindî

NF: Nehcü'l-Ferâdis

RH: Kitâb Fî Riyâzâtî'l-Hayl

TA: Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mugalî

TTAS (I-1977, II-1979, III-1981). Tatar Têlênêj Anlatmalı Süzlêğê

TTAS (I-2015, II-2016, III-2017). Tatar Têlênêñ Añlatmalı Süzlêğë

TTL: Tarihî Türk Lehçeleri

TZ: Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lügati't-Türkiyye

### Kaynakça

Akalın, Şükrü Haluk (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aqtay, G.; Jankowski, H. (2021). *Kırım Karaycası Türkçe Sözlük* (çev. Tülay ÇULHA). Elazığ: Asos Yayınları.

Arat, Reşit Rahmeti (2018). *Kutadgu Bilig – Yusuf Has Hacib*, Yayına Hazırlayan: Çetin Şan -Serap Tuba Yurteser. Kabalıcı Yayıncılık.

Argunşah, M.; GÜNER, G. (2015). *Codex Cumanicus*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Arıkoğlu, E. vd. (2018). *Kırgızca-Türkçe Sözlük* ( I . Cilt (A-J), II . Cilt (K-Z)). Ankara: Bengü Yayınları.

Bayat, A. H. (2016). *Tıp Tarihi*. İstanbul: Merkez Efendi Tıp Derneği.

Baskakov, N.A. (1963). *Nogaysko-russkiy slovar*. Moskova.

Clauson, S. G. (1972). *Etymological Dictionary Of Pre-Thirteenth-Century Turkish*. Oxford University Press. Oxford.

Ehmetyanov, Rifkat vd. (2014). *Türkçe -Tatarca Sözlük* (akt. Mustafa Öner). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ergönenc, Dilek (2019). *Nogay Türkçesi Grameri (Ses ve Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ercilasun Ahmet Bican, vd (1991). *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ercilasun, A. B.; Akkoyunlu, Z. (2018). *Dîvânü Lugâti't-Türk (Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Koç, K.; Bayniyazov, A.; Başkapan V. (2019). *Kazak Türkçesi – Türkiye Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Koç, K.; Bayniyazov, A.; Başkapan, V. (2019). *Türkiye Türkçesi - Kazak Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Maşkaraoğlu, S. (2023). *Kırım-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Muzafarov, R.; Muzafarov, N. (2018). *Kırım-Tatar Türkçesi- Türkiye Türkçesi – Rusça Sözlük* (çev. Nariman Seyityahya). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Oba, E. (2020). *Kazakça'nın Tarihî Türk Lehçelerine Göre Söz Varlığı*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Orozobaev, Mayrambek (2014). *Kırgızcadaki İslam Öncesi Geleneksel İnanç ve İnanışlarla İlgili Söz Varlığı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Öner, M. (2015). *Kazan-Tatar Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sönmezler Duran, Ö. (2020). *Kazan-Tatar Türkçesinin Tarihi Kıpçak Yadîğârları Bağlamında Aidiyeti - Anlam Bilimsel Bir Karşılaştırma*. Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.

Tavkul, U. (2020). *Karaçay – Malkar Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temel, D. (2020). *Memlûk-Kıpçak Türkçesindeki Sağlık İle İlgili Söz Varlığı Ve Kazakçadaki Durumu Üzerine Bir İnceleme, Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.

Toparlı, R., Vural, H., Karaatlı, R (2019). *Kıpçak Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları

- Uygun, C. V. (2020). Karakalpak Türkçesi Sözlüğü. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünlü, S. (2012). Harezm-Altınordu Türkçesi Sözlüğü. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Yudahin, K.K. (2011). Kırgız Sözlüğü (çev. Abdullah Taymas). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yüce, N.; Pınar, S. (1984). Kazak Türkçesi Sözlüğü. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Wilkens, J. (2021). Handwörterbuch des Altuigurischen, Altuigurisch-Deutsch-Türkisch (Eski Uygurcanın El Sözlüğü, Eski Uygurca-Almanca-Türkçe). Berlin: Universitätsverlag Göttingen.

## 10. Şecere-i Terakime’de +{DIn} Durum Biçim Birimini Yükleyen Eylemler ve Anlamsal Roller<sup>1</sup>

Gamze KARGI İNCE<sup>2</sup>

**APA:** Kargı İnce, G. (2024). Şecere-i Terakime’de +{DIn} Durum Biçim Birimini Yükleyen Eylemler ve Anlamsal Roller. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 172-194. DOI: 10.29000/rumelide.1454372.

### Öz

Bağımlı biçim birimlerden bir ad işletimi olan +{DIn} durum biçim birimi için geleneksel dil bilgisinde ayrılma, çıkma, uzaklaşma, ablatif, kimden hâli terimleri de kullanılmaktadır. Bu biçim birim Tümce içinde sadece söz dizimsel değil, anlamsal ilişkiler de kurar. Bu çalışmada, +{DIn} durum biçim biriminin eylem ile ad arasında kurduğu morfosentaktik bağ üzerinde durulmuştur. Üyelerine +{DIn} durum biçim birimi yükleyen eylemler ve üyelerin mantıksal yapıda yükledikleri anlamsal roller tespit edilmeye çalışılmıştır. Üye yapısı (argument structure), durum dil bilgisi (case grammar) ve anlamsal roller (semantics roles), Yönetim Kuramı (Government Theory) gibi dil bilimsel yaklaşımlardan faydalanılmıştır. Üyelerine +{DIn} durum biçim birimi yükleyen 58 eylem tespit edilmiştir. Tespit edilen eylemler, Ebu'l-Gazi Bahadır Han'ın Şecere-i Terakime adlı eseri taranarak elde edilmiştir. Eserde +{DIn} durum biçim birimini yüklenen üyeler 8 farklı anlamsal rol yüklenmiştir. Bu roller sayısal olarak çoktan aza doğru kaynak (33), sebep (18), güzergâh (9), süre (7), materyal (3), karşılaştırma (4) araç (1), söyleyen (1) biçiminde sıralanabilir. Eylemlerin üyelerine en fazla yüklediği anlamsal rol kaynak rolüdür. Ayrıca eylemleri +{DIn} durum biçim birimini yükledikleri üyelerine birden fazla anlamsal rol yüklemişlerdir. Sadece yüzey yapıdan hareketle gerçekleştirilen söz dizimi çalışmalarında kimi dilsel yapılar açıklığa kavuşturulamamaktadır. Oysa bu yapıların mantıksal yapıdan da yararlanılarak yapılan çalışmalarla çözümlenebileceği düşüncesindeyiz. Bu tür çalışmaların dil öğretiminde tümce ve eylem öbeklerinin hızlı ve kolay öğretilmesini sağlayacağı kanısındayız.

**Anahtar Kelimeler:** +{DIn} Durum Biçim birimi, Söz dizimi, Anlamsal Roller, Şecere-i Terakime, Çağatay Türkçesi

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %24

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454372

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlme

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Lecturer. Dr., Çanakkale 18 Mart University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Çanakkale, Türkiye), gamzekar13@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9652-0921, **ROR ID:** https://ror.org/05rsv8p09, **ISNI:** 0000 0001 0680 7807, **Crossreff Funder ID:** 100009055



## Verbs Predicating the Case Morpheme +{DIn} in Şecere-i Terakime and Their Semantic Roles<sup>3</sup>

### Abstract

The +{DIn} case morpheme is a noun operation from dependent morphemes. Terms such as ablative are also used in traditional grammar for the case morpheme +{DIn}. This morpheme establishes not only syntactic but also semantic relationships within the sentence. In this study, the morphosyntactic bond established by the case morpheme +{DIn} between the verb and the noun is emphasized. Verbs predicating +{DIn} case morpheme to the the argument and the semantic roles of these argument in the deep structure were determined. Linguistic approaches such as argument structure, case grammar, semantic roles and goverment theory have been used. 58 verbs were identified that rol assignment with the case morpheme +{DIn} The detected verbs were obtained by scanning the work of Ebu'l-Gazi Bahadır Khan titled Şecere-i Terakime. The arguments who are assigned the case morpheme +{DIn} in the work are assigned 8 different semantic roles. These roles can be ranked numerically from most to least as Source (33), reason (18), path (9), temporal (7), material (3), comparison (4), instrument (1), sayer (1). Verbs assign the most source semantic role to their arguments. Also, al-, al-, ayt-, bil-, bol-, çık-, kaç-, kayt-, kel-, ket-, kıl-, öl- ve öt- verbs have assigned more than one semantic role to their arguments. Some linguistic structures cannot be explained in syntax studies based only on surface structure. However, we think that these structures can be analyzed by studies using deep structure. We believe that such studies will enable fast and easy teaching of sentences and verb patterns in language teaching.

**Keywords:** +{DIn} Case Suffix, Syntax, Semantic Roles, Şecere-i Terakime, Chagatai Turkish

### Giriş

Cengiz Han'ın soyundan Arap Muhammed Han'ın ikinci oğlu Ebulgâzi Bahadır Han, (1643/44-1664) yılları arasında yirmi bir yıl Hive hanlığı yapmış bir Türk hükümdardır. Bu süre içerisinde tarih kitapları 1659'ta *Şecere-i Terâkime*, 1663'te *Şecere-i Türk* adlı eserlerini kaleme almıştır. Türklerin Oğuznamecilik geleneği doğrultusunda kaleme alınan bu iki eser onu tarihçilik bakımından önemli bir şahsiyet yapmaktadır. (Kafalı, 1989, c. X, s. 358-360; Demir, 2021, s. 18-20)

*Şecere-i Terâkime*'ye Reşidüddin Fazlulah-ı Hemedani'nin Farsça yazdığı *Câmiü't-Tevârih*'indeki Farsça *Oğuzname* ile Türkmenler arasından toplanan yirmi kadar rivayet kaynaklık etmektedir. *Şecere-i Terâkime* Türkmenlerin soyunu anlatan destansı ve tarihi bir eserdir. Ebulgâzi Bahadır Han, sebab-i telif bölümünde eserini Türkmenlerin isteği üzerine yazdığını belirtir. Otuz beş bölümden oluşan eserde Oğuz Han mitolojiye göre İran'ın ilk insanı ve padişahı sayılan Keyumers zamanına konmuştur. Böylece

<sup>3</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 24

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 15.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454372

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Türklerin atası saydığı “Türk”ü İran’ın bu ilk padişahından daha eski bir zamana almıştır. Tarih ve mitolojiyle uğraşanlar için birinci elden kaynak niteliği taşıyan *Şecere-i Terâkime*, Çağatay Türkçesinin tüm özelliklerini yansıtırken onun Oğuz lehçesine ait özelliklerine de rastlanmaktadır. *Şecere-i Terâkime*’nin Taşkent’te dört, Leningrad’ta bir, Aşkabad’da iki olmak üzere yedi nüshası bulunmaktadır. (Ölmez, 2020, s. 25-29)

Dil, kendini oluşturan birimlerin arasında dilbilgisel ve anlamsal ilişkiler kuran ve onları birbirine bağlayan bir sistemdir. Böylesi bir sistemin ortaya konulması anadil ve yabancı dil öğretimine katkı sunacaktır. Dil içi ilişkiler sadece yapısal düzeyde değil, mantıksal düzeyde de gerçekleşir. Çalışmamızda durum bilgisi ve anlamsal roller yaklaşımlarından yola çıkarak *Şecere-i Terâkime*’deki +{DIn} durum biçim birimini yükleyen eylemleri ve anlamsal işlevlerini belirledik. Aksan (1995), Akbay (2006), Akcan (2010), Boz (2007), Doğan (2011; 2014; 2015 a-b), Sev (2001) gibi Türkçede durum, üye yapısı ve anlamsal rollerin işlendiği pek çok çalışma bulunmaktadır.

### Türkçede Durum Ulamı

Geleneksel dil bilgisinde genellikle anlamlı en küçük birim sözcüktür. Fakat sözlüksel anlamı olmasa da biçim birimlerin de dilbilgisel anlamları vardır. Dolayısıyla en küçük anlamlı birimler biçim birimlerdir. Biçim birimler bağımlı ve bağımsız olmak üzere ikiye ayrılır. (Sebzecioğlu, 2016, s. 123-128; Uzun, 2006, s. 20-26)

Tümcede sözlüksel bir anlamı olan, tümce içinde olabilmek için başka birimlere gereksinim duymayan yapılar bağımsız biçim birimlerdir. (adlar, sıfatlar vb.) Tek başına cümle içinde bulunamayan, başka biçim birimlere gereksinim duyan türetim ve çekim biçim birimleri, eylemler, tek başına cümlede yer alamayan, üzerlerine aldıkları eklerle dil kullanıcıları tarafından sezilen yıldızlı kökler ( öğren-, öğret-, <\*öğre-) bağımlı biçim birimlerdir. Türetim biçim birimleri, türetme süreci içinde bulunarak sözlüksel yapılar oluşturan, eklendikleri sözcüklerin türünü değiştirebilen geleneksel dil bilgisine göre yapım ekleri kategorisinde değerlendirilen yapılardır. Çekim biçim birimleri ad veya eylem soylu kök ve gövdelere eklenerek bu sözcüklerin söz diziminde hem birbirleriyle hem de diğer üyelerle bağlantısını kurar. (Özkan, 2018, s. 56-57; Sebzecioğlu, 2016, s. 130-131; Uzun, 2006, s. 25-26)

Çalışmamızın amacı *Şecere-i Terâkime*’deki +{DIn}biçimbirini yükleyen eylemleri belirlemek ve bu eylemlerin +{DIn}biçim birimi yükledikleri adların yükledikleri anlamsal rolleri saptamaktır.

Durum, ad ve ad soylu sözcüklerin işlevlerine göre cümle ve öbek içinde biçim almasını sağlayan ulamdır.

“Dilbilgisel türlerden biri de *ad durumu* ya da kısaca *durum*’dur (Lat. Casus, cas, case, Kasus). Tümcenin düzeni içinde adların (ve kimi dillerde ad soylu öteki öğelerin) yüklendiği görevi belirleyen, tümcede adın söz dizimi açısından rolünü ve öteki öğelerle ilişkisini gösteren, aynı zamanda anlam açısından ona belli bir özellik yükleyen durum ulamı çoğu dillerde adların biçim açısından değişimi ve çekimi biçiminde belirir. Böylece, geleneksel dil bilgisi ve dilbilimin iki önemli kavramından biri olan *adçekimi*’ni (Lat. declinatio) oluşturur.” (Aksan, 1989, c. II. s. 92)

Blake’e göre durum, adın bağımlı olduğu başla ilişkisini gösteren süreçtir. Tümce düzeyinde adın eylemle, öbek düzeyinde ise başka bir ad ya da ilgeçle ilişkisini yansıtır. (Blake, 2004, s. 1)

Eklemlerli bir dil olan Türkçede durum ulamı biçim birimlerle işaretlenir. Durum kavramı Türkolojide genellikle geleneksel yaklaşımla incelenmiş bir konudur. Söz dizimi ve biçim bilgisi alanları içinde yer alan bu ulam, modern dilbilim çalışmalarında biçim söz dizimsel (morphosyntactic) bir ulam olarak ele alınır.

Durum ulamı, adların cümle içindeki yeriyle ilgili olduğundan söz dizimi ile ilişkilidir. Kerimoğlu, durum konusunda kaç durumun olduğu ve bir durumun dilde nasıl karşılandığına dair tartışmaların sürdüğünü belirtir. Söz dizimsel bir kategori olarak durum isim ve fiil (yüklem) arasındaki ilişki içinde değerlendirilir. Ancak iki ismi birbirine bağlayan ilgi ekinin hangi kategoride inceleneceği tartışma konusudur. (Kerimoğlu, 2019, s. 172)

Durum kavramıyla ilgili geleneksel ve modern çalışmalarda genel olarak birbirine benzer tanımlara rastlanmaktadır.

Hâl terimini tercih eden Banguoğlu, adların başka sözcüklerle olan ilişkilerine göre farklı durumda bulduklarını ve bu durumların adlara eklenen biçim birimle gösterildiğini belirtir. Farklı hâllere adın hâlleri (cas), bir adın bu türlü ekler almasına da ad çekimi (declinaison) der. Banguoğlu diğer araştırmacılardan farklı olarak bu durum işaretleyicilerini söz dizimindeki işlevlerine göre (ad çekim eklerini) iççekim (declinaison)<sup>4</sup> ve dışçekim (declinaisonexterne)<sup>5</sup> hâlleri olmak üzere ikiye ayırır. (Banguoğlu, 1990, s. 326-331)

Tahir Nejat Gencan, Adların Çekimleri (Durumları) başlığı altında adların *yalın*, *-i*, *-e*, *-de* ve *-den* olmak üzere beş çekiminden söz eder. Adların tümce içindeki görevlerini de çekimleri ile ilişkilendirir. (Gencan, 2001, s. 181)

Korkmaz, durumu “ismin cümle içinde bulunduğu dil bilgisi şekli; yalın veya eklerle genişletilmiş olarak aldığı geçici durum” (Korkmaz, 1992, s. 77), Hatipoğlu “başka bir sözcükle ilgi kurmak üzere adın, yalın olarak veya ek alarak bulunduğu durum (Hatipoğlu, 1978, s. 9), Hengirmen ise “Adın cümledeki işlevine bağlı olarak bulunduğu konum” (Hengirmen, 1999, s. 139) biçiminde tanımlamıştır. Durum kavramını hâl olarak adlandıran Ergin de durumu, adın kendi dışında kalan kelimelerle ilişkisini ifade eden gramer kategorisi olarak açıklar. (Ergin, 1992, s. 226)

Geleneksel durum terminolojisinin kökeni Eski Yunan ve Latince çalışmalara dayanmaktadır. Bu çalışmalarda farklı durumlarda çekimlenen sözcüklerin söz diziminde bağımsız olarak standart biçimlerinin değiştiği belirtilir. “Yalın durum” sözcüklerin temel biçimi olarak kabul görür. Diğer biçimler ise sözcüklerin tümcedeki konumlarına ve yüklendikleri görevlere göre belirlenir. (Uzun, 2004, s. 169)

Geleneksel anlayışta durum, veribağımlı ve dağılımsal olarak belirlenmektedir. Başka bir deyişle bir dilde sözcüklerin ne kadar farklı biçimi varsa o kadar durumu vardır. (Uzun, 2004, s. 169-170)

Modern dilbilim ise ad öbeklerinin bu tür biçim bilgisel görünümünü, bu öbeklerin öbek yapısındaki konumlarıyla olan etkileşimleri sonucunda söz dizimsel yapıda ortaya çıkan biçimlenmeler olarak ele almaktadır. Bayrav bunu “Söz dizimi hesaba katılmadan biçim bilimi yapılamaz: morfolojinin ölçüsü olan kategoriler, sentaksın ölçüsü olan birimleri sınıflandırır.” diyerek açıklamaktadır. (Bayrav, 1998, s. 117) İmer vd. durumu “Sözcüklerin, özellikle adların tümcede değişen işlevlerini gösteren dil bilgisi

<sup>4</sup> Kim hâli (ev), kimi hâli (ev-i), kime hâli (ev-e), kimde hâli (ev-de), kimden hâli (ev-den), kimin hâli (ev-in).

<sup>5</sup> Kimle hâli (ev-le), kimce hâli (ev-ce), kimli hâli (ev-li), kimsiz hâli (ev-siz).

ulamı” olarak tanımlar. Türkçede durumların ad üzerine yalın, belirtme, çıkma, kalma, yönelme, tamlayan, araç ve birliktelik çekim ekleriyle gösterildiğini belirtirler. (İmer, 2013, s. 105)

Türkçe biçim birimlerle durum işaretlemeleri yapar. Fakat durum işaretleyicilerin sayısı araştırmacılar arasında tartışma konusudur.

### **Türkçede Ad Durumlarının Adlandırılması**

+{DAn} durum biçim birimi araştırmacılar tarafından *ablatif (uzaklaşma) hâli* (Ergin, 1992, s. 228; Özsoy, 1993, s. 46), *kimden hâli* (Banguoğlu, 1990, s. 327), *çıkma hâli* (Hengirmen, 2006, s. 123; Korkmaz, 2003, s. 24), *ayrılma hâli/durumu* (Eker, 2011, s. 356) –*den hâli/durumu* (Ediskun, 1999, s. 112; Gencan, 2001, s. 83) gibi farklı biçimde adlandırılmıştır. Fakat her durum biçim birimin birden fazla anlamsal karşılığı bulunmaktadır. Durum biçim birimler için yalnızca bir anlamından hareket edilerek yapılan adlandırmalar yetersiz kalırken her anlama bir adlandırma yapılırca da bir karmaşa ortaya çıkmaktadır.

Bu soruna değinen Boz, ad durumu ile durum biçim birimlerin birbirinden ayrıldığını, ad durumunun dilbilgisel bir ulam olduğunu, durum biçim birimlerin ise bu ulamı oluşturan görev öğeleri olduğunu belirtir. (Boz, 2007, s. 17) Üstünova da ad işletme eklerinin sınıflandırılması konusunda birlik ve beraberliğin sağlanamamasının eklerin öğretimini de zorlaştırdığını ifade etmektedir. (Üstünova, 2008, s. 52)

### **Ayrılma Durumu ve +{DAn} Durum Biçim Birimi**

Ayrılma durumunu “ablatif eki” biçiminde adlandıran Ergin, eylemin gösterdiği hareketin kendisinden uzaklaştığını ya da ayrıldığını gösteren adların bulunduğu durumu ayrılma olarak açıklar. Onun için bu durumun yönelme ve bulunmayla birlikte zaman ve mekân içinde eylemin bildirdiği işin yerini ve yönünü ifade eder ve +dan, +den, +tan ve +ten bu durumun biçim birimleridir. Ergin işlevlerini ise kullanıldığı eylemin anlamına uygun olarak “çıkma, ayrılma, uzaklaşma, yer, menşe, cins, başlama, yokluk, vasıta, zaman, sebep, tarz, ölçü, değer, kıymet, parça, kısım, karşılaştırma, korku, hoşlanma, vazgeçme, vasıf, tercih, görüş, aitlik, çeşit vb. olarak sıralar. (Ergin, 1992, s. 235)

Banguoğlu bu durumu “iççekim hâlleri içinde ele alır ve “kimin hâli” diye adlandırır. Adın çıkma, uzaklaşma anlamı taşıyan hâli olduğunu düşünür. (Banguoğlu, 1990, s. 328)

Zeynep Korkmaz’ın adlandırmasıyla “çıkma hâli” adın, söz öbeklerinde ve tümcede eylemin bildirdiği oluş ve kılışın kendisinden uzaklaştığını göstermek için girdiği hâldir. Korkmaz, bu biçim birimin işlevini de “çıkış noktası ve hareket bildirmek, sebep-sonuç ilişkisi kurmak, zaman gösteren adlara eklendiğinde eylemin bildirdiği oluş veya kılışın zamanını bildirmek, eklendiği adı eylemle bir nesnenin hangi maddeden yapıldığını veya oluştuğunu gösterme ilişkisiyle bağlamak, bir parçanın ya da bütünün ilişkisini ifade etmek, yapma durumu isteyen geri, sonra, başka, dolayı vb. ilgeçlerle ilgeç öbeği oluşturmak, çıkma durumu almış başka adlarla çıkma öbeği oluşturmak, eklendiği addan sonra gelen sıfatla beraber sıfat grubu kurmak vb.” olarak belirler. (Korkmaz, 2007, s. 24)

Durum kategorisini hem söz dizimsel hem anlambilimsel açıdan değerlendiren modern dilbilimsel yaklaşımı benimseyen Toklu, Ayrılma durumundaki adların tümcede dolaylı tümleç ya da belirteç tümleci görevi üstlendiğini ifade eder. Bu biçim birimlerle işaretlenen adların benzetme ve karşılaştırma ilişkisi kurabileceğini de ekler. (Toklu, 2018, s. 62)

Aksan da bu durum biçim birimin Türkçedeki birincil görevinin adla gösterilen nesneden çıkma, ayrılma olduğunu belirtir. (Aksan, 1989, c.II, s. 93 )

İmer vd., kimi çekimli dillerde ad ve ad soylu sözcüklerde kaynak, uzaklaşma ve ayrılma gösteren çıkma durumu'nun Türkçede {-DAn} eki ile yapıldığını belirtir. (İmer vd., 2011, s. 74-75)

Yavuz vd., ayrılma durumunun işlevinin yönle ilgili olduğunu ve ayrılma durumlu adların yüklendiği rolün kaynak olduğunu belirtir. (Yavuz vd., 2011 s. 105)

Dilaçar, +{DAn} morfemi görev ve şekil olarak ele alındığında birçok görev üstlenir. Onun yalnızca bir görevini gösteren “ayrılma hâli”, “uzaklaşma hâli”, “kopma hâli”, “çıkma hâli” demenin doğru olmadığını belirtir. –den hâlinin neden, çeşitlenme, zaman, izlemek, tarz, topluluk gibi 30 kadar görevini örneklerle gösterdikten sonra gramer öğretiminde karışıklığa yol açan bu durumun morfematik (görevsel şekilbilgisi) ile aşılabileceğini savunur. Hâl ekinin gözle görünür biçimini ortaya koymak, onun türlü görevlerini düzenli bir şekilde ve örneklerle öğretmek, dilde şekle bağlı olmayan görevlerin de ortaya çıkarmanın gerekli olduğunu söyler. (Dilaçar, 1989, s. 95-96)

+{DAn} durum biçim biriminin söz dizimsel ve anlamsal işlevleri bulunmaktadır. Söz dizimsel olarak incelendiğinde eylem, ilgeç ve ad gibi yöneticiler tarafından ad öbeklerine yüklenirler. +{DAn}biçim birimi diğer biçim birimler gibi kurdukları anlamsal ilişkiye göre kaynak, sebep, içerik/konu, uyarıcı, miktar, materyal gibi anlamsal rollerin işaretleyicisi olurlar. (Nazmi Alan, 2019, s. 52)

### **Geleneksel Söz diziminde +{DAn} Durum Biçim Birimli Ögeler**

Geleneksel dil bilgisi çalışmalarında biçim bilgisi ve söz dizimi dil bilgisinin ayrı parçaları olarak değerlendirilir. Saussure ile çağdaş bir bakış açısı kazanan dil bilgisi çalışmalarında ise biçim bilimin söz dizimi olmaksızın açıklanamayacağı anlayışı benimsenmiştir. Bayrav, morfoloji sistemlerinin ancak söz dizimi düzenleri incelenerek oluşturulabildiğini ve söz dizimi göz ardı edilerek biçim bilimi yapılamadığını söyler. Ayrıca morfolojinin ölçüsü olan kategorilerin söz diziminin ölçüsü olan birimleri de sınıflandırdığını belirtir. (Bayrav, 1969, s. 116-117) Söz dizimi eylem merkezli ele alındığında sözcüklerin rastgele bir araya gelerek öbek ve tümce oluşturmadığı, belirli kurallar çerçevesinde tümcenin oluştuğu görülmüştür.

Şecere-i Terâkime'de üyelerine +{DIn} durum biçim birimi yükleyen eylemler ve +{DIn} durum biçim birimini yüklenen üyelerin anlamsal rolleri üzerinde duracağız. Çalışmamızın temelini oluşturan dilbilgisel yaklaşımlarından üye yapısı durum kuramı ve anlamsal rollerden söz edeceğiz.

### **Üye Yapısı (Argument Structure)**

Alan yazında üye yapısı için istem, durum ekleyici tamlayıcı ve birleşim değeri terimleri de kullanılmaktadır. İstemi tanımlamadan önce bazı terimlere değinmek gerekmektedir. Üye (argument), yapısal mantık çerçevesinde tümce ve öbek içindeki yüklemcil (baş öge)'in oluşturduğu işlevsel ve yapısal boşlukları belli kurallar dâhilinde dolduran, sayıları ve anlamları tesadüfi olmayan ögelerdir. (Bussmann, 2006, s. 85) Yüklemcilerin açtığı yapısal boşluklar, bağımsız dil bilgisinde söz dizimsel istemlere, üretimci dönüşümsel dil bilgisinde tematik bir role (theta role)'e karşılık gelir. Bu nedenle de derin yapıdaki her pozisyona tematik bir rol üstlenmiş bir üye getirilmelidir. (Bussmann, 2006, s. 85)

Hem bağımsal dil bilgisinin hem de istem dil bilgisinin kurucusu Lucien Tesniere anlamsal ve söz dizimsel bir kategori olan istem (valence) kavramıyla yalnızca sözcükler arasındaki bir tür ilişkiyi kast eder. Eylemlerin istem kapasitesini sayısal olarak belirler, niteliksel özelliklerine ise değinmez. (Tesniere, 2015, s. 239). Günümüz çalışmalarında ise istemin niteliksel yönü, niceliksel yönüne oranla daha fazla incelenmiştir. Bu niteliksel çalışmalar, Rol Kuramı, İlkeler ve Değiştirgenler Kuramı gibi kuramların doğmasını ve Durum Bilgisi gibi kuramların da gelişmesini sağlamıştır. Tesniere, yönetici öge (eylem) ile bağımlı üye arasındaki ilişkiyi bağımlılık (connexion) olarak adlandırır. Ona göre tümcenin merkezi eylemdir. Tümcenin diğer öğeleri de eylemle ilişkilerine göre ikiye ayrılır.

Bunlardan ilki eylemin isteminin gerektiği yapılar olan katılan (actant)'lardır. (Tesniere, 2015, s. 100-105) Katılanlar için bazı araştırmacılar eyleyen terimini kullanmaktadır. (Doğan, 2011, s. 29; İmer vd. 2013, s. 310; Alan 2019, s. 54) İkincisi Tesniere'in şartlar (circonstants) (Tesniere, 2015, s. 118-124) bazı araştırmacıların tümleyen (Alan, 2019) ve eklentiler (Özkan, 2018) terimiyle adlandırdığı yapılardır. Biz de burada eyleyen ve eklentiler terimlerini tercih ediyoruz. Eklentiler, eyleyenlerin tersine eylem ve istem potansiyeli olan, başka bir yapı tarafından belirlenemeyen fakat eylemle bağımsallık ilişkisi bulunan yapılardır.

Eklentiler tümcesel yapıda isteğe bağlıdır. Eylemle doğrudan bağlantısı olan eyleyen ve eklentilerin eylemle bağımlılık dereceleri farklıdır. Eylem anlamsal özelliklerine göre bir, iki, üç, dört eyleyeni yönetebilir. Tümcenin zorunlu öğeleri olan eyleyenler, geleneksel dil bilgisinde özne, nesne, dolaylı tümleş diye adlandırılır. "Eylemin belli nicelikte ve nitelikte katılanı yönetme gücü onun istemini; eylemin gerçekleşmesi için gereken tüm mantıksal, anlamsal ve söz dizimsel koşullar ise *istem çerçevesini* (valency frame) ifade eder." (Özkan, 2018, s. 101) Eylemin zorunlu ögesi olmayan eklentiler ise cümlelerin anlaşılabilirliğini artırırlar. Eylemle bağımsallık ilişkisi kurar, istem ilişkisi kurmazlar. Eylemin nerede, ne zaman, hangi koşullarda ve durumda gerçekleştiği konusunda bilgi verirler. Geleneksel dil bilgisindeki belirteçlerdir.

### **Yönetim Kuramı (Government Theory)**

1957 yılında yayımladığı "Syntactic Structures" (Söz dizimsel Yapılar) adlı çalışması çeşitli eksik ve yetersizlikleri nedeniyle eleştirilince Chomsky, zaman içinde kuramını köklü bir biçimde değiştirmiştir. Chomsky 1980'de İlkeler ve Değiştirgenler Kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre evrensel dil bilgisi kuralları üzerine değil, ilkeler (principles) ve değiştirgenler (parameters) üzerine kuruludur. Ayrıca tüm dünya dilleri bu tip ilkelere bağlıdır. Her dilde öbek vardır ve bir öbekte bir yönetici bulunması bir ilkedir. Değiştirgenler, yöneten ve yönetici ögeyi tümleyen öğelerin yerinin sonda veya başta bulunmasını açıklar. Yönetici değiştirgeni ise (headparameter) yöneten ve yönetilen yapıların yerini belirler. (Kerimoğlu, 2019, s. 80)

İlke ve Değiştirgenler Kuramı'nın alt kuramlarından biri de Yönetim Kuramı'dır. Chomsky'nin "Lectures on Government and Binding" adlı çalışması ile ortaya konulmuştur. Yönetim Kuramı dilsel yapıların ve yönetici yapının (baş öge) ve yönettiği öğelerle ilişkisini ele alır. Bu yönetim ilişkisi tümce düzeyinde olabildiği gibi öbek düzeyinde de gerçekleşebilir. Kısacası Baş öge bir tümcenin ya da öbeğin yöneticisi olabilir. Yönetici unsur çevresinde anlamsal boşluklar bırakır. Bu boşluklar doldurulduğunda tümce ya da öbek anlam bakımından tamamlanır. Bu boşluklara istem adı verilir. İstem, evrensel dil bilgisinde rol terimi ile karşılanır.

Yönetici ögenin açtığı boşlukları dolduran yapıların bazıları zorunlu bazılarıysa bilgi vermek amacıyla öbek ya da tümce içinde yer alır. Bunlar tümleç (complement) ve eklenti (adjunct)'lerdir. Tümleç, öbek ya da tümcenin zorunlu üyesidir. Buldukları yapıdan çıkarıldıklarında örneğin tümceden çıkarıldıklarında tümcenin anlamı bozulur. Eklenti ise daha çok niteleyici işlevi olan seçimlik üyedir. Ek bilgiler vererek bulunduğu yapıyı anlaşılır kılar. Tümceden çıkarıldığında anlam eksikliği yaşanmaz. Ettirgenlik ve edilgenlik gibi bazı biçimbilgisel süreçler, eylemlerin üyelerinin sayılarının artması veya üyelerin yeniden düzenlenmesi gibi değişikliklere neden olur. (Doğan, 2017, s. 211; Doğan, 2018, s. 178)

Özetleyecek olursak yönetici olan eylemler, üyelerine yüzey yapıda yani söz dizimsel düzlemde durum yüklemesi yaparken, anlambilimsel olarak da anlamsal roller yüklemesi yapar.

### **Durum Kuramı (Case Theory)**

Chomsky'nin ilke ve değiştirgenler kuramının alt kuramlarından biri de durum kuramıdır. Üretici dil bilgisinde ad öbeklerinin hangi durumu yüklediklerini, durum yükleyicilerin neler olabileceğini ve durum yüklemenin yapısal özelliklerini düzenler.(İmer vd., 2013, s. 106)

Evrensel dil bilgisine göre durum bir yönetici tarafından yüklenir. Buna da durum yükleme (Case assignment) denir. (Kerimoğlu, 2019, s. 90; Uzun, 2000, s. 192) Türkçedeki durum yükleyicileri (durum belirleyicileri) eylemler, ilgeçler ve yüklemcil sıfatlardır. Eylem geçişli ise dolaysız nesnesine yapısal durum, diğer tümleçlerine (yani dolaylı nesnelere) içsel durum yükler. İlgeçler, tümleçlerine içsel durum ve yapısal durum yükler. Yüklemcil sıfat eğer yanulamıyorsa, özne dışındaki öğelere rol ve dolaysıyla içsel durum yüklemektedir. (İmer vd., 2013, s. 106)

Chomsky durumları biçimbilgisel olarak somut biçimbilgisel gerçeklerine göre soyut olmak üzere ikiye ayırmıştır. Geleneksel dil bilgisindeki durum kavramıyla benzeyen soyut durum, daha soyut ve varsayımsal bir duruma işaret eder. Bir biçim birimle işaretlenmeyen durumlar soyut, belli bir biçim birimle işaretlenen durumlara da somut durum adı verilir. Türkçede yalın ve belirtme durumları soyut; yönelme, kalma ve çıkma durumları belirli biçim birimlerle (+A, + DA, +DAn) işaretlendikleri için biçimbilgisel yani somut durumlardır. Belirtme durumu, ilgili ad öbeğinin anlambilimine bağlı olarak biçimbilgisel olarak da sunulmaktadır. (Uzun, 2000, s. 192)

### **Durum Dil Bilgisi (Case Grammer)**

Durum dil bilgisi, Chomsky tarafından geliştirilen üretimsel dönüşümlü dil bilgisi ve bağlama kuramı gibi söz dizimi kuramlarının cümle çözümleme yöntemine karşı ortaya çıkar. Durum dil bilgisi, Chomsky'nin üretimsel dönüşümlü dil bilgisinin tümceyi isim ve eylem öbeği olarak ikiye ayırıp özne ve nesneyi önemsememesini kabul etmez. Özne ve nesne kavramlarına yeni kategoriler ekleyerek tümcedeki rolleri sayıca arttırır ve bunları da durum olarak adlandırır. Söz dizimi odaklı olan durum dil bilgisi, tümceyi yükleme göre belirlenen anlamsal roller açısından inceler.

Fillmore ve Dik gibi dil bilimcilerin temsil ettiği durum dil bilgisinde, üretimsel dil bilgisindeki derin yapıya benzeyen, anlamsal/konusal ilişkiler veya roller de denilen derin durumun tümcenin dizimsel ve anlamsal yapısının açıklamasının temel ölçütü olduğu savunulur. Derin durum, bir eylemin belirttiği bir durum içerisindeki anlamsal rolleri ve bu rolleri üstlenenleri belirler. (Toklu, 2018, s. 119)

Fillmore, "Case of Case" adlı çalışmasında anlamsal rolleri derin durum (deepcase) biçiminde adlandırır. İki derin durum pek çok dilde yüzey yapıda farklı biçimlerde gösterilebilir. Tümcenin

yüzeysel yapısını yönetici ögenin kendine özgü özellikleri belirler. Dolayısıyla tümcede bir rolü sadece bir üye üstlenebilir. Özne ve nesne herhangi bir durum biçim birimle işaretlenmese de birtakım anlamsal roller üstlenebilir. (Fillmore, 1968, s. 54)

Durum dil bilgisi resmi mantığın yüklem hesabının etkisini gösteren bir model kullanarak bu anlayışı biçimlendirir. Bir tümcenin derin yapısının iki bileşeni vardır. Bunlardan ilki kiplik (modality)'dir. Bir bütün olarak cümleyle ilgili zaman, kip, görünüş ve olumsuzluk gibi özellikleri kapsar. İkincisi ise eylemin merkeze alındığı, yapı ve ögelerin anlamsal rollerinin eyleme göre listelendiği ve durum olarak kategorize edildiği önermedir. (Crystal, 2008, s. 67;)

Durum dil bilgisi, dil içindeki anlamsal ve söz dizimsel ilişkileri ortaya çıkararak diller arasındaki evrensel ortaklıkları belirlemeye çalışır. Tümcedeki üyelerin yüklendikleri anlamsal rol, anlamı yükleyen, yönetici eylemin sözlüksel anlamıyla belirlenir.

Eylemler, kendi anlamlarının gerektirdiği durumdaki adları alır ve adların özelliklerine ve sayılarına göre sınıflandırılır. Bu adlar, eylemin anlamının ihtiyaç duyduğu biçimde kodlanır ve eylemin anlamsal yapısına eklenir. Sonunda eylemin durum çerçevesi (case frame) ortaya çıkartılır.

Anlamsal roller, derin yapıda eylemin açtığı boşlukların eyleyenleriyle (katılanlarıyla) yüzey yapıya taşınır ve tümcenin yapısına kodlanır. Mantıksal ilişkilerle belirlenen anlamsal roller, yüzey yapıda ise anlamsal ilişkilerin açıklanmasında yararlanır. (Özkan, 2018, s. 51)

### **Rol Kuramı (ThetaTheory)**

Rol Kuramı, İlkeler ve Değiştirgenler Kuramının alt kuramlarından biridir. “Rol kuramı sözlükçedeki anlambilimsel bilgilerin belirginleşmesi ve bunların söz dizimsel yapılarına yansımaya dair düzenlemeleri içerir. (Uzun, 2000, s. 97) Sözüün kisası söz dizimsel yapı (yüzey yapı) ile derin yapı arasındaki anlamsal ilişkinin nasıl gerçekleştiğini ortaya koyar. Rol Kuramı, üye yapısı, rol yapısı ve durum yükleyici (belirleyici) gibi kavramlardan oluşur.

Rol (theta role) söz dizim üretici dilbilgisinde eylem tarafından ad öbeklerine yüklenen ve başın anlamsal içeriğiyle belirlenen anlambilimsel özelliktir. (İmer vd., 2019, s. 225) “Eylem hem bulunduğu öbeğin, yani eylem öbeğinin içindeki üyeye veya üyelere hem de kendi öbeği dışında yer alan özne konumundaki üyeye rol yüklemektedir. (Uzun, 2000, s. 118)

Rol yapısıyla eylem ve üyeleri arasındaki anlamsal ilişkiyi başka bir ifadeyle eylemlerin konusal ilişkileri belirlenir. Ayrıca bu ilişkiler, söz diziminin oluşmasını sağlar. Üyelerin rolleri de durum yükleyiciler tarafından saptanır. Hangi durumun hangi rolü yükleyeceği, durum yükleyicilerin sözlüksel kütüğünde açıklanır. Başka bir ifadeyle anlambilimsel özellikler içeren yankategorileme eylemin isteminin nasıl bir ad öbeği ya da ad olduğunu yine yönetici öge olan eylemin bildirdiği iş ve oluş belirler.

Ancak işlevselci dil bilgisinin önemli konularından biri olan rol dökümü hâlihazırda dil bilgisinin sorunlarından biri olmaya devam etmektedir. Anlambilimsel roller kuramların dışında bir nitelik taşıdığından rol kataloğu oluştururken işlevselci ve biçimci yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. (Sebzecioğlu, 2022, s. 113)



Türkçenin anlamsal rol çalışmaları değerlendirildiğinde Uzun (2000), Akbay (2006), İmer vd. (2011), Alan (2016), Doğan (2011), Sebzecioğlu (2022) eserlerinde rol listeleri yapmışlardır. Bu çalışmalardaki rol listelerde kullanılan terimler ve rol sayıları birbirinden farklılık göstermektedir.

Biz burada rol belirlerken tümce ve bağlamın anlamı göz önünde bulundurarak rollerin ayırıcı özelliklerinin belirlenmesine odaklandık.

## 1. +{DIn} Durum Biçim birimi Yükleyen Eylemleri ve Anlamsal Roller

*Şecere-i Terakime*'de +{DIn} durum biçim birimi yükleyen eylemler Zuhâl Ölmez'in "*Ebulgazi Bahadır Han Şecere-yi Terakime*" adlı eserinin metin bölümünden taranmıştır. (Ölmez, 2020). Eylemlerin içinde bulunduğu tümcelerin anlamları da yine bu eserden yararlanılarak verilmiştir.

Çalışmamızda *Şecere-i Terakime*'de +{DIn} durum biçim birimi yükleyen eylemler ve üyelerin mantıksal düzeyde yüklendikleri Araç, güzergâh, karşılaştırma, kaynak, materyal, sebep ve söyleyen, süre olmak üzere 8 anlamsal rol saptadık.

### 1.1. Araç Rolü

Araç rolü, bir amacı fayda üzerine gerçekleştirmeye yönelik bir güdülenmeyi bünyesinde taşımaktadır. (Sebzecioğlu, 2022, s. 179) Eylemin bu rolü yüklemesindeki asıl amaç yarar sağlanmasıdır. +{DIn} durum biçimi aracılığıyla eylem, adlara "yardımıyla", "sayesinde", "aracılığıyla" gibi anlamsal rolleri yükler.

#### Aytur- "Söyletmek"

Bu şart birlen kim, her kaçan sen (17) baliğ bolsañ saña tapşurğay tıp Tuman bu sözni Köl İrkige bir kişidin [87b](1) ayturdi. (87a/17, 18-87b/1) [*Sen büyüyünce sana emanet etmesi koşuluyla Köl İrki'ye emanet edecek dediğini Tuman, İrki'ye bir kişinin aracılığıyla söyledi.*]

### 1.2. Güzergâh Rolü

Hareket eylemlerinin üzerlerine yüklediği bir roldür. Böylelikle hareketin yönü belirlenmiş olur. Bu rol için alan yazında kanal (Sebzecioğlu, 2022) terimi de kullanılmaktadır. *Şecere-i Terakime*'de aş-, çık-, kaç-, kayt-, kel-, öt-, yığla- eylemlerinin +{DIn} durum biçim birimini yüklediği üyelerine "üzerinden", "içinden" anlamlarını katar. Bar- ve ket- eylemleri üyelerinden birine ayrılma (andın, Ürgençdin) diğerine yönelme (Moğolistanğa, Deşt-i Kıpçakça) durum biçim birimini yükleyerek bildirdiği hareketin başlangıcını ve bitişini gösterir.

#### Aş-"Yüksek, uzak veya geçilmesi güç bir yerin öte yanına geçmek"

Kır atımda [tağ] yolundın (18) aşıp bardum (100a/17, 18) [*Kır atımla dağ yolundan geçip vardım.*]

#### Bar-"Varmak"

Muhammed Bahtiyâr (14) on miñ atlık ve ottuz miñ piyâde birlen oşol yoldın barıp Tibetni (15) çapıp keldi tağı bir nece kündin soñ vefât boldı. (76b/13, 14, 15) [*Muhammed Bahtiyar on bin atlı ve otuz yaya ile o yoldan gidip Tibet'i yağmalayıp geldi. Birkaç gün sonra vefat etti.*]

Andın Moğolistanğa barıp öyge tüşdi. (75b/14) [*Oradan Moğolistan'a gidip evine ulaştı.*]

Coçi özine ta'alluk nökeri (3) birlen Ürgençdin Deşt-i Kıpçakça bardı. (74b/2, 3) [*Coçi kendisine bağlı maiyeti ile Ürgenç'ten Kıpçak bozkırına gitti.*]

#### Çık-" Çıkmak"

Anlarnın behişt- (12) ğa barġanları ve andın çıġġanları ve yeryüzinde yörġenlerinin hikâyet (13)leri halk içinde meşhür turur,.. (67a/11, 12, 13) [*Onların cennete gidenleri, oradan çıkanları ve yeryüzündeki yaşayanlarının hikâyeleri hâlk içinde meşhurdur.*]

Keme Musül deġen şehrinin taġı yaġı- (8) nında Cüdi teġen tagdın çıġdı. (68b/7,8) [*Musul adlı şehrin yakınında(ki) Cudi denilen daġdan çıktı* ]

Atası yolundın taşġarı (15) çıġmadı. (69b/14, 15) [*Babasının yolundan dışarı çıkmadı.*]

#### **Kaç-** “Kaçmak”

Pâdişâh bolġunça Türkmennin Kınık (6) uruġındın-miz tédiler taġı pâdişâh bolġandın soġ (7) Efrâsiyâbnın bir oġlı Keyhüsrevdın kaçıp Türkmennin (8) Kınık uruġının içine barıp anda ösüp kalıp turur. (98a/5, 6, 7, 8) [*Padişah oluncaya kadar “Türkmen’in Kınık boyundanız dediler.” Padişah olduktan sonra Efrasyab’ın bir oġlu Keyhüsrev’den kaçarak Türkmen’in Kınık boyunun içine gidip orada büyüüp orada kalmış.*]

#### **Kayıt-** “Geri dönmek, çekilmek”

Ol Salurdın bir neçesi Irakdın kaytıp Mañkışlak keldiler. (96b/15) [*Salurlardan birçoġu Irak’tan geri dönüp Mankışlak’a geldi.*]

#### **Kel-** “Gelmek”

kölkimnin azlıkındın leşkernin sonındın kele turur (7) êrdüm. (76a/6, 7) [*O, “Yük arabam az olduġu için askerlerin arkasından geliyorum.*]

Bir verdin kele turur êrdi. (101b/17) [*Bir yerden geliyordu.*]

Amu suyunın kible tarafındın bir kök atlı kişi kelip fer- (5) yâd kılıp aytıp turur. (104a/4, 5) [*Amu Irmaġı’nın güneyinden boz atlı kişi gelip “beni geçiriniz” diye bağırmış.*]

Etrâf ve cevânbđın aç aruġ ve çapturġan aldurġan (5) kelip bularġa koşulup olturdılar. (103b/4, 5) [*Etraf ve civardan aç, zayıf, koşturan ve esir alınanlar gelip bunlara katıldılar.*]

Târîh miñ taġı kırġda arka tarafındın Kılmaġ êlindin pâdi- (17) şâhının atı Örlük on miñ evlik kelip Mañit yurtında (18) olturdu. (74b/16, 17, 18) [*1040 (m. 1630) tarihinde kuzey taraftan, Kalmuk memleketinden padişahın adı Örlük (olan) on bin evli gelip Mangit yurdunda oturdu.*]

Türkmen yurtıġa (4) kelip olturġan êllerdın esir ve sevdâġer Mâverâü’n-nehirge kele başladı. (86a/3, 4) [*Türkmen yurduna gelip oturan kavimlerden Maverâünnehir’e tutsak ve tüccar gelmeye başladı.*]

#### **Kêt-** “Gitmek”

Cüdi tagdın kêtip Atıl ve tip Atıl ve ayık suyunın yakasıġa (4) bardı (69a/3, 4) [*Cudi daġından ayrılıp İtil ve Yayık suyunun yakasına ulaştı.*]

Ol taġı üç yıl hân bolup atası (8) kéyinandın ketti. (94a/7, 8) [*O da üç yıl han olup babasının arkasından gitti.*]

Ol taġı on yıl pâdişâh- (7) lık kılıp kêtkenlernin kéyinandın ketti êrse oġlı Aşil zâde (8) niġân kıldılar. (97a/6, 7, 8) [*O da on yıl padişahlık yapıp göç edenlerin arkasından gidince onun oġlu Asilzade’yi han yaptılar.*]

Ķozıcı Beg hem kéyinandın ketti... (94b/17) [*Kozıcı Bey de arkasından gitti.*]

Bu dünyâdın ol dünyâġa ketti (67a/16) [*... bu dünyadan o dünyaya gitti.*]

#### **Öt-** “Geçmek”

Andın ötüp ‘Irak-ı ‘Acem ve ‘Irak-ı ‘Arab ve Azerbeycân (13) ve Ermen ve Şam ve Mısırgaġa aldı. (77b/12, 13) [*... oradan geçip Irak-ı Acem, Irak-ı Arap, Azerbaycan, Ermenistan, Şam ve Mısır’a kadar olan yerleri aldı.*]

Oġuz Hân Talaşdın ötüp Semerkand ve Buġârâġa kelip (7) Amu suydın ötüp Ħorâsânġa bardı. (77b/6, 7) [*Oġuz Han Talaş’tan geçip Semerkant ve Buhara’ya gelerek Amu Nehri’nden geçip Horasan’a ulaşmıştı.*]

#### **Yıġla-** “Aġlamak”

Taġ atġandın soġ halk êşitdiler kim örġedin (14) yıġlaġan hâtünnin âvâzi çıġa turur (91b/13, 14) [*Tan attıktan sonra insanlar, çadırdan aġlayan kadın sesinin geldiġini duydular.*]

### 1.3. Karşılaştırma Rolü

Karşılaştırma sıfat ve zarfları ile veya bir karşılaştırma duygusu uyandıran sözcüklerle kullanıldığında karşılaştırma ablatifi (ayrılma durumu) *süçügrekdür sözüñ şehd ü şekerdin* örneğinde görüldüğü üzere kendisiyle karşılaştırma yapılan şeyi bildirir. Ayrıca *hamrdın yahşı yok cihanda naim* örneğinde olduğu gibi karşılaştırma eki düşebilir. Ayrılma durumu parça ifade eden sözcüklerle kullanıldığında parçanın ait olduğu bütünü gösterir. (Eckmann, 1988, s. 70)

#### Bêr- “Vermek”

Aşnı ve sunı andağ (4) üleştürğücü yok turur kim gedâyдын tâ pâdişâhğaça ve kumurskadın (5) pilğaça ve çipindin tâ simurğğaça barçasının ahvâlğa (6) lâyıq bêrür (65a/4, 5, 6) [*Yıyeceği ve suyu yoksuldan padişaha, karıncadan file,sinekten anka kuşuna kadar, hepsinin durumlarına göre uygun biçimde (onun gibi) paylaştıran yoktur.*]

#### Bol- “Olmak”

Buğra Hân barça ötken atalarındın artuğ boldı. (90b/1) [Buğra Han geçmişteki bütün atalarından üstün oldu.] (Parça)

yüz miñ ve yüz miñ yıl (9) anıñ şıfâtıñ bitise teñizdin bir katre ve tağdın bir mişkâl taşmı (10) bitigendin azrak bolğay. (65a/9, 10) [*Yüz bin yıl ve yüz bin yıl onun vasıflarını yazsa denizin bir damlasından, dağın (da) bir parça taşından daha azını yazmış olurlar.*] (Parça)

**Ƙıl-** “Kılmak, yapmak, etmek, genellikle yardımcı fiildir.”

Mundın (19) kıyās kılıñ. (85a/18, 19) [*Buna göre karşılaştırın.*]

#### Oltur- “Oturmak”

Anıñ kıysı birini aytayın, barça ellerdin (17) Türkmenğa yakınraq olturğan Hıtây ve Kanklı ve Nayman êrdiler. (85b/15, 16, 17) [*Onların hangi birini söyleyeyim? Bütün kavimlerin içinde Türkmen'e en yakın oturanlar Hitay, Kanklı ve Naymanlardır.*]

#### 1.3.1. Karşılaştırma Eki İle Birlikte

##### Ƙoy- “Koymak”

Mundın yahşırak at kıoyğıl (86b/ 15) [*Bundan daha iyi ad koy.*]

##### Bol- “Olmak”

yüz miñ ve yüz miñ yıl (9) anıñ şıfâtıñ bitise teñizdin bir katre ve tağdın bir mişkâl taşmı (10) bitigendin azrak bolğay. (65a/9, 10) [*Yüz bin yıl ve yüz bin yıl onun vasıflarını yazsa denizin bir damlasından, dağın (da) bir parça taşından daha azını yazmış olurlar.*]

Kozı Tegin anam teg bolmasa andın bih-rek bolsun tedi. (91a/6) [*Kozı Tegin “ Annem gibi olmasa daha iyi olsun.” dedi.*]

Mundın yahşırak güvâh bolmas, yer kıar turur,... (92a/5) [*Bundan daha iyi tanık olmaz, yer kardır.*]

#### 1.3.2. Karşılaştırma Eki Düşenler

##### Bol- “Olmak”

Mundın yahşı at bolmas tedi. (86b/15,16) [*Bundan iyi ad olmaz dedi.*]

Mundın yahşı at bolur mu tęp atını Oğuz kıoydular (70b/ 14) [*Bundan daha iyi ad olur mu? Diyerek adını Oğuz kıoydular.*]

### 1.4. Kaynak Rolü

“Kaynak, psikolojik veya fiziksel olayların, çeşitli nedenlerle tetiklenip ayrıldığı yeri, kökenini, başlangıç noktasını (starting point) gösteren roldür.” (Sebzecioğlu, 2022, s. 195)

+{dIn} biçim birimini yüklenen kaynak rolündeki üyeler, bir iş, oluş ve durumun başlangıç ya da çıkış yerini gösterir. Bu rolü yükleyen eylemleri hareket ve durum eylemleri olmak üzere ikiye ayırabiliriz. Kaynak rolünü yükleyen eyleme “neden, nereden, kimden” diye sorulduğunda bu rolü yüklenen üye tümce içinde belirlenebilir.

Türkçe{+DAn}çıkma durumlu KAYNAK rolü, genellikle {+(y)A} durum eki yüklenmiş bir HEDEF rolünü gerektirir. Bu gerektirme aynı tümce içerisinde olacağı gibi izleyen tümcelerde de ortaya çıkabilir: *Ali ev-den çıkıp okul-a gitti veya Ali ev-den çıktı. Sinirliydi. Okul-a gitmiş olmalı.* Bu görünüm açısından her iki durum eki KAYNAK ve HEDEF rolleri arasında “x’ten çıktıysa “y’e gidecektir.” Biçiminde anlam bilimsel bir karşıtlık oluştururken dilbilgisel açıdan ise “x varsa y de olmalıdır.” biçiminde bir gereklilik taşımaktadır. (Sebzecioğlu, 2022, s.199)

#### Al- “Almak”

(10) Firişteler torpakı yèrni kazıp içindin almadılar taşındın alıp (11) Âdemniñ şüretini yasadılar. Anıñ üçün Âdem tédiler. (67a/10, 11) [*Melekler toprağı, yeri kazıp içinden almadılar, dışından alıp Adem’in şeklini yaptılar. Onun için Adem dediler.*]

... yağıdın alıp kelip érđiniz,... (93a/9) [*Düşmandan alıp gelmişsiniz,...*]

... taķı anlardın bir kız alıp anda vaţan kılıp oturup turur. (101b/14) [*...ve sonra onlardan bir kız alıp orayı vatan edinip oturmuşlar.*]

‘Azrail ‘aleyhi’s-selâm (5) Hudâyniñ emri birlen barça yèyüzindeki her türlü torpakdın alıp (6) Mekke-i Mu‘azzama birlen Tâyiñniñ arasında torpakı balçık kılıp Âdemniñ (7) şüretini yasap yatğuzdılar. (67a/4, 5, 6, 7, 8) [*Azrail aleyhisselam, Tanrı’nın emriyle yeryüzündeki her türlü topraktan alıp Mekke-i Muazzama ile Taiñ’in arasında toprağı balçık hâline getirip Adem’in şeklini yaptı.*]

#### Art- “Artmak, çoğalmak”

Özlerindin artқан esirlerni mâverâü’n-nehirniñ bāzārgāmlarına satarlar (2) érđi. (85b/1, 2) [*Kendilerinden artan tutsakları Maverâünnehir tüccarlarına satardı.*]

#### Ayrıl- “Ayrılmak”

... hem oğlundın ve hem êlindin ayrılır sen tédi (95a/5) [*“Hem oğlundan ve hem (de) hâlkından ayrılırsın” dedi.*]

Türkmenniñ günāh-kārları kim başındın ya mālmdın (14) ayrılır men (102a/13, 14) [*Türkmen’in günahkarları, “(ya) başımdan ya malımdan ayırırım” diyenleri....*]

Ayturlar süt uydı, süt érkeninde biri (16) birindin ayrılır érđi. (72a/15, 16) [*Süt uyudu (mayalandı) derler. Süt hâlindeyken birbirinden ayrılırdı.*]

Üçünçi inisi (16) İğ beg āzād bolğandın son Dırsarı Bay oğlanların katındın ayrılıp özge yerge kêtmedi. (103b/16) [*Üçüncü kardeşi İğ Beg özgürlüğüne kavuştuktan sonra Ersarı Bay’in oğullarının yanından ayrılıp başka yere gitmedi.*]

#### Bol- “Olmak”

Siz altı oğulniñ her birinizdın (7) dört oğul bolup, barçası yègirmi dört pâdişāhzāde bolup siz (8) altıñızdın başka ve men andın korķa turur (79b/6, 7, 8) [*Siz altıñızdan başka, her birinizden dörder oğul olmuş, hepsi yirmi dört padişahzade olmuş.*]

Munlardın (14) özge kumalardın bolğan hem oğlanlar köp érđi. (79b/14) [*Bunlardan başka kumalardan olan çocuklar da çoktu.*]

Çeşmelerdin hem ne çaklı aşlık hāşıl bolsa anıñ yarını (3) bizge bériñ .... (105b/2, 3) [*Su kaynaklarından da ne kadar yemeklik ortaya çıkarsa onun yarısını bize verin...*]

Bu yègirmi dört oğul Âdemî hātūnlardın bolğan érđi. (79b/13, 14) [*Bu yirmi dört oğul asıl hanımlarından olmuştu.*]

Siz altı oğulnıñ her birinizdin (7) dört oğul bolup, barçası yegirmi dört pādīšāhzāde bolup siz (8) altıñızdın başka ve men andın korqa turur (79b/6, 7, 8) [*Siz altıñızdan başka, her birinizden dörder oğul olmuş, hepsi yirmi dört padişahzade olmuş.*]

Üç ok keltürgen üç kiçik oğlını (14) ve andın bolğanlarını bu kündin tā dünyā āhir bolğunca Üçok tésünler. (78b/13, 14) [*Üç ok getiren üç küçük çocuğa ve ondan olanlara bu günden, dünya son buluncaya kadar Üçok” desinler.*]

Eger siz altıñıznıñ ve sizlerdin bolğan oğlanlar barçañıznıñ (17) ağızñız bir bolsa uzak yıllar ve köp küñler bu yurtlar kolunız- [79b] (1) dın çıkmas. (79a/17-79b/1) [*Eğer siz altıñız ve sizlerden olan bütün herkesin ağızı bir olursa uzun yıllar ve birçok gün bu ülkeler [79b] elinizden çıkmaz.*]

... ol günāh kılğan kişi pādīšāhnıñ uruğındın bolsa (8) veyā özge uruğdın bolsa hānnıñ bir kişisi barıp anı yargı kılsa... (83b/7, 8) [...o günahı işleyen kişi padişahın soyundan ya da başka soydansa handan bir kişi gidip onu yargılarsa ...]

...olarınñ köñli mendın rāzı bol- (4) sun. (95a/3, 4) [...onların gönülleri benden razı olsun. ]

Uluğ Töpeler keme (6) yiberip ötkerip sorup tururlar kim ne yerdin bolur sen kaydan kele (7) turur sen tēp. Ol yiğit aytıp turur: Çağataynıñ Arlat tē-(8) gen uruğındın bolur men. (104a/5, 6, 7) [*Uluğ Töpeler sal gönderip geçirip “Sen nerelisin ve nereden geliyorsun? diye sordular. O genç “Çağatay’ın Arlat adlı kavmindenim.*]

Barçağa ma’lüm turur kim (12) pādīšāhlar hizmetinde her ta’ifedin bolur. (104b/11, 12). [*Padişahın hizmetinde her tayfadan insan olduğunu herkes bilir.*]

Bu altısı (13) nıñ her kıyasısınñ Ādemī hātūnlardın bolğan dört oğlı bar érdi. (80a/12, 13) [*Bu altısının her birinin asıl hanımlarından olan dört oğlu vardı.*]

Oğuz Hānnıñ (8-9) bu altı oğlınñ kumadın bolğan oğlanlarınñ atları- (10) nı aytañız, ammā kıyası oğlındın bolğanı ma’lüm érmes. (80b/8, 9, 10) [*Oğuz Han’ın bu altı oğlunun kumadan olan çocuklarının adlarını söyleyelim ama hangi oğlundan olduğu belli değildir.*]

Ol oğlanı İt Beçene elindın boldı tēp atını İrek (14) koydılar. (101a/13, 14) [*Bu oğlan(ı) “İt Beçene kavminden oldu” diye adını İrek koydular.*]

Sizlerdin bolğan oğlanlarını hem tā (13) kıyāmetgāça Bozok tésünler. (78b/12, 13) [...sizlerden olan çocuklara da kıyamete kadar “Bozok” desinler.]

Tumannıñ Köl İrkiniñ (15) kızındın oğlı boldı. (88a/14, 15) [*Tuman’ın Köl İrki’nin kızından oğlu oldu.*]

Kara Hānnıñ uluğ hātūndın bir oğlı boldı. (70a10) [*Kara Han’ın büyük hanımından bir oğlu oldu.*]

Köñlimiz buğday unındın bolğan aşnı tiley turur. (90b/6) [*Canımız buğday unundan yapılan yemeği istiyor.*]

Yurt sözlerni tamām bolğandın son Köl İrki Hān Kanlı Yavlı- (9) nıñ yüzige bakıp aytdı: Ey kızım oğlı, kızındın bolğannıñ dostlıkı (10) bolmas tēp eşitip érdim. (89a/8, 9, 10) [*Ülkeyle ilgili sözler tamamlandıktan sonra Köl İrki Han Kanlı Yavlı’nın yüzüne bakıp “ey kızım oğlu, kızdan olanın dostluğu olmaz diye işitmiştim.*]

(15) Yay ve oknı ki tapıp keltürdiñizler ol kişidın bolmadı ve Teñridin boldı. (78b/15) [*Yay ve oku bulup getirdiniz. Bu iş insandan değil, Tanrı’dan oldu.*]

Munlardın (14) özge kumalardın bolğan hem oğlanlar köp érdi. (79b/14) [*Bunlardan başka kumalardan olan çocuklar da çoktu.*]

#### Çıķ- “Çıkmak”

... Kozıcınñ sözindın çıkma tēdi (94b/8) [*“Kozcı’nın sözünden çıkma” dedi.*]

Türkni özünizge pādīšāh bilip (9) anıñ sözindın çıkmañ tēdi (69a/8, 9) [*“Türk’ü kendinize padişah bilip onun sözünden çıkmañın” dedi.*]

Korkut Ata her nemesse tēse İnel (11) Yavı anıñ sözindın çıkmas érdi (86a/10, 11) [*Korkut Ata her ne desae İnel Yavı onun sözünden çıkmazdı.*]

Eger siz altıñıznıñ ve sizlerdin bolğan oğlanlar barçañıznıñ (17) ağızñız bir bolsa uzak yıllar ve köp küñler bu yurtlar kolunız- [79b] (1) dın çıkmas. (79a/17-79b/1) [*Eğer siz altıñız ve sizlerden olan bütün herkesin ağızı bir olursa uzun yıllar ve birçok gün bu ülkeler [79b] elinizden çıkmaz.*]

Bir yılğaça (18) kişi birlen sözleşmedi ve evdin çıkmadı. (90b/17, 18) [*Bir yıla kadar kimseyle konuşmadı ve evden çıkmadı.*]

Andın soñ (3) ol yurt Kalaçlarınıñ *kolındın* çıkdı, özge kişiğe tüşdi. (77b/2, 3) [*Ondan sonra ülke Kalaçların elinden çıktı.*]

#### **Çıkar-** “Çıkarmak”

Anıñ uçındın tutup tüpindin çıkarıp (2) ol yigitniñ boynığa urdı erse boynı üzildi taķı öldi. (88b/1, 2) [*Onun ucundan tutup dibinden çıkarıp gencin boynuna vurduğunda gencin boynu kırıldı ve öldü.*]

#### **Êşit-** “İşitmek”

Köl İrki bu sözler- (17) ni nebiresidin eşitkendir soñ Korkut başlıķ barça [89a] (1) Oğuz eline yiberip keltürüp uluğ toy kılıp Tumannı (2) Hân köterip tahtda olturtup Köl İrki ayak üstinde turup (3) Tuman Hânğa aytdı: (88b/16, 17- 89a/1, 2, 3) [*Köl İrki torunundan bu sözleri işittikten sonra, başta Korkut olmak üzere bütün Oğuz hâlkına adam gönderip, getirtip büyük bir ziyafet vererek Tuman'ı han yapıp tahta oturtup kendisi ayakta durarak Tuman Han'a dedi.*]

Mendin (3) bu sözni eşitkendir soñ kaçıp çıkıp ketti. (92a/2, 3) [*Benden bu sözü işittikten sonra kaçıp çıkıp gitti.*]

#### **İn-** “İnmek”

Kök asmândın (4) inip keldi tinnin yılan (99b/3, 4) [*Gökyüzünden büyük bir yılan inip geldi.*]

#### **Kaç-** “Kaçmak”

Min evlik eli birlen İrâkdın kaçıp (2) Şamahı keldi. (100a/1, 2) [*Bin evli hâlkıyla Irak'tan kaçıp Şamahı'ya geldi.*]

#### **Kal-** “Kalmak”

Oğuz Hândın köp yurtlar ve şehirler ve eller ve ölük (6) mällar ve tirik mällar kalıp turur. (79b/5, 6) [*Oğuz Han'dan çok yurtlar, şehirler, ülkeler canlı ve cansız mallar kalmıştır.*]

Bu nemekîn resm andın kaldı. (69b/5) [*Bu tuzlu yemeğin geleneği ondan kaldı.*]

Türkler içide kim ba'zı (13) resmler bar andın kaldı. (69a/12, 13) [*Türkler arasındaki kimi adetler ondan kaldı.*]

Ammâ Kusar athı (5) oğlındın nesil kalğanı ma'lüm ermes. (101b/4, 5) [*Ama Kusar adlı oğlundan soy (sop) kalıp kalmadığı bilinmez.*]

Atasındın kalğan yahşı kişileri (3) keltürüp Alp Tuğaçnı anğa tapşurup atasınıñ yurtını bérıp (4) köçürüp yiberdi. (90a/2, 3, 4) [*Babasından kalan iyi kişileri getirtip Alp Tuğaç'ı onlara emanet edip babasının yurdunu verip göç ettirerek gönderdi.*]

Yahşı ve yaman halkınıñ barçası kelgendin soñ (11) evvel Oğuz Hândın kalğan vilyetler ve eller ölük mällarınıñ ve tirik mällarınıñ (12) barçasını bu ayılğan ottuz padişâh-zâdelerniñ uluğına uluğça ve kiçikine (13) kiçikçe bérđi. (79b/10, 11, 12, 13) [*Hâlkın iyisi, kötüsü hepsi geldikten sonra, önce Oğuz Han'dan kalan vilayetler, ülkeler ve canlı-cansız malların hepsini bu adı geçen otuz padişahzadenin büyüğüne büyükçe ve küçüğüne (ise) küçükçe verdi.*]

#### **Kayt-** “Geri dönmek, çekilmek”

Ol Salurdın bir neçesi ‘İrâkdın kaytıp Manķışlak keldiler. (96b/15) [*Salurlardan birçoğu Irak'tan geri dönüp Mankışlak'a geldi.*]

#### **Kel-** “Gelmek”

Uluğ atalarımız Türkistandın (14) kelgen tururlar tıp karıntaşlıklarını ma'lüm kıldılar. (96b/13, 14) [*“büyükbabalarımız Türkistan'dan gelmiştir” diyerek kardeşliklerini bildirdiler.*]

Begler avdın kelür küni hân öldi... (93b/1) [*Beyler(in) avdan geldiği gün han öldü.*]

Buğra Hân avdın keldi (92a/8) [*Buğra Han avdan geldi.*]

#### **Keltür-** “Getirmek”

Moğoldın evini ve atası bergeñ ellerniñ barçasın (10) keltürdi. (74b/10) [*Moğol'dan evini ve babasının verdiği hâlkların hepsini getirdi.*]

... eger sen beğini öltürsen bir yıldın alğan (16) malları ve evdin keltürgen koşını barçasın saña bèreliñ. (102a/15, 16) ["Eğer sen beyini öldürürsen bir yıdan (beri) aldığımız malları ve (bir) evden getirdiğimiz eşyaların hepsini sana verelim"]

**Kıl-** "Kılmak, yapmak, etmek"

Ve êkkinçi könlümdin yahşı ırım ve niyyet kılıp anıñ üçün Tuman [87a] (1) at koyup turur men... (86b/19-87a/1) [İkinci olarak, gönlümden iyi dilekler dileyerek Tuman adını koydum.]

Alp Arslannıñ êlinden (5) olca kılıp keltürgen kişileriñ kaytara yibersün tęp (90a/4, 5) [Alp Arslan'ın memleketinden tutsak edip getirdiği kişileri geri çevirerek göndersin deyip...]

Seniñ ve sendin gıybet kıla turğan beğleriñ haqıqatin (16) bilmek üçün özümnü ölüñ kılıp êrdim tedi. (93b/15, 16) ["Senin aleyhinde konuşan beylerin gerçek yüzünü bilmek için kendimi ölü göstermişim." dedi.]

**Qop-** "Kalkmak"

Hân yerindin qopa keldi taqı Suvarmı kuçaqlap yüzündin öpdi (93b/14) [Han yerinden kalktı, Suvar'ı kucaklayarak yüzünden öptü.]

**Kork-** "Korkmak"

Anda hem olturğalı Bayındırdın korkup Kırım keldi. (100a/3) [Bayındır'ın korkusuyla orada oturmaktan korkup Kırım'a geldi.]

men andın korqa turur (79b/8) [Ben ondan korkarım.]

**Köker-** "Yeşermek"

Tüş körer kim köksindin (10) üç dıraht kökerip büleñd çıkdı taqı butaklandı ve yapraklandı. (95b/9, 10) [Düşünde göğsünden üç ağacın yeşillenip yükseldiğini, budaklanıp yapraklandığını gördü.]

**Kör-** "Görmek"

Qozı Tegin ol hâtündin kör (11) genin ve eşitkenin aytdı (92a/10, 11) [Kozı Tegin o kadından gördüğünü ve işittiğini anlattı.]

**Köter-** "Kaldırmak, yükseltmek, yapmak"

Taqı qaşsı uruğı köp (14) bolsa andın pādışāh köterdiler. (85a/13, 14) [Hangisinin soyu-sopu çoksa ondan padişah yaptılar.]

Beçene uruğı hem özindin töre köterip Salur êli (7) birlen yağı bolup çapışurlar êrdi. (85b/6, 7) [Beçene boyu da kendiliğinden bir töre çıkarıp Salur Halkı ile düşman olup savaşlardı.]

**Kutul-** "Kurtulmak"

Bu sözlerdin 'arız ol kim çapқанla- (13) rı yurtlarında olturup çapılğan êlniñ yavdın kutulğanları mâverâü'n- (14) nehirğa kaçıp barurlar êrdi (85b/ 12, 13, 14) [Bu sözlerden anlatılmak istenen şudur: Yağmalayanlar yurtta otururken, yağmalanan boyun düşmandan kurtulanları kaçıp Maverâünehir'e giderdi.]

**Oğurla-** "Çalmak"

Ol hâtün barıp (9) Qozı Teginniñ evindin ötükin oğurlap keyip Buğra Hânıñ (10) evige kelip taqı kaytıp barıp ötükin yerinde koyup keldi. (91b/8, 9, 10) [O kadın gidip Kozı Tegin'in evinden çizmesini çalarak giyip, Buğra Han'ın evine gelip ve (daha sonra) geri dönüp çizmeyi yerine koyup geldi.]

**Öt-** "Geçmek"

... mundın bir nece yıllar ötdi (89b/ 14) [*Bundan birkaç yıl geçti.*]

Mundın köp yıllar ötti (71b/11) [*Aradan birçok yıl geçti.*]

Andın ötüñ Kâbil ve Ğazninni (9) aldı.(75b/8,9) [*Oradan geçip Kabil ve Gazne'yi aldı.*]

**Sal-** "Göndermek"

Yarımı öte bergeñde êkki tarafdın at saldılar. (96a/11) [*Yolun yarısını geçtiklerinde iki taraftan at gönderdiler.*]

**Sor-** "Sormak"

Andın ne yerniñ ferzendi sen (9) tęp sordı. (77a/8,9) [*Ondan "sen nerelisin?" diye sordu.*]

Her kişi anlardın ne (7) halksız tēp sorsa Hızır Baynıñ kişileri biz derler érdi. (103b/6, 7) [*Kim onlara “Hangi hâltkansınız ?” diye sorsa “Hızır Bay’ın adamlarınız” derlerdi.*]

Hān (16) kelinlerdin sordı (71b/ 16) [*Han gelinlerden sordu.*]

Oşbu (16) çaçda hem bir kişi bir kisidin sorsa éliñniñ omağı ne turur tēp sorar. (82a/15, 16) [*İşte bu zamanda bir kişi diğerinden sorsa “Hâlkınun omağı nedir? “ diye sorar.*]

**Tê-** “Demek”

Kozi Tegin könlindin bu anam ornığa bolup mañğa mihrbānlık (18) kıla turğan turur tēdi. (91a/17, 18) [*Kozi Tegin gönlünden (içinden) “bu annem yerindedir, bana sevgi gösteriyor.” dedi.*]

**Tég-** “Yetişmek, düşmek”

H’ācesiniñ mālindın Ayazğa bir oğlak hem tégmedi. (102b/2) [*Hocasının (Efendisinin) malından Ayaz’a bir oğlak (bile) düşmedi.*]

**Tuğ-** “Doğmak”

Bu on ëkkisindin (8) tuğğanlarğa Yüzlük tēdiler. (82a/7, 8) [*On ikisinden doğanlara “Yüzlük” dediler.*]

Bu yegirmi (14) törtidin tuğğanlarğa aymak tēdiler. (82a/13, 14) [*Bu yirmi dördünden doğanlara “Aymak” dediler.*]

Oğuz Hānıñ altı oğlınıñ aşl hātün- (6) larıdın tuğğan nebireleri yegirmi dört kişi érdiler. (82a/5, 6) [*Oğuz Han’ın altı oğlunun asıl hanımlarından doğan torunları yirmi dört kişiydi.*]

Oğuz Hānıñ bir nece at koyğan kişileri ve kumadın tuğğan (11) nebireleri munlar hem yegirmi dört kişi érdiler. (82a/10, 11) [*Oğuz Han’ın ad koyduğu kişileri ve kumadan doğan torunları bunlar da yirmi dört kişiydi.*]

**Tut-** “Tutmak”

Anıñ uçındın tutup tüpindin çıkarıp (2) ol yigitniñ boynığa urdı érse boynı üzildi takı öldi. (88b/1, 2) [*Onun ucundan tutup dibinden çıkarıp gencin boynuna vurduğunda gencin boynu kırıldı ve öldü.*]

**Tüş-** “İnmek”

Temür Tuğlı (18) Hānıñ evi köçe turur, atdın tüşüp olturdu. (101b/17, 18) [*Temur Tuğlı Han’ın evinin göçtüğünü gördüğünde attan indi.*]

**Yağ-** “Yağmak”

āsmāndın yamğur yağdı (68b/4) [*Gökyüzünden yağmur yağdı.*]

**Yayı-** “Kaynağından çıkmak”

Biz Oğuz Hānıñ etekindin yayılğan oğlanların (8) atlarını aytalıñ (80a/7, 8) [*Oğuz Han’ın çocuklarının adlarını söyleyelim.*]

**Yığ-** “Toplamak”

Onbegi ve yahşılar ëldin yığıp (8) ip iştürüp yüz kulaç argamçı ve altı oğlaklı eçki ve ëkki tulum (9) çökellik ve bir eşek bērdiler. (105b/7, 8, 9) [*Onbegi (onbaşı) ve iyiler hâltkın toplayıp ip ördürüp yüz kulaç urgan ve altı oğlaklı keçi ve iki tulum çökelek ve bir eşek verdiler.*]

## 1.5. Materyal Rolü

Yapmak, oluşturmak, kurmak anlamlarını taşıyan eylemlerin materyal rolü yükledikleri üyeleri somut ya da soyut adlardır. Burada ise yalnızca somut adlar +{DIn} biçim birimi yüklenerek materyal rolü üstlenmişlerdir. Eylemin başlangıç noktasına odaklı bir roldür.

**Kıldur-** “Yaptırmak, ettirmek”

Toğkuz miñ koy ve toğkuz yüz yılkı öltürtdü bulğardın toğsan (3) toğkuz havz kıldurup toğkuzığa ‘arık ve toğsanığa kıımız tolturtdı. (78b/2, 3) [*Dokuz bin koyun ve dokuz yüz bin yılkı kestirdi. Derilerinden doksan dokuz havuz yaptırdı dokuzuna rakı, doksanına kıımız doldurttu.*]

**Tiktür-** “Diktirmek, kurdurmak”



**Bulğarıdın** üç havz tiktürdi (86b/9) [*Derisinden üç havuz yaptırdı.*]

**Yasa-** “Yapmak, etmek, kurmak”

Hudā-yı Te’ālā firıştelerge aytdı kim, **torpakdın** kişi (15) yasap cān bērip yeryüzünde öz ornumğa halife kılp kıoya turur men (66b/14, 15) [*Yüce Tanrı meleklerle, “topraktan insan tapıp can vererek yeryüzünde kendi yerime hâlîfe bırakacağım” deyince...*]

Hudā-yı Te’ālā aytdı. Men bilgeni sizler bilmessizler barıñ- (4) lar **torpakdın** bir kişiniñ şüretin yasañlar tēdi (67a/3, 4) [*Yüce Tanrı “siz benim bildiğimi bilmezsiniz, gidin topraktan bir kişinin suretini yapın” dedi.*]

## 1.6. Sebep Rolü

Bu anlamsal rolü yükleyene “neden” ve “nasıl” sorularını sorarak tespit edebiliriz. Sebep olan şey kendisinden önce bir tümce ile ifade edilmişse tümce *sebebdin* sözcüğüyle devam eder. +{Din}durum biçim birimini yüklenerek sebep rolünü üstlenen üyeler duygu, hastalık, yokluk ve bir durum ya da bir şeyi yapmanın nedeni olmak üzere dört farklı anlamsal özellik göstermektedirler.

### 1.6.1. Yükleyen Eylemin Gerçekleşmesine Sebep Olan Duygusal Durumu Belirtirler.

**Ağır-** “Kızmak, gücenmek”

Şāh Melik birlen Kozıcı Beg **bizdın** ağırıp ‘Alī Hān (3) katığa kaçıp ketti. (95b/2, 3) [*Şah Melik’le Kozıcı Bey bize gücenip, kaçıp Ali Han’ın yanına gitti.*]

**Ayt-** “Söylemek”

Sevdāger **korkkanındın** söz ayta bilmey yarlıknı alıp başığa (13) sançdı. (77a/12, 13) [*Tacir korktuğundan hiçbir şey söylemeyip buyruğu alıp başına koydu.*]

Men **uyalğanımdın** ayta bilmedim. (92a/11) [*Ben utandığımдан söyleyemedim...*]

Körünüşde olturğan halk hem **korkunçdın** hēc nemerse ayta bilmedi- (14) ler. (77a/13, 14) [*Mecliste bulunan diğer insanlar da korkudan hiçbir şey söylemediler.*]

**Korkkanındın** rāstım aytdı. (96a/5) [*Korktuğundan doğrusunu söyledi.*]

**Két-** “Gitmek”

Ayaz **korkkanındın** kēte bilmey Ebu’l-Hān (5) tağında olturğan Türkmenlerniñ içinde kaldı. (102b/4, 5) [*Ayaz korkusundan gidemeyip Ebulhan dağında oturan Türkmenlerin içinde kaldı.*]

**Yat-** “Yatmak”

**Sevmeslikindin** alğan kün- (14) din beri bir yerde yatmay turur tēdiler ērse (71a/13, 14) [*Sevmediği için de aldığı gündün beri aynı yerde yatmıyor” dediler.*]

### 1.6.2. Yükleyen Eylemin Gerçekleşmesine Sebep Olan Durumu Belirtirler

**Avla-** “Avlamak”

Andın soñ Teveciler açlık **sebebindin** balık avlarız (5) tēp Kaşğa Çoranıñ oğlanları Kara Evliler katığa barıp oltur- (6) dılar. (105a/4, 5, 6) [*Ondan sonra Teveciler, açlık yüzünden “balık avlarız” diyerek Kaşğa Çora’nın çocukları (olan) Kara Evliler(in) yanına gittiler.*]

**Ayıl-** “Kendine gelmek”

Ol hem yēgirmi yıl dünyalık şarābına esrip yörüp (9) **esrüklikdin** ayıldı ērse közin açıp kördi,... (97a/8, 9) [*O da yirmi yıl dünya şarabıyla sarhoş olarak yaşayıp, sarhoşluktan gözünü açıp gördü.*]

**Bar-** “Varmak, gitmek”

Ol **sebebdin** Mihilā’ıl Bābil iklimiğa barıp bir şehir saldı. (67b/12, 13) [*Bu yüzden Mihlail Babil ülkesine gidip orada bir şehir kurdu.*]

**Biti-** “Yazmak”

Ol **sebebdin** atlarını nāmede [81a] (1) bitiy tururlar. (80b/16-81a/1) [*O yüzden adlarını kitapta [81a] yazarlar.*]

**Bol-** “Olmak”

Ol sebebdin şaşa ‘aşi bolurlar (67a/3) [*Bu yüzden sana asi olurlar.*]

**Kel-** “Gelmek”

Ol sebebdin Hâlıl başlık barçası Dırsarı halkının onbegi (11) ve yaşlılarının aldığa kelip aytdılar kim özüniz hizmetkârları- (12) nız irdük köp aç ve aruk bolup turur miz. (105a/10, 11, 12) [*O zamanlar Kara Evliler yoksullaşmışlardır. O yüzden hepsi Hâlıl’in başkanlığında Ersarı hâlkının onbeyinin (onbaşı) ve iyilerinin önüne gelip “Sizin hizmetkârlarınızдық, çok aç ve zayıfız.”*]

**Kêt-** “Gitmek”

Oğuz elinin (3) Şâh elik buzuklukandın kêtmeş Sir suyunun ayakında ve Amu suyıda (4) olturup kalğanları Tuğurmuş oğlu Tuğrulnı hân köterdiler. (97a/2, 3, 4) [*Oğuz boyunun Şah Melik yenilgisinden (sonra) gitmeyerek Sir suyunun ayağında ve Amu Irmağı’ında oturup kalanları Tuğurmuş oğlu Tuğrul’u han yaptılar.*]

**Ƙıl-** “Kılmak, yapmak, etmek”

Dırsarı Bay barıp şeyh-i mezkûre kırk teve niyâz (12) bêrip inâbet kılıp iltimâs yüzündin ‘arz kıldı-kim biz Türk halkı turur (13) biz. (102b/11, 12, 13) [*Ersarı Bay gidip adı geçen şeyhe kırk deve sunup iltimastan dolayı tövbe edip rica olarak şunu arz etti: “Biz Türk hâlkıyız.”*]

**Köçür-** “Göçürmek, göçmesini sağlamak”

Bu sebebdin (10) hân ottuz evli sârbânı köçürüp Ebu’l-Hân tağıka yiber-(11) di. (104b/9, 10, 11) [*Bu yüzden Han, ottuz evli deveyi göç ettirip Ebu’l-Han Dağı’na gönderdi.*]

**Öltür-** “Öldürmek”

Her oğlunun başındın Hüdây yolına bir koy öltürüp (14) pişirip halkğa bêrdi. (95b/13, 14) [*Her oğlunun başı için Tanrı yoluna bir koyun kesip, pişirip halkğa dağıttı.*]

**Tur-** “Durmak”

Uluğ leşker (2) birlen kelip Buharâ ve Semerkandnı alıp öz karındaşları yurtında (3) yağı bolğan sebebdin tura bilmey kaytıp kêttdi (90b/1, 2, 3) [*Büyük ordu ile gelip Buhara ve Semerkant’ı aldı. Kardeşlerinin ülkesinde (onlarla) düşmanlığı olduğu için duramayarak geri dönüp gitti.*]

**Yiber-** “Göndermek”

(7) Mama Bikedin hđç oğlan bolmadı. Ol sebebdin Dırsarı (8) Baynıñ oğlanlarığa kişi yiberdi karındaşlarını alsınlar tıp. (103a/7, 8) [*Mama Bike’den hiç çocuğu olmadı. Bu yüzden Ersarı Bay’ın oğullarına “kardeşlerini alsınlar” diyerek bir kişi gönderdi.*]

**1.6.3. Yükleyen Eylemin Gerçekleşmesine Sebep Olan Hastalık Durumunu Belirtirler****Öl-** “Ölmek”

Ƙara Hân ol yaradın öldi (72b/ 6) [*Kara Han o yarada öldü.*]

**1.6.4. Yükleyen Eylemin Gerçekleşmesine Sebep Olan Yokluk Durumunu Belirtirler**

Yokluk anlamsal rolünü yüklenen +{Dın} biçim birimli kelmeslik ve bilmeslik adları, eylemin olumsuz ortaç eki aldıktan sonra +Llk addan ad yapma ekiyle türetilmişlerdir.

**Kel-** “Gelmek”

kölükimniñ azlıkandın leşkeriniñ soñındın kele turur (7) irdüm. (76a/7, 8) [*O, “Yük arabam az olduğu için askerlerin arkasından geliyorum.”*]

**Bil-** “1. Bilmek 2. İktidarlık çatısı kuran yardımcı eylem görevinde”

Oğlan turur, tili kelmeslikindin ne ayturn bilmey turur dêrler êrdi (71a/3) [*Çocuktur, dili dönmediğinde ne söylediğini bilmiyor derler idi.*]

**Bol-** “Olmak”

Barça eşik halkı köre bilmeslikindin munun birlen yaman (3) boldılar. (93a/2, 3) [*Kapıda duranların hepsi (hana yakın olanlar) göremediğinden, farkına varamadığından bununla kötü oldular.*]

**Oķu-** “Okumak”

Kara halkının tili kelmeslikdin kafını (15) cim okuy turur. (73b/14) [*Kara hâlkının dili dönmediğinden kafi cim okuyor.*]

### 1.7. Söyleyen Rolü

Sadece *ayt*- eylemi tarafından yüklenen anlamsal bir roldür.

**Ayt-** “Söylemek, demek”

Maşlahat ol turur kim men ilgeri barıp elge se- (8) niñ tilindin ‘özr aytayn. (95a/7, 8) [*Ben önce gidip hâlttan senin adına özür dileyim.*]

### 1.8. Süre Rolü

+{Din} biçim birimi yüklenen üye eylemin anlamını hareket, oluş ya da durumun meydana gelme zamanını ve zaman aralığını bakımından tamamlar. Ayrıca tümce içinde “tâ” ilgeci kullanılarak süre rolünün anlamı pekiştirmiştir.

**Al-** “Almak”

... eger sen begiñni öltürsen bir yıldın alğan (16) mällarnı ve evdin keltürgen hoşını barçasın saña bèreliñ. (102a/15, 16) [*Eğer sen beyini öldürürsen bir yıldan (beri) aldığımız malları ve (bir) evden getirdiğimiz eşyaların hepsini sana verelim.*]

**Asra-** “Büyütmek”

Atañ öldi sen yaş kaldıñ Köl İrki atañ turur ve hem aqañ. Seni dünyâğa kelgendin tâ bu çaķkaça köp emgkler birlen yaħşı asrap tu- (13) rur. (87b/11, 12, 13) [*Baban öldü, sen küçüktün. Köl İrki hem babandır hem (de) ağabeyin. Seni dünyaya gelişinden ta bu zamana kadar çok eziyetler çekerek iyi bir şekilde büyütmiştir.*]

**Ayt-** “Söylemek, demek, anlatmak”

Oğuz Hāndın tâ Kozi Yavı Hānğaça neçük ki ayttağ şundağ turur. (84b/12) [*Oğuz Han’dan Kozi Yavı Han’a kadar nasıl anlatmışsak öyledir.*]

Teñrim buyursa İnel Hānıñ zamā- (14) nındın tâ biz bu kitābnı aytğan çaķkaça bir bir aytğumuz turur. (84b/13,14) [*Tanrı’m izin verirse İnel Han’ın zamanından ta bu kitapta anlattıklarımıza kadarki zamanı bir bir anlatacağız.*]

**Bil-** “Bilmek”

Munça munça bilmesek hem başdın ayakğaça şüretini bile (9) turur miz. (85a/8, 9) [*Bu kadarını bilmesek de başından sonuna kadar ana hatlarıyla biliyoruz.*]

**Kıl-** “Kılmak, yapmak, etmek”

Evveldin tâ āhirğa çaķılğan keneşlerini Avşarnıñ (18) hātūnlarınıñ aytğan sözlerini ve ötükni oğurlağanını [92b] (1) bir bir aytdılar... (92a/17, 18 - 92b/1) [*Başından ta sonuna kadar bütün görüşmelerini, Avşar’ın kadınlarının söyledikleri sözleri ve çizmeyi çalışını bir bir anlattılar.*]

Ol yaktıdın tâ bu küñğaça barça Türkmen- [103a] (1) ler ol kitābnıñ mes’eleleriğa ‘amel kıla tururlar. (102b/17-103a/1) [*O zamandan ta bugüne kadar Türkmenlerin hepsi o kitaba göre hareket etmektedir.*]

**Öl-** “Ölmek”

Evveldin tâ āhirğaça biz sebebli yaħşı (4) “yegirmi miñ çaķlık kişileri öldi. (66a/3, 4) [*Başından sonuna kadar bizim yüzümüzden iyi ve kötüden yirmi bin kişi kadar öldü.*]

**Öt-** “Geçmek”

Anıñ üçün (12) kim Oğuz zamānındın tâ bu vaķtkaça beş miñ yıl ötüp turur. (13) Ögürçık zamānındın tâ bu vaķtkaça beş yüz yıl altı yüz yıl bolup (14) turur. (98b/11, 12, 13, 14) [*Onun için ki Oğuz zamanından ta bu zamana kadar beş bin yıl geçmiştir.*]

## Sonuç

Bu çalışmada, Ebu'l-Gazi Bahadır Han'ın Şecere-i Terakime adlı eseri taranarak +{DIn} durum biçim biriminin sadece eylem-ad ilişkisi ele alınmış ve +{DIn} durum biçim birimi yüklenen üyelerin mantıksal düzeyde yükledikleri anlamsal roller belirlenmiştir. Üyelerine +{DIn} durum biçim birimi yükleyen 58 eylem tespit edilmiştir. Bu eylemler üyelerine 76 anlamsal rol yüklemiştir. +{DIn} durum biçim birimini yüklenen üyeler 8 farklı anlamsal rol yüklenmiştir. Ayrıca Kayt-, kel-, ket-, bol-, ayt-, öt-, bil-, al-, öl-, kıl-, çık-, kaç- eylemlerinin +{DIn} durum biçim birimini yükledikleri üyelerine mantıksal düzeyde birden fazla anlamsal rol yükledikleri belirlenmiştir. Bu roller sayısal olarak çoktan aza doğru kaynak (33), sebep (18), güzergâh (9), süre (7), karşılaştırma (4), materyal (3), araç (1), söyleyen (1) biçiminde sıralanabilir.

Eylemlerin üyelerine en fazla yüklediği anlamsal rol kaynak rolüdür. Hem hareket hem de durum eylemlerinin üyelerine yükledikleri bu rol, bir iş, oluş ve durumun başlangıç ve çıkış yerini belirtir. +{DIn} durum biçim birim aracılığıyla kaynak rolünü yükleyen eylemlerin bazıları anlamlarının tamamlanması için iş ve oluşun bitiş yerinin de söylenmesine ihtiyaç duyar. Böylece eylemin başlangıç ve bitiş noktası başka bir deyişle kaynak ve hedefi belirlenmiş olur. Örneklerde de görüldüğü üzere bu gereklilik tek bir tümce içinde olabileceği gibi birbiri ardınca gelen tümcelerle de gerçekleşebilir.

... hem oğlundın ve hem êlindin **ayrılır** sen tedi (95a/5) [*“Hem oğlundan ve hem (de) hâlkından ayrılırsın” dedi.*]

Anıñ uçındın tutup tüpindin **çıkarıp** (2) ol yigitniñ boynığa **urdu êrse** boynı üzildi tağı öldi. (88b/1, 2) [*Onun ucundan tutup dibinden çıkarıp gencin boynuna vurduğunda gencin boynu kırıldı ve öldü.*]

Şecere-i Terakime’de eylemler adlara +{DIn} durum biçim birimini aracılığıyla sebep rolünü yükler ya da tümcenin başında kullanılan *sebedin* sözcüğü ile bu rol ifade edilir. Bunun yanı sıra sebep rolünü üstlenen üyeler duygu, hastalık, yokluk ve durum nedeni olmak üzere dört farklı anlamsal özellik içerirler.

Hareketin yönünü belirleyen güzergâh rolünde hareketin yalnızca başlangıcına değil, sonunada odaklanılır.

Süre, eylemin anlamını oluşma zamanı ve zaman aralığı bakımından bütünleyen bir roldür. Bu anlam “tā” ilgeciyle güçlendirilmiştir.

Karşılaştırma rolü tümce içinde karşılaştırma karşılaştırma ifade eden sözcük, sıfat ve zarflarla güçlendirilmiştir. Eylemler +{DIn} durum biçim birimini parça bildiren adlara getirildiğinde adın ait olduğu bütüne işaret edilir.

Materyal rolü, kurmak, oluşturmak, yapmak anlamlarındaki eylemlerin somut adlara yükledikleri ve hareketin başlangıcına odaklı bir roldür.

Araç rolü eylemin yarar sağlamak amacıyla yüklediği bir roldür.

Söyleyen rolü ise yalnızca “ayt-“ eylemi tarafından yüklenmiştir.

Tümce içinde yönetici unsur olan eylemler, söz dizimsel ve mantıksal düzeyde tümcenin yapısını da belirler. Bunun için dil öğretiminde tümce ve eylem öbeklerinin etkin, daha hızlı ve kolay öğretilmesi için üye ve rol yapısı çalışmalarının yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Sadece yüzey yapıdan

hareketle yapılan söz dizimi çalışmalarında açıklığa kavuşturulamayan kimi dilsel yapıların mantıksal düzeyden yararlanılarak çözülebileceğine inanılmaktadır.

### Kaynakça

- Akbay, O. H. (2006). Japonca ve Türkçedeki Eylemlerin Üye Yapısı-Dil Öğretimi Amaçlı Bir Karşılaştırma-. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Akcan, P. İ. (2010). Konu Rollerini: Türkçe Eylem Veritabanı Temelinde Bir Anlambilimsel Konu Rollerini Modeli Önerisi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Aksan, D. (1989). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim II*, Ankara: TDK
- Alan, N. (2019). “+{DAn} Durum Biçim birimi (Yükleyenlerin Üye Yapısı ve Anlamsal Rollerini)” *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 8/19, s. 49-82.
- Alan, Nazmi (2016) “+{DAn} Durum Biçim birimi (Yükleyenlerin Üye Yapısı ve Anlamsal Rollerini)” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir: T.C. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin Grameri*, Ankara: TDK Yayınları.
- Bayrav, S. (1969) *Yapısal Dilbilimi*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Blake, B. J. (2004) *Case*. Cambridge University Press.
- Boz, E. (2007). *Türkiye Türkçesinde +{A} Durum Biçim birimi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bussmann, H. (2006). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. (G. P. Trauth, K. Kazzazi, Çev.) London and Newyork: Routledge.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Language and Linguistics*, Blackwell Publishing.
- Demir, N. (2023). *Şecere-i Terakime Türklerin Soy Kütüğü (Ebulgazi Bahadır Han)*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Dilaçar, A. (1971). “Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi” *TDAY Belleten*, Ankara: s. 83-145
- Doğan, N. (2017). “Türkçede İstem Değiştirimi I: Ettirgenleştirme” *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 6/ 14, s. 193-214.
- Doğan, N. (2018). “Türkçede İstem Değiştirimi II: Edilgenleştirme” *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 7/17, s. 177-196.
- Eckmann, J. (1988), *Çağatayca El Kitabı*, (Çev. Günay Karaağaç), İstanbul: Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Ediskun, H. (2007). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk Dili*, Ankara: Grafiker.
- Ergin, M. (1992). *Türk Dilbilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Fillmore C. J.,(1968), *The Case for Case, Universals in Linguistic Theory içinde*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*, Ankara: Aytaç Yayınevi.
- Hatipoğlu, V. (1978). *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*,Ankara: Engin Yayınevi.
- İmer, K., Kocaman, A., Özsoy, S. (2019) *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kafalı, M. (1989). “Ebulgazi Bahadır Han” Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi Ankara: TDV Yayınları. Cilt 10, s.358-360

- Kerimoğlu, C. (2019). *Genel Dilbilime Giriş (Kuram ve Uygulamalarla Dilbilim, Göstergibilim ve Türkoloji)* Ankara: Pegem Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: TDK
- Özkan, I. A. (2018). *Evensel Dilbilgisi ve Türkçede İstem*, Ankara: Gece Akademi.
- Özsoy, N. (1993). *Eski Anadolu Türkçesinde Hâl Eklerinin Füllerle Münasebeti*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Ölmez, Z. (2020). *Ebulgazi Bahadır Han Şecere-yi Terakime*, Ankara: TDK Yayınları.
- Sebzecioğlu, T. (2016). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Sebzecioğlu, T. (2022). *Rol Kuramı ve Türkçede Konusal Roller*, Ankara: Sonçağ Akademi.
- Sev, G. (2001). *Etmek Fiiliyle Yapılan Birleşik Füller ve Tamlayıcılarla Kullanılışı*, Ankara: TDK Yayınları.
- Sev, G. (2007). *Tarihî Türk Lehçelerinde Hâl Ekleri*. Ankara: Akçağ.
- Tesniere, L. (2015). *Elements of Structural Syntax*. (S. K. Timothy Osborne, Çev.) Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Toklu, O. (2018). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Akçağ.
- Uzun, N. E. (2000). *Ana Çizgileriyle Evrensel Dilbilgisi Ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Uzun, N. E. (2004). *Dünya Dillerinden Örnekleriyle Dilbilgisinin Temel Kavramları, Türkçe Üzerine Tartışmalar*. İstanbul: Kitap Matbaası.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçim birim: Temel Kavramlar* İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Üstünova, K. (2008). *Ad işletimi (Biçim Bilgisi)*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual
- Yavuz, H.; Balcı, A. (2011). *Turkish Phonology and Morphology (Türkçe Ses ve Biçim Bilgisi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

## 11. Luciene Tesnière'in Bağımsal Dil Bilgisinde Hiyerarşı ve Türkçede Sözcüklerin Hiyerarşik Yapısı<sup>1</sup>

Neslihan KARACAN<sup>2</sup>

**APA:** Karacan, N. (2024). Luciene Tesnière'in Bağımsal Dil Bilgisinde Hiyerarşı ve Türkçede Sözcüklerin Hiyerarşik Yapısı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 195-212. DOI: 10.29000/rumelide.1454373.

### Öz

Herhangi bir dildeki cümlelerin, sözcüklerin nasıl yapılandırıldığını, bu sözcüklerin sıralanma biçimini, cümlenin yapısını ve bu yapıların ne şekilde kullanıldığını inceleyen bilim dalı söz dizimidir. Söz diziminde sözcükler birbirleri ile bağımsal ilişkileri çerçevesinde dil bilimsel kurallar çerçevesinde birliktelik kurarlar ve bu bağımsal birlikteliğin sonucunda anlam ortaya çıkar. Söz dizimi dil bilimcilerin dil araştırmalarında en çok ilgilendiği alanlardan biridir. Fiilin merkeze alındığının görüldüğü bağımsal dil bilgisinde bağımsal ilişkilerin bazıları evrenseldir ve her dilde aynı görülürken bazıları ise dillere özgüdür. Yapısalcı dil bilimi kuramının temsilcilerinden olan Luciene Tesnière, *Éléments de Syntaxe Structuree* eserinde ortaya koyduğu *bağımsal dil bilgisi (dependency grammar)* ile sözcüklerin bağımsal ilişkilerinin farklı boyutlarını ele aldı. Bunlardan biri de söz diziminde sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkilerinin yatay bir düzlemde değil de hiyerarşik olarak dikey bir düzlemde gerçekleştiğidir. Bu dikey düzlemde sözcükler arasında ast-üst ilişkisi vardır. Bazı sözcükler cümlenin oluşumunda daha yukarıda yer alırken bazı sözcükler ise bu piramitte daha aşağılarda yer alır. Bu çalışmada, hiyerarşik olarak yöneticiler ve tamlayanlar arasındaki bağımsal ilişki bağımsal dil bilgisi kuramının ışığında, Türkçede cümlede merkezi yönetici olabilen fiil; yüklemcil cümlelerde merkezi yönetici olabilen edat, sıfat, zarf, isim ve son olarak düğümlerin yöneticisi olabilen edat, sıfat, zarf ve isimlerin konumları değerlendirilmiştir. Değerlendirmede hem Türkiye Türkçesi hem de Eski Türkçeden cümle örneklerine yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** bağımsal dil bilgisi, söz dizimi, hiyerarşı, sözcük, Türkçe, Luciene Tesnière.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %6

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454373

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi / Lecturer. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkish and Foreign Language Teaching Application and Research Center (Antalya, Türkiye), karacan57@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-1784-1132, **ROR ID:** https://ror.org/01zxaph45, **ISNI:** 0000 0004 5896 2261, **Crossreff Funder ID:** Q21523975

## Hierarchy in Luciene Tesnière's Dependency Grammar and the Hierarchical Structure of Words in Turkic<sup>3</sup>

### Abstract

Syntax is the branch of science that studies how sentences and words in any language are structured, the way these words are ordered, the structure of the sentence and how these structures are used. In syntax, words form a relationship with each other within the framework of grammatical rules, and meaning emerges because of this dependent relationship. Syntax is one of the areas that linguists are most interested in in language research. In dependent grammar, where the verb is seen to be at the center, some of the dependent relations are universal and are seen the same in every language, while some are specific to languages. Luciene Tesnière, one of the representatives of the structuralist linguistics theory, discussed the different dimensions of the dependent relationships of words with the dependency grammar she put forward in her work *Éléments de Syntaxe Structuree*. One of these is that the relationships of words with each other in syntax occur not on a horizontal plane, but on a hierarchical vertical plane. In this vertical plane, there is a superior-subordinate relationship between words. While some words are higher in the formation of the sentence, some words are lower in this pyramid. In this study, the dependent relationship between managers and complements hierarchically, in the light of the dependent grammar theory, the verb that can be the central manager in the sentence in Turkish; The positions of prepositions, adjectives, adverbs, and nouns that can be central managers in predicate sentences, and finally the positions of prepositions, adjectives, adverbs, and nouns that can be managers of nodes have been evaluated. In the evaluation, sentence examples from both Turkish language and Old Turkic languages were included.

**Keywords:** dependency grammar, syntax, hierarchy, word, Turkish, Luciene Tesnière.

<sup>3</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 6

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 16.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454373

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



## Giriş

Dil biliminde her dilin yapısını hatta evrensel olarak dillerin ortak yapılarını ortaya koymayı hedefleyen dil bilimi kuramları vardır. Bu kuramlar içerisinde de dillerin söz dizimi konusu kendine geniş yer bulmuştur. Doğal dillerin yapısını ortaya koyduğu, ölümünün ardından 1959 yılında yayımlanan *Éléments de Syntaxe Structuree*- Türkçeye Yapısal Söz Diziminin Öğeleri olarak çevrilebilecek- adlı eseriyle Luciene Tesnière, *bağımsal dil bilgisi (dependency grammar)*'nin kurucusu kabul edilir. Aslında eserin basım tarihi ve kuramın kuruluşu dil bilimciler tarafından 1959 olarak kabul edilse de Tesnière; bağımsal ilişkiler, stemma'lar(*ağaç diyagramı*)<sup>4</sup> ve sözcükler arasındaki bu bağların hiyerarşik düzeni nasıl kurduyuyla ilgili ilk fikirlerini 1932 yılında temellendirdiğini ve 1934 yılında Bulletin de la Faculté des Lettres de Strasbourg'da yayımlanan *Comment contruire une syntaxe? (Söz dizimi nasıl oluşturulur?)* adlı çalışmasıyla ortaya koyduğunu söyler (Tesnière, 2015, s. 8).

Tesnière bağımsal dil bilgisi kuramında geleneksel söz dizimi anlayışını yıkar. O özne ile yüklemi cümlede hiyerarşik olarak eşit düzeyde gören dil bilgisi anlayışına karşı çıkar ve yüklemi/fiili cümlelerin merkezine alır ve hiyerarşik olarak da en üste çıkarır (Tesnière, 2015).

Tesnière'ye göre söz dizimi, bağlantılar ile oluşan sistematik bir yapıdır. Bu bağlantılar cümlede çizgisel bir düzlemde gerçekleşmez. Askerî terimler ile tanımlamak gerekirse cümleyi oluşturan yapılar arasında ast-üst ilişkisi vardır. Bu bakımdan bazı sözcükler piramitte üstte bazıları altta yer alır. Prensipten her bağlantı bir üst terim ile bir alt terimi birleştirir. Üst terime *yönetici(governer)*, alt terime ise *ast (subordinate)* denir (Tesnière, 2015, s. 5). Bağlılık ilkesi, en önemlisi sınıfları belirlemeye hizmet eden ve ikinci en önemlisi alt sınıfları belirlemeye hizmet eden bir kriterler hiyerarşisinin kurulmasına yol açar (Tesnière, 2015, s. 45).

Tesnière'nin kuramı, cümlelerin çizgisel düzeni ile yapısal düzeni arasındaki farka dayanır. Tek boyutlu olan çizgisel düzen konuşma sırasında gerçekleşir ve gözlemlenebilir. Yapısal düzen ise çok boyutlu ve gizlidir. Yapısal düzeni gösterebilmek için Tesnière kendisinin "*stemma*" diye adlandırdığı bir grafik gösteriminden yararlanır. Ağaç diyagramı söz dizimsel yapılardaki yatay ve dikey ilişkileri görselleştirmeye yarar (Aydın & Torusdağ, *Dependency Grammar of Lucien'e Tesnière in The Perspektife of Turkish, English and French*, 2013, s. 190). Yapısal söz diziminin konusu olan cümlelerin incelenmesi, esas olarak bağlantılarının hiyerarşisinden başka bir şey olmayan yapının incelenmesidir. Bağlantı çizgisi dikeydir çünkü bir üst terim ile bir alt terim arasındaki bağlantıyı simgelemektedir.

Ağaç diyagramları cümlede bağlantıların hiyerarşisini açıkça gösterir; bağlantıları gruplar halinde birleştiren çeşitli düğümleri şematik olarak sunar ve dolayısıyla cümlelerin yapısını görsel olarak ortaya koyar. Başka bir deyişle ağaç diyagramı -cümlelerin yapısal şeması- soyut bir kavramın görsel bir temsilidir (Tesnière, 2015, s. 8).

Tesnière'nin bahsettiği bu ast-üst ilişkisinin gösterildiği ağaç diyagramları hiyerarşik bir modeldir ve en üstte ise her zaman fiil bulunur. Örneğin, *Ali geldi* cümlesini ağaç diyagramında şöyle göstermek mümkündür:

<sup>4</sup> Bu çalışmada *stemma* terimine karşılık olarak *ağaç diyagramı* terimi kullanılmıştır.

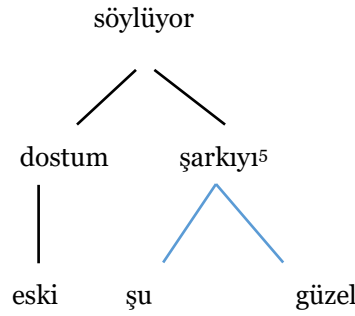
geldi

|

Ali

### Ağaç diyagramı 1

Bir cümlede prensipte bir ast yalnızca tek bir yöneticiye bağlı olabilir. Buna karşın bir yönetici birden fazla astını yönetebilir. Örneğin: *Eski dostum şu güzel şarkıyı söylüyor.*



### Ağaç diyagramı 2

Bir veya daha fazla astını yöneten her yönetici, *düğüm (node)* adı verilen kümeyi oluşturur. Dolayısıyla bir düğüm, bir yönetici ve yöneticiye doğrudan veya dolaylı olarak bağımlı olan ve yöneticinin bir anlamda bir demet halinde birbirine bağlandığı tüm astlardan oluşan bir küme olarak tanımlanır (Tesnière, 2015, s. 6).

Bir sözcük hem daha üstteki bir sözcüğe bağlı olarak tamlayan konumunda hem de hiyerarşik açıdan daha alttaki bir sözcüğün yöneticisi olabilir (Tesnière, 2015, s. 6). *Ağaç diyagramı 2*'de görüldüğü gibi *dostum* sözcüğü *eski* sözcüğünün yöneticisi durumundayken *söylüyor* sözcüğünün tamlayanı durumundadır.

Tesnière'ye göre, tıpkı bağlantılarda olduğu gibi düğümler üst üste bindirilebilir. Bu nedenle, tıpkı bağlantılar hiyerarşisi olduğu gibi, düğümlerin de bir hiyerarşisi vardır. Bir cümlenin tüm astlarını yöneten *yönetici* tarafından oluşturulan *düğüm (node)*, düğümlerin düğümü (node of node) veya *merkezi düğüm (central node)*'dür. Bu merkezi düğüm cümlenin merkezinde yer alır ve çeşitli unsurları tek bir demet halinde bağlayarak yapısal bütünlüğünü sağlar. *Merkezi düğüm* genellikle fiildir. Ancak hiçbir şey bir cümlenin merkez düğümünün bir isme, bir sığata veya bir zarfa sahip olmasını engellemez. Bu durumlar günlük konuşmalarda ve edebi eserlerin başlıklarında sıklıkla görülür (Tesnière, 2015, s. 7). Bunun yanı sıra fiil dışındaki sözcüklerin yüklemcil oldukları durumlarda da görülebilir.

Söz diziminde her sözcüğün ast ve üst ilişkisini daha iyi kavramanın ve bu hiyerarşik yapının etraflica çözümlenebilmesi için aslında sözcük üzerinde durmanın da faydası vardır. Tesnière'nin söz dizimine getirdiği yenilikçi ve devinimsel bakış açısı, sözcüğe yaklaşımında da görülür. Cümle çözümlemesinin yanı sıra anlamsal yöne de ağırlık vererek sözcük sınıflandırmasına da kuramında genişçe işlemiştir.

<sup>5</sup> Ağaç diyagramında bağlantıyı gösteren mavi çizgiler o yönetici için seçimlik yani zorunlu olmayan ögeyi göstermektedir.

Her ne kadar basit görünse de sözcüğün tanımı dilbilimciler için son derece hassastır. Belki de çoğu zaman cümle kavramıyla başlayıp sözcük kavramına ilerlemek yerine, sözcük kavramıyla başlayıp cümle kavramına doğru ilerlemek mümkündür. Aslında, başlangıç noktası olarak sözcüğü kullanarak cümleyi tanımlamak mümkün değildir; bunun yerine cümleyle başlayıp sözcüğe doğru ilerlemek gerekir, çünkü cümlenin kavramı mantıksal olarak sözcük kavramından önce gelir. Cümle konuşma zincirinde doğrusal bir sırayla görüldüğünden, sözcük bu zincirin bir parçasından başka bir şey olarak tanımlanamaz. Ve yine de doğrusal bir parça, iki nokta arasındaki çizginin bir kısmıdır. Benzer şekilde, bir sözcük, konuşulan zincirin arasında uzanan bir kısmıdır. Başka bir deyişle, sözcük tek başına tanımlanamaz; bunun yerine yalnızca nerede başlayıp nerede bittiğini işaretleyen kesintiler açısından tanımlanmalıdır (Tesnière, 2015, s. 18).

Bağımsal dil bilgisinde sözcük bir araçtır ve düşünceleri ifade etme mekanizmasında yani dilde her sözcüğün işlevine *rol (role)* denir. Yönetici -aslında merkezi düğümü oluşturan yönetici- farklı astlarla olan farklı bağlantıları tek bir grup halinde birleştirebilir; buna *düğüm işlevi (nodal function)* adı verilir. Bir grup asla tek bir yöneticiden daha fazlasına ve bu yönetici hiçbir zaman tek bir işlevden daha fazlasına sahip değildir; düğüm işlevi, her zaman değişmeden kalır (Tesnière, 2015, s. 32). Ancak astlarda durum tam tersi yöndedir; bir yönetici birden fazla ast alabilir.

Sözcüklerin hiyerarşik düzeninde yapısal düzlem ile anlamsal düzlem arasında ters orantı vardır. Bir sözcük yapısal hiyerarşide ne kadar aşağıda yer alıyorsa, cümlenin anlamı açısından önemli olma olasılığı da o kadar artar; sanki yöneticinin rolü yalnızca astın anlamsal etkisini desteklemek gibidir (Tesnière, 2015, s. 37).

Dilde bulunan sekiz farklı sözcük türünün (fiil, isim, edat, zarf, sıfat, bağlaç, zamir, ünlem) Türkçede yalnızca beş tanesi yönetici olabilir ve düğüm kurabilirler. Peki hangi sözcükler söz diziminde yönetici olabilir ve düğümler oluşturabilir? Tesnière'in sözcükleri dolu ve boş sözcükler olarak değerlendirdiğinden bahsetmiştik. Ona göre dört tip dolu<sup>6</sup> sözcük vardır ve bu dört tip sözcük *fiil, isim, sıfat ve zarftır*. Doğası gereği sıfat isme daha yakındır, oysa zarf fiile daha yakındır. Sıfat isim için ne ise, zarf da fiil için odur. Sonuç olarak, eğer bir isim fiile dönüşüyorsa, sıfatın da zarfa dönüşmesi gerekir. Bu dört unsur söylemin temel taşlarıdır. Bu bakımdan Tesnière bu dört sözcüğün söz dizimindeki özellikleri ve ilişkilerini dolu sözcüklerin temel dörtgeninde belirtmiştir.

|       |       |       |
|-------|-------|-------|
|       | Töz   | Süreç |
| Somut | isim  | fiil  |
| Soyut | sıfat | zarf  |

**Tablo 1.** Dolu sözcükler (full words) (Tesnière, 2015, s. 56)

Tesnière, çalışmasında sözcükleri elbette Fransızca temelli kategorize etmiştir. Ancak bu sözcüklere ek olarak Türkçede edatlar da yönetici olurlar ve söz diziminde düğümler kurar. Bu sözcüklerin ve düğümlerinin söz dizimindeki hiyerarşik konumları aşağıda Türkçenin farklı dönemlerinden örneklerle

<sup>6</sup> Türkçe dil bilgisi literatüründe *anlamlı* (Korkmaz, 2007) ya da *sözlüksel* (Delice, 2012), (Boz, 2019), (Boz, 2020), (Aksan, 2020) olarak nitelenen sözcüklerdir.

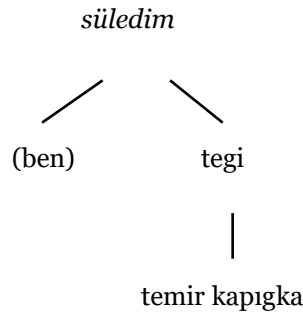
başlıklar altında incelenecektir. Farklı dönemlerden cümle ve söz öbeklerine bakılarak Türkçenin tarihi seyri içerisinde hiyerarşik olarak yapısal bir değişim olmadığı ortaya konmak istenmiştir.

### 1. Fiillerin hiyerarşik konumu

Tesnière, sözcükleri anlamsal açıdan *dolu (full)* ve *boş (empty)*; yapısal açıdan *kurucu (constitutive)* ve tamamlayıcı (*subsidiary*); şekil bilgisel açıdan *değişken (variable)* ve *değişmez (invariable)* olarak sınıflandırır. Fiilleri de maddelerin var olduğu durumlar veya eylemler olan dolu sözcükler yani *süreçler (processes)* olarak tanımlar<sup>7</sup>. Bu sınıflandırmaya göre bu sınıflandırmaya göre dolu ve kurucu sözcükler sınıfına giren fiiller girişte de bahsedildiği gibi cümlede düğümlerin düğümü ya da merkezi düğüm olarak adlandırılır ve her zaman cümlenin zirve noktasında yer alır.

Bağımsal dil bilgisinde bir diğer önemli teori olan istem açısından ise bir sözcük söz diziminde bazı düğümler kurabilir. Ancak fiiller burada özel bir yere sahiptir çünkü cümledeki düğümlerin sayısını da belirler. Yönetici konumunda bulunan bir sözcüğün alabileceği tamlayıcı sayısının belirlenmesi olarak tanımlanabilecek *mantıksal istem* açısından fiiller Türkçede en fazla dört istemli olabilir. Tabi bu öğeler zorunlu ve seçimlik olarak ikiye ayrılır.

Özetle fiiller cümlede merkezi düğümü oluştururken doğal olarak cümlede kurulacak düğümlerin sayısını da belirler. Bu yüzden hiyerarşik konum olarak tüm düğümlerin ve sözcük türlerinin üzerinde bulunur.



**Ağaç diyagramı 3**

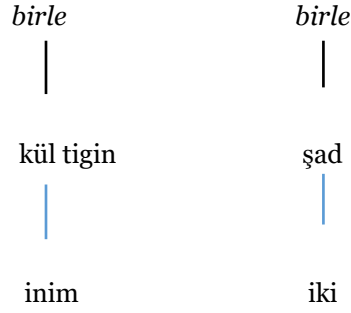
“temir kapıgka tegi süledim.” KT G 7

### 2. Edatların Hiyerarşik durumu

Edatlar, fiillerden sonra, söz diziminde yönetim kapasitesi en belirgin ve en güçlü olan, tıpkı fiiller gibi zorunlu istem boşlukları açan en güçlü yönetici sözcüklerdir. Türkçede edatların düğüm içindeki hiyerarşik konumları ve kurduğu düğümlerin söz dizimindeki hiyerarşik konumları ayrı ayrı ele alınmalıdır. Eski Türkçede edatların istemiyle ilgili çalışmada Karacan (2023), edatların düğüm içindeki istem yapılarını mantıksal, söz dizimsel ve anlamsal olarak üç farklı boyutta detaylı olarak ele almıştır. Ancak burada bu düğümlerin hiyerarşik konumlarına bakılacaktır.

Düğüm içerisinde edatlar hiyerarşik olarak yönetici pozisyonunda yer alırlar.

<sup>7</sup> Aslında bu terimin A. Millet tarafından kullanılmıştır (Tesnière, 2015, s. 64)



Ağaç diyagramı 4

“*inim kül tegin birle eki şad birle...*” (kardeşim Kül Tigin (ve) iki şad ile...) KT D 27.



Ağaç diyagramı 5

“*yer(T-isim) sayu(edat) (... her yere)* KT G 9, BK K 7.

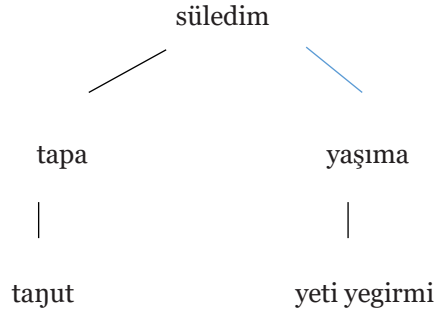
Düğüm içinde yönetici olan edatlar zorunlu öge olarak bir isim, zamir, filimsi alabilirler. Tamlayıcılarının sayıları, türleri, biçim bilgisel olarak alabilecekleri biçim birimler istemin konusudur. Burada detaylı olarak bunlara değinilmeyecektir.<sup>8</sup> Edat düğümünün söz dizimindeki yerine değinecek olursak fiillerin söz diziminde cümlenin kurucusu olduğunu daha önce belirtmiştik. Buradan yola çıkarak edatlar, söz diziminde öncelikli olarak fiillerin astı konumunda görünürler.



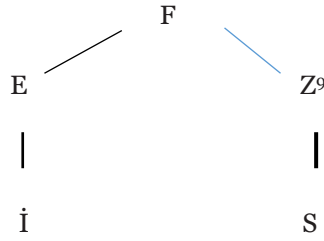
Ağaç diyagramı 6

“*keşeres tapa bardı*” (Kengeres’e doğru gitti.) KT D 39.

<sup>8</sup> Geniş bilgi için bkz: (Karacan, 2023)



Ağaç diyagramı 7



Ağaç diyagramı 8

“yeti yegirmi yaşıma *tañut tapa süledim*” (On yedi yaşında Tangut’a doğru sefer düzenledim.) BK D24.

Edatlar bunun dışında sıfat ve isimlerin yönetiminde ast pozisyonunda bulunup hiyerarşik olarak bu sözcüklerin yönetimindeki düğümler içerisinde daha aşağı pozisyonlarda görülebilirler. Ağaç diyagramı ile bu düğümlerin hiyerarşik bağlantıları şu şekilde gösterilebilir:



<sup>9</sup> Bu durumda Zarf düğümü bu cümle için “süledim” filinin zorunlu ögesi değildir. Cümlemin anlamı için bulunması zorunlu değildir. Ancak “tapa” yöneticisi ile kurulmuş “tañut tapa” düğümü “süledim” filinin yapıldığı yönü göstermesi bakımından zorunlu ögedir. Bu yüzden bu iki öge arasındaki hiyerarşik bağ siyah olarak gösterilmiştir.

### Ağaç diyagramı 9

“... noş teg tatıghg yağmur suvın ...” (... noş gibi tath yağmur suyunu...) Kuanşı 202.

Bu örnekte “teg” edatı “tatıghg” sıfatının astı olarak yer alır. Yani söz diziminde var olabilme sebebi “tatıghg” sıfatıdır.

şefi çilerni

|

adın

|

tañrıdın

### Ağaç diyagramı 10

“tañrıdın adın şefi çilerni” (...Tanrıdan başka şefaatçileri...) KuT. 35/2a1.

Bu cümlede “şefi çilerni” isminin astı ve “tañrıdın” isminin yöneticisi olarak yer alır. Yani edatlar, söz diziminde yönetici pozisyonunda yer alabilen, düğüm oluşturabilen sözcüklerdir. Fiillerden sonra yönetim potansiyeli en güçlü sözcük türüdür çünkü zorunlu istem boşlukları açar yani zorunlu astlar ile söz diziminde varlık gösterirler. Bunun dışında hiyerarşik olarak fiillerin, sıfatların ve isimlerin astları konumunda yer alırlar.

### 3. Sıfatların hiyerarşik durumu

Şu durumu yeniden vurgulamak gerekir ki söz diziminde düğüm oluşturabilen her sözcük kendi düğümünün yöneticisi konumundadır. Buradan hareketle diyebiliriz ki düğümü oluşturabilen bir isim ise isim kendi düğümünde yöneticidir; bir edat ise edat, bir sıfat ise sıfat yönetici konumundadır. Bağımsal dil bilgisinde yönetici olabilen her sözcük bir tamlayana ihtiyaç duyduğundan -zorunlu ya da seçimlik- doğal olarak bu yöneticinin istem potansiyeli ortaya çıkar. Sözcüklerin bağımsallıkları ile ilgili çalışmalar da çoğunlukla sözcüklerin bu istem potansiyelini yani düğümdeki mantıksal, -ya da niceliksel- söz dizimsel, anlamsal istem boyutlarını ele alır.

Bu çalışmada Türkçe söz diziminin bir bütün olarak ele alındığında hangi sözcük türlerinin yönetici olarak düğümler kurabildiği ve hiyerarşik olarak dikey düzlemde üst ve ast sözcük türlerini yönetici ya da tamlayan olarak alabildiklerini önemsiyoruz. Bugün daha çok bilgisayarlı dil biliminin alanına giren bilgisayar destekli çeviri ve çeviri programı yazılımları geliştiren şirketlerin de en çok ilgilendiği konulardan biri de budur. Özellikle dil bilimi ve bilgisayar bilimlerinin birleşimi olarak uygulamalı bilgisayarlı dil bilimi, dil bilimsel verilerin, analiz ve modellenmesi için bilgisayar teknolojisinin kullanılmasını içerir. Dillerin modellenmesinde temel nokta ise sözcükler arasındaki bağıntılardır.

Bunun dışında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde en bilinmesi gereken konulardan biri de Türkçe söz diziminde sözcüklerin hiyerarşik konumudur.

Sıfatlar, Türkçe dil bilgisi kaynaklarında *önad* olarak da adlandırılır. Buradan hareketle Türkçe söz diziminde bir yanlış algının hem başlangıcı hem de devamı görülebilir: sıfatlar, isimlerin önüne gelen isimlerdir.

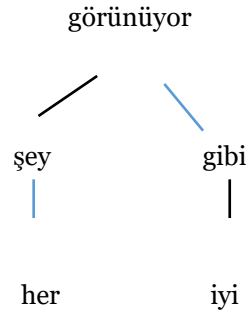
Düğümün yöneticisi olan sözcük düğüme de adını verir. Örneğin fiil düğümünde yönetici fiildir; edat düğümünde yönetici öge edattır. Geleneksel literatürümüzde yine *sıfat tamlaması* olarak adlandırılan, sıfatların içinde bulunduğu yapılar bağımsallık açısından tamamen yanlış adlandırmanın kurbanıdır ve bu düğümlerde sıfat yönetici değildir.

Peki sıfatların söz diziminde bağımsallık ilişkileri nedir? Hiyerarşik açıdan konumu nedir? Düğüm oluşturduklarında hangi tip sözcükleri yönetebilirler?

Tesnière'in kuramında sıfatlarla ilgili -filler kadar olmasa da- bilgilere de genişçe yer verdiğini görürüz. Sıfatlarla ilk tespiti yönetici olabildikleri dolayısıyla düğüm oluşturabildikleri ve böylece tamlayanlara ihtiyaç duyduğu noktasındadır. Alabildikleri bu tamlayıcılar yani düğümünde sıfatın astı olabilen ögeler zarflardır.

Sıfat, yan öge olarak yalnızca bir zarfa sahip olabilirken, düğümler hiyerarşisinde daha alt sıralarda yer alan zarfın da diğer türden yan sözcükleri alamaması gerekir. Sıfat isim için ne ise, zarf da fiil için odur. Zarf sıfatla yalnızca tanım gereği bağımlı olma özelliğini değil, aynı zamanda bir zarftan başka hiçbir şeyi yönetememe özelliğini de paylaşır (Tesnière, 2015, s. 184).

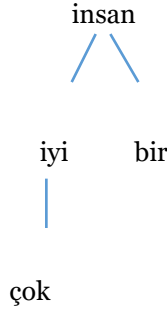
Doğası gereği sıfat isme daha yakındır ve bu nedenle birçok dilde isim ve sıfat arasındaki ayrım anlaşılması güçtür. *İyi, yeni* kelimeleri hem isim hem de sıfat olarak kullanılır (Tesnière, 2015). Türkçede bu durum özellikle sıfatların düğümdeki ve söz dizimindeki konumlarına göre onların işlevlerinin değişebileceğini göstermektedir.



**Ağaç diyagramı 11**

"Her şey iyi gibi görünüyor." cümlesinde iyi, edat düğümünde zorunlu bir tamlayan olarak isim işlevinde görülür.



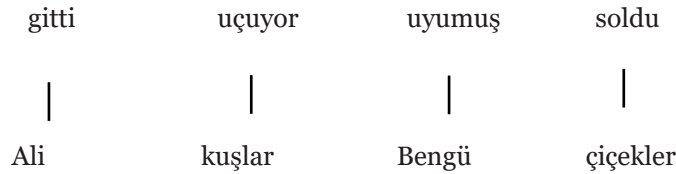
**Ağaç diyagramı 12**

“Çok iyi bir insan” isim düğümünde iki ayrı sıfatın hiyerarşik olarak eşit düzlemde olduğu görülmektedir: *iyi* ve *bir*. “iyi”nin yönetici-sıfat olduğu “çok iyi” sıfat düğümünde “çok” ile sıfatın tamlayan olarak “zarf” aldığı görülüyor.

Düğüm hiyerarşisinde aşağıya indikçe olası ast türlerin sayısı azalır. Sıfatlar da hiyerarşik olarak söz diziminde alt sıralarda yer aldığı ve sıfat için pratikte mümkün olan tek yardımcı zarf olduğu için sıfat düğümünün olanakları bu nedenle oldukça sınırlıdır (Tesnière, 2015, s. 178). Özetle denilebilir ki sıfatlar söz diziminde isimlerin astları olurlar. Yönetici oldukları sıfat düğümlerinde ise sadece zarfların üstleri/yöneticileri olabilirler.

#### 4. İsimlerin hiyerarşik durumu

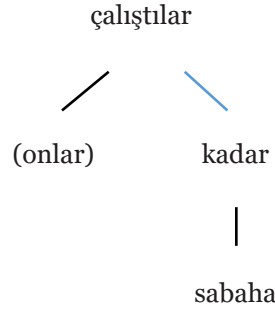
Türkçede fiiller Doğan’a göre, Türkçede fiiller en fazla dört istemli olabilmektedir: *Türkçe fiiller, ifade ettiği temel süreç tiplerine göre bir istemli fiiller, iki istemli fiiller, üç istemli fiiller ve dört istemli fiiller* (Doğan, 2011, s. 449). Fiilin zorunlu tamlayıcılarının özellikle özne açısından değerlendirildiğinde birinci tamlayıcı her zaman isimdir çünkü her fiil onun bir varlık tarafından gerçekleştirilmesine mecburdur. Bu bakımdan isimler söz diziminde merkezi fiilin astı konumunda ilk olarak yer alırlar.

**Ağaç diyagramı 13**

Yukarıda gösterilen ağaç diyagramlarında fiilin gerçekleşmesinde bir öge zorunludur ve bu öge bir isim ile tamamlanabilir. Yani sembolik olarak aşağıdaki diyagram ile söz diziminde gerçekleşirler:

**Ağaç diyagramı 14**

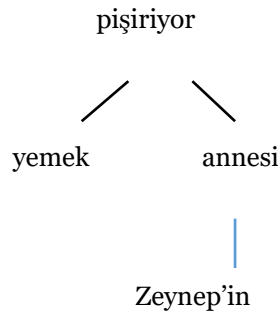
Bu ilkedden kolayca anlaşılacağı gibi isimler, zorunlu istem boşlukları açan edatların da astları olarak edat düğümlerinde yer alırlar.



**Ağaç diyagramı 15**

“Sabah kadar çalıştılar” cümlesinde “sabaha” ismi “kadar” edatının astı konumundadır. Ancak isimler yönetici olabilirler mi?<sup>10</sup> Tesnière’in isimlere bakış açısı geleneksel dil bilgisinden biraz farklıdır. O isimleri *genel isimler (general nouns) (who?, nobody)* ve *özel isimler (particular nouns) (horse, Alfred)* olarak iki grupta inceler.<sup>11</sup> Özel isimler, uzantılarına ve anlamlarına göre, birbirlerine ters yönde değişen genel isimlere ve özel isimlere bölünebilir. Özel isimler bireylere uygulandıkları için en sınırlı kapsamlara sahiptirler, ancak aynı zamanda bu bireylerin sonsuz sayıda nitelikleri olduğundan, anlamları da çok geniştir; Alfred Genel/cins isimlerin daha geniş bir uzantısı vardır, çünkü isimlerinden de anlaşılacağı gibi, daha küçük veya daha büyük birey gruplarında ortaklardır. Aynı zamanda, bu grupların daha az sayıda ortak niteliği olduğundan, daha az geniş bir niyetleri vardır (Tesnière, 2015, s. 60).

İsimler, isim düğümlerinde yönetici olurlar. Ancak isim öbeklerinde isimlerin astları çoğunlukla seçimlidir. Örneğin bir fiilin zorunlu olarak yönettiği isim bir isim düğümü şeklinde görülebilir:



**Ağaç diyagramı 16**

“Zeynep’in annesi yemek pişiriyor.” cümlesinde “yemek” ve “annesi” isimleri “pişirmek” fiili için zorunlu tamlayıcılardır ve “pişirmek” fiili için eşit düzeyde vazgeçilmezdir. Ancak “Zeynep’in annesi” isim düğümünde “annesi” sözcüğü yönetici konumundadır ve “Zeynep’in” ismi “annesi” ismi için seçimlidir.

<sup>10</sup> Çalışma sözcüklerin hiyerarşik konumları ile sınırlı tutulduğundan istem potansiyeliyle ilgi detaylara girilmemiştir. Ancak isimlerin istem potansiyelleri için bkz. (Doğan, 2015a)

<sup>11</sup> Genel isimler genellikle geleneksel dil bilgisinde zamir olarak belirtilir. Burada Tesnière, zamir teriminin kesin anlamını saklı tutar ancak onları kategorik olarak isimler içerisinde değerlendirir (Tesnière, 2015, s. 59).

Tesnière'in *filler için zarflar ne ise zarflar için de isimler odur*, ilkesini hatırlayacak olursak isimlerin sıfatların yöneticisi konumunda olduğunu görürüz:

gülümsüyor

|

kadın

|

güzel

### Ağaç diyagramı 17

“Güzel kadın gülümsüyor.”

Üstelik birbiriyle anlamsal olarak çelişmediği sürece bir ismin ast olarak alabileceği sıfatlar -zarflar ve sıfatların aksine- sınırsızdır.17. Ağaç diyagramında görüleceği gibi “güzel” sıfatı “kadın” isminin astıdır ve “kadın” ismi için seçimlidir.

gülümsüyor

|

kadın

güzel genç ela gözlü

güzel genç ela gözlü

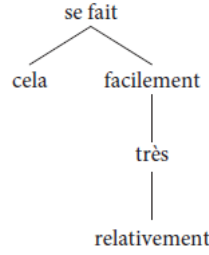
### Ağaç diyagramı 18

“Güzel, genç, ela gözlü kadın gülümsüyor.”

17. ağaç diyagramında “kadın” isminin aldığı seçimlik olan sıfat türünde sözcükleri genişletilmiş olarak ağaç diyagramı 18’de görmek mümkündür. Tekrar edilecek olursa birbiriyle anlamsal açıdan çelişmediği sürece isimler sınırı olmaksızın seçimlik olarak sıfat olabilir. Özetle, isimler söz diziminde hiyerarşik olarak sıfatların ve bir başka ismin ise yöneticisi olabilirler.

## 5. Zarfların hiyerarşik durumu

Düğümleler hiyerarşisi zarflar düzeyine indiğinde, teorik olarak hiçbir şey birbirine bağlı zarfların sayısını sınırlamaz. Bununla birlikte, üç ardışık zarfın bir dizilimi oldukça nadirdir: *Cela se fait relament tres facilement* “That is done relatively very easily”/ “Bu nispeten çok kolayca yapılır.”



Stemma 183

**Resim 1.** Zarfların hiyerarşik durumu (Tesnière, 2015, s. 185).

Tesnière'nin yaptığı tespit Fransızca ve İngilizce bakımından doğru olsa da Türkçede üç zarfın ardışık dizilimi görülmez. Türkçe için bu durum iki zarfın birbirine bağlı olması ya da zarf-sıfat-zarf bağlantısı şeklinde görülür:



Ağaç diyagramı 19

“Epeyce fazla yürüdük.”

Bunun dışında zarflar bağımsallık ilişkisi bakımından fiiller, sıfatlar ve zarflar ile ilişki kurabilirler. Fiillerin her zaman astı konumunda yer alırlar. Ayrıca astı konumunda kendi gibi bir başka zarfı tercih edebilir ya da bir sıfatı yönetimi altında bulundurabilir.

## 6. Yüklemcil olarak sözcüklerin hiyerarşik konumu

Yüklemcil olarak her sözcük türü fiil gibi merkezi yönetici konumunda yer alırlar. Yüklemcil sözcük sınıflarının istem yapıları üzerinde duran çalışmalarda çoğunlukla fiiller, edatlar ve bunlardan daha az olmak kaydıyla da fiilden türemiş isim, sıfat ya da zarf-fiillerin istem çerçeveleri üzerinde durulmuştur (Aydın Özkan, 2017, s. 194).

Fiiller dışında sözcüklerin cümlede yüklem olması durumunda onlara eşlik eden bir “i-, ol-“ fiili vardır. Tesnière bu tür yapılarda bulunan yüklemeleri *nominal verb (adıl-fiil)* olarak adlandırır. Başta Avrupa dilleri olmak üzere birçok dilde fiil cümlesinin hakimiyeti o kadar güçlüdür ki yüklem cümlelerinde bile karşımıza çıkar. Daha sonra yapısal merkez olarak seçilen fiil genellikle “be” (İng. be Tr. ol-, i-, Lat. est, Alm. ist, İsp. es, İtal. è vb.) olur çünkü olmak, bir durumu en doğal şekilde ifade eden fiildir (Tesnière, 2015, s. 154).

Tabi ki tek fark bu değildir. Fiil dışındaki sözcükleri yüklemcil yapan bir fiilin varlığının yanında konum yasası da sözcüğün hiyerarşik konumunu etkileyen faktörlerden biridir. Örneği sıfatları ele alırsak yüklemcil yani adıl-fiil olarak cümlenin merkez düğümünü kurduğunda sıfatın değerinin göstergesinin iki yapı (sıfat veya yüklemcil-sıfat) arasındaki farka bağlı olduğunu ve sıfatın isimden önce mi yoksa sonra mı geldiğinin onun sıfat mı yoksa yüklemcil-sıfat mı olduğunu belirler (Tesnière, 2015, s. 151).

Birçok dilde, niteleme sıfatının bağlı olduğu isimden önce telaffuz edilir. Yine de aynı dillerde yüklemcil-sıfatın fiile göre zıt bir konumda yer aldığı, yani fiili takip ettiğini görülür. Başka bir deyişle, aşağıda örneklendirilen *iyi* sıfatı, isimden önce geliyorsa niteleyici bir sıfat, isimden sonra geliyorsa yüklemcil-sıfattır. *Konum yasası (law of position)* onun hiyerarşik durumunu da tamamen değiştirir. Tesnière bu konum yasasının Orta Asya ve Sibirya'nın neredeyse tamamını işgal eden Ural-Altay dillerinin çoğunluğunun söz diziminin merkezinde yer aldığını eserinde aşağıdaki tabloda verildiği şekilde belirtir:

|         |                                  |                       |
|---------|----------------------------------|-----------------------|
| Turkish | <i>Dil iyi</i><br>tongue good    |                       |
| Tatar   | <i>Til yorş</i><br>tongue good   |                       |
| Chuvash | <i>Şelxe laix</i><br>tongue good | 'The tongue is good.' |
| Udmurt  | <i>Kil dzeč</i><br>tongue good   |                       |

**Resim 2.** Konum yasası (Tesnière, 2015, s. 150).

Çalışmada uzunca bahsedilen durumu özetlemek gerekirse dillerde *tamlayanların (participants)* işlev açısından hiyerarşik bir yapısı vardır. Türkçe gibi yalın-belirtme tipi dillerde tamlayanların aşamalı yapısı şu şekildedir: ÖZNE> DOLAYSIZ NESNE> DOLAYLI NESNE. Diğer bir deyişle yalın-belirtme tipi dillerde yönetici-katılan ilişkisi söz dizimsel işlevler açısından değerlendirildiğinde, cümlede birinci katılanın özne, ikinci katılanın dolaysız nesne ve varsa üçüncü katılanın ise dolaylı nesne olduğu görülecektir (Aydın Özkan, 2017, s. 188).

Ancak isimlerin isimleri yönetebilmesi o isim düğümleri içinde mümkün olsa dahi bunu adıl biçim birimleri ile yapabildiği görülür: *ev-in balkon-u, ana-sı-nın kuzu-su*. Yalnız cümlede öznenin yüklemle ilişkilerinde öznenin sıfır biçim birim ile ortaya çıktığı görülür: Ali+ geldi.

Tümcede yönetici unsur olarak adlandıracağımız eylem, her bir ögeye bir durum işaretleyicisi yükler, böylece yönetilen konumunda olan her ad ya da ad öbeği bir durum işaretleyicisine sahip olur; bu durumda, durum işaretleyicileri yönetici unsurun yönetilenle bağını kurmuş olur. Diğer bir deyişle, tümcede temel yönetilen öğelerden birincisi olan özne, eylem tarafından sıfır biçimcikle işaretlenerek görevlendirilir. Diğer yönetilen öge olan nesne ise eylemin anlamına uygun olan bir durum işaretleyicisini alır (Aydın Özkan, 2017, s. 23).

Ancak bir ismin cümlede merkezi yönetici olması durumunda adıl değil eylemcil uyum gösterdiği görülür. Bu durum bir sıfatın, edatın yüklemcil olduğu durumlarda geçerlidir. Bu nedenle yüklemcil öge,

yönettiği ilk tamlayıcısıyla yani öznesiyle<sup>12</sup> cinsiyet, sayı ve durum bakımından tıpkı fiil gibi uyum sağlar (Tesnière, 2015, s. 103).

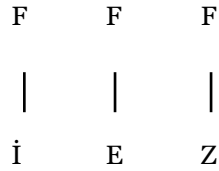
## Sonuç

Sonuç olarak söz diziminde sözcükler birbirlerine ilişkisel olarak bağlıdır ve bu bağlılık yazıda görüldüğü gibi paralel bir düzlemde gerçekleşmez. Türkçede sözcükler, yönetebilme kapasitesi güçlü olandan zayıf olana doğru şöyle sıralanabilir: fiil, edat, sıfat=isim=zarf.

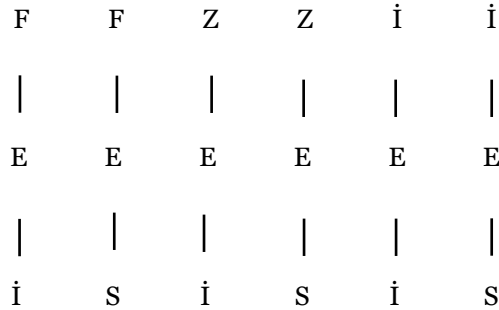
Fiil bu sözcük türleri içerisinde ayrı bir öneme sahiptir çünkü cümle denilen yapıyı oluşturan Tesnière'in düğümlerin düğümü ya da merkezi düğüm olarak nitelendirdiği sözcük fiildir. Bunun dışında edat, isim, sıfat veya zarf bu konuma ancak yüklemcil oldukları cümle yapılarında erişebilirler.

Yüklemcil olmadıklarında ise fiilin yönetimindeki cümlede tamlayan olarak yer alan bu sözcük türleri ancak düğümlerinin yöneticisi olabilirler. Bu bağlamda ağaç diyagramı ile şemalaştırıldığında aşağıdaki şekilde hiyerarşik konumlarda bağlar kurabilirler.

### 1. fiiller:



### 2. edatlar:



### 3. sıfatlar:



<sup>12</sup> Öznenin hiyerarşik durumu hakkında geniş bilgi için bkz. (Doğan, 2015).

## 4. Zarflar

|   |   |   |
|---|---|---|
| Z | F | F |
|   |   |   |
| S | Z | Z |
|   |   |   |
|   | Z | S |

## 5. İsimler

|   |   |   |
|---|---|---|
| F | F | F |
|   |   |   |
| İ | İ | İ |
|   |   |   |
|   | İ | S |

**Kaynakça**

- Aksan, D. (2020). *Her Yönüyle Dil (Ana Çizgileriyle Dilbilim)*. TDK Yayınları.
- Alagöz Boyraz, E. (2019). *Eski Anadolu Türkçesinde çatı*. [Doktora Tezi] Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın Özkan, I. (2017). *Türkçede istemi artıran biçimbilgisel kategoriler*. The Journal of Academic Social Science Studies, 2(60), s. 183-195.
- Aydın, İ., & Torusdağ, G. (2013). *Dependency grammar of Lucien'e Tesnière in the perspektife of Turkish, English and French*. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(8), s. 189-201.
- Boz, E. (2019). *Türkiye Türkçesi sözcük türleri*. E. Boz (Ed.) içinde, Türkiye Türkçesi III sözcük türleri (2 b.). Gazi Kitabevi.
- Boz, E. (2020). *Türkiye Türkçesinde sözcük türleri üzerine bir tasnif denemesi*. Uluslararası Yunus Emre Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1), s. 1-10.
- Delice, H. İ. (2012). *Sözcük türleri nasıl tasnif edilmelidir?* Turkish Studies, 7(4), s. 27-34.
- Doğan, N. (2011). *Türkiye Türkçesi Fülllerinde İsteme Göre Anlam Değişmeleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, N. (2015). *Türkçede özne seçme hiyerarşisi*. Dil Araştırmaları, 9(17), s. 159-177.
- Doğan, N. (2015a). *Türkçe sıfatların istem bilgisi*. Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, 12(3), s. 77-90.
- Karacan, N. (2023). *Bağımsal dil bilgisi yaklaşımına göre Eski Türkçe edatlarda istem*. Eğitim Yayınevi.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tesnière, L. (2015). *Elements of structural syntax*. (T. Osborne, & S. Kahane, Çev.) John Benjamins Publishing Company.

**Kısaltmalar:**

E: Edat

F: Fiil

G: güney

İ: İsim

KT: Kül Tigin

Kur.Ter: Kuran Tercümesi

S: Sıfat

Z: Zarf



## 12. Göç araştırmalarında yeni bir disiplin: Göç dilbilimi<sup>1</sup>

Hanife YAMAN<sup>2</sup>

**APA:** Yaman, H. (2024). Göç araştırmalarında yeni bir disiplin: Göç dilbilimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 213-226. DOI: 10.29000/rumelide.1454375.

### Öz

Göç, antropoloji, coğrafya, diplomasi, ekonomi, halkbilim, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji ve tarih gibi farklı disiplinlerin yanı sıra dilbilimin de çalışma alanına giren bir konudur. Göç ve dil ilişkisinden gelişerek ortaya çıkan göç dilbilimi terimi, son yirmi yapılan çalışmalar neticesinde, bilim insanları tarafından dilbilimin yeni bir alt disiplinini tanımlamak için kullanılmıştır. Temas dilbilim, toplumdilbilim ve dil edinimi gibi dilbilimin farklı alanları tarafından incelenen göç kavramı, göç dilbilimi ile bütüncül ve müstakil bir çalışma sahasında incelenme fırsatı bulmuştur. Göç dilbilimi, göç bağlamında dili araştırırken, göçe bağlı olarak ortaya çıkan belirleyiciler ve değişkenleri de göz önünde bulundurur. Bu çerçevede göç dilbilimi, disiplinler arası çok boyutlu yaklaşımlar ve yeni yöntemler geliştirir. Göç dilbiliminde, göç sürecinin öncesi, sırası ve sonrası ele alınmakta ve göç kavramı bireysel, toplumsal ve dilsel boyutlarıyla, çok yönlü olarak incelenmektedir. Göç dilbilimin konuları arasında motivasyon, grup ve kültürel tutumlar, hükümet politikaları, yetenekler ve beceriler, sosyo-ekonomik durum, dil ekolojisi, dil politikaları, ana dil, dil becerileri ve yetkinlikleri, dil öğrenme yeteneği, dil tutumları, dil eğitimi, dil öğrenimi sayılabilir. Bu çalışmada, göç kavramına farklı bir yaklaşım getiren ve dilbiliminin yeni alt disiplini olan göç dilbilimi alanı tanıtılmıştır. Göç dilbiliminin tanımı, kapsamı, literatürü ve uygulamaları üzerinde durularak bu yeni alanla ilgili bir bakış açısı oluşturmak amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** göç dilbilimi, dil, toplum, göçmen, göç çalışmaları

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %5

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 29.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454375

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Science and Letters, Department of Turkish Language and Literature (Tokat Türkiye), hanife.cicekli@gop.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-3082-9912, **ROR ID:** https://ror.org/01rpe9k96, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

## A new discipline in migration studies: Migration linguistics<sup>3</sup>

### Abstract

Migration is a subject that falls within the field of linguistics studies as well as different disciplines such as anthropology, geography, diplomacy, economics, folklore, psychology, political science, sociology and history. The term migration linguistics, which emerged from the relationship between migration and language, has been used by scholars to define a new sub-discipline of linguistics as a result of the last twenty studies. The concept of migration, which has been studied by different fields of linguistics such as contact linguistics, sociolinguistics and language acquisition, has found the opportunity to be examined in a holistic and independent field of study with migration linguistics. Migration linguistics, while investigating language in the context of migration, also takes into account the determinants and variables that emerge due to migration. In this framework, migration linguistics develops interdisciplinary multidimensional approaches and new methods. In migration linguistics, before, during and after the migration process, the concept of migration is examined in a multidimensional way with its individual, social and linguistic dimensions. Topics of migration linguistics include motivation, group and cultural attitudes, government policies, abilities and skills, socio-economic status, language ecology, language policies, mother tongue, language skills and competences, language learning ability, language attitudes, language education, language learning. In this study, the field of migration linguistics, which brings a different approach to the concept of migration and is a new sub-discipline of linguistics, is introduced. It is aimed to create a perspective on this new field by focusing on the definition, scope, literature and applications of migration linguistics.

**Keywords:** migration linguistics, language, society, migrant, migration studies

### 1. Giriş

İnsanoğlu, tarihin farklı dönemlerinde savaş, kıtlık, doğal afetler, iklim değişikliği, toplumsal olaylar vb. sebeplerle yaşadığı coğrafyayı terk etmiş ve kendine yeni bir yaşam kurmuştur. Ölçünlü dilde göç, “Ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi; taşınma, hicret, muhaceret.” (TS, 2009: 769) anlamındadır. “Göç, insanın onur, güvenlik ve daha iyi bir gelecek arzusunun ifadesi, sosyal dokunun ve insanoğlunun bir parçasıdır” (Ban Ki-moon, 2013). Uluslararası Göç Örgütü’nün 2020 yılı verilerine göre Dünya’da uluslararası göçmenlerin sayısı 281 milyon ve dünya nüfusuna oranı %3,6’dır (IOM, 2020). Bu sayısal veriler, dünyada göçmenlerin sayısının giderek arttığını ortaya koyarak bu hareketliliğin dilsel, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel etkilerinin kapsamlı ve kalıcı olacağını işaretlerini vermektedir. Ancak alanyazında ve bürokraside bu hareketliliğin dilsel etkileri üzerinde çok

<sup>3</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 5

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 29.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454375

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

fazla durulmamaktadır. Oysa dil, göç sürecinde göçmenlerin kullanmak zorunda oldukları bir araçtır. Dil, göçmenlerin kendilerini güvende tutma, uyum sağlama ve varlık gösterebilmeleri için göç sürecinde karşılarna çıkacak olan tüm belirleyici ve değişkenler arasında bağlantı kurmakta ve aracılık etmektedir (Borlongan, 2023: 2). Bu bağlamda, insan hareketliliğinin dinamik süreci içinde dilin çeşitli yönlerinin incelenmesi ve dünyanın uğraştığı birçok toplumsal sorununun çözümlenmesinde yeni bir alanın gerekliliği ön görülmektedir.

Küresel bir yaklaşım ile değerlendirilmesi gereken sosyokültürel olgularından biri olan göç, karmaşık, dinamik, çok yönlü ve eşgüdümlü müdahale gerektiren bir olgudur (Borlongan, 2023: 1). İnsanlık tarihi boyunca göç teriminin tarihsel, siyasal, ekonomik ve sosyolojik bir olgu olarak birtakım sonuçlar doğurduğu aşıkârdır. Ancak yoğun nüfus hareketlerinin yaşandığı günümüzde göç kavramının disiplinler arası bir yaklaşımla irdelenmesi ve çözüm önerilerinin getirilmesi zaruri olmuştur. (Borlongan, 2023: 3). Bu bağlamda göç kavramının etkileşim içerisinde olduğu en önemli unsurlardan biri dildir. “Göç dilbilimi” göç olgusu içerisinde dilin çeşitli yönlerinin disiplinler arası ve çok boyutlu olarak incelenmesini amaç edinen dilbilimin yeni bir alt disiplinidir.

Alanyazında göç ve dil üzerine çok sayıda çalışma olmasına rağmen bu çalışmaların çok yönlü bakış açıları ortaya koymadığı görülmektedir. Özellikle göç ve dil konusu toplumdilbilim, temas dilbilim gibi alanlar içerisinde incelenmiş ve veriler bu doğrultuda değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, göç olgusuna yeni bir bakış açısı getiren, dil ile göç arasındaki etkileşimin bütün yönlerini sistemli bir şekilde ortaya koyan bu yeni disiplin hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır. Yeni bir disiplin olması sebebiyle, bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu yeni disiplinle göç ve dil kavramlarının bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması ve ortaya çıkacak sonuçların dilbilimsel ölçütlerle incelenmesi sağlanmış olacaktır.

## 2.Türkiye’de ve Dünya’da “göç ve dil” konulu çalışmalar hakkında genel bir değerlendirme

Göç kavramı üzerine, antropoloji, coğrafya, diplomasi, eğitim bilimleri, ekonomi, halkbilim, psikoloji, siyaset bilimi, sosyoloji ve tarih gibi farklı disiplinler tarafından yeni bakış açıları kazandırılmış, çeşitli metot ve kavramlar geliştirilmiştir. Göç dilbilimi, göçün dil kullanımı, edinimi ve öğrenimi üzerindeki uyumu, diller arası geçiş ve iki dilliliğin anlık etkileri gibi konularla ilgilenir. Çok sayıda farklı disiplini içeren göç kavramı, alanyazınında da bu çeşitliliği ortaya koymaktadır. Buna göre dil ve göç üzerine yerli ve yabancı alanyazınında çok sayıda çalışma yapıldığını söylemek mümkündür.

Alanyazınında göçü tanımlamak için hangi kavramların kullanıldığı, bu kavramların neyi temsil ettiği ve farklılıkları gibi hususlar önem arz etmektedir. Bu kavramların netleştirilmesi, göç olgusunun daha iyi anlaşılabilmesi ve incelenebilmesinde belirleyici bir rol üstlenir. 20. yüzyılın sonlarından itibaren, küreselleşme sürecinde ulus devletlerin sınırları ortadan kaybolmakta ve göçle ilgili kavramlar arasında bir muğlaklık ortaya çıkmaktadır (Kök ve Özbek, 2017: 249). Aynı zamanda göçün niteliğine bağlı olarak, göçle ilgili birçok alt kavramın geliştirildiği de görülmektedir. Bireyler, kendi ve ailelerinin yaşamlarını güvence altına almak ve hayat standartlarını iyileştirmek gibi temel sebeplerle başka bir ülkeye veya bölgeye hareket etmektedirler. Bu harekette bireylerin motivasyonu önemlidir. Çünkü göçe neden olan bu etkenler, bireye *mülteci*, *sığınmacı* ve *göçmen* statülerin verilmesinde etkili olmaktadır. Bu statüler/kavramlar alanyazınında kimi zaman birbirinin yerine kullanılmakta ve karışıklığa sebep olmaktadır. Bu kavramlar kısaca açıklanacak olursa; *mülteci* (refugee) “Savaş sebebiyle, etnik veya dini baskılar sebebiyle ülkesinden başka bir ülkeye kaçmak mecburiyetinde kalan birey.” (Szaflarski and

Bauldry, 2019: 177). *Sığınmacılar* (asylum seekers) “Zulüm veya ciddi zarardan korunmak amacıyla, kendi ülkesi dışında bir ülkede güvenlik arayışında olan ve ilgili ulusal ya da uluslararası belgeler çerçevesinde mültecilik statüsüne ilişkin yaptığı başvurunun sonucunu bekleyen kişi.”(Perruchoud, 2009: 49). *Göçmen* (migrant) ise, “Bireyin göç etme kararını, zorlayıcı dış faktörlerin müdahalesi olmaksızın kendi özgür iradesiyle ve ‘kişisel uygunluk’ sebepleriyle aldığı tüm durumları kapsar şekilde anlaşılmıştır.” (Perruchoud, 2009: 22) şeklinde tanımlanmaktadır. Göçle ilgili mülteci ve sığınmacı kavramlarında çeşitli olumsuzluklar (savaş, zulüm, baskı) sebebiyle zorunlu bir hareket söz konusudur. Ancak göçmenlerde bireylerin yaşam standartlarını yükseltmek amacıyla bireylerin kendi istekleriyle bir ülkeden diğerine göç etmeleri durumu vardır (Tiryaki, 2022: 130). Çalışmada terim karmaşasına sebep olmamak adına göçmen teriminin kullanılması uygun görülmüştür.

Göç alanyazınında, göç türleri olarak nitelendirilen *düzenli* ve *düzensiz göç*, *gelen/giden göç*, *transit göç* ve *insan ticareti* gibi kavramlar da dikkat çekmektedir. Atasü Topcuoğlu, *düzenli/düzensiz göçmen* ayrımını “Hangi göçmenlerin yasal, hangilerinin mülteci, hangilerinin kaçak, hangilerinin insan ticareti mağduru olarak tanımlandığı, hem göçün politikliğinden hem de göç politikalarından çok etkilenen bir set olarak işlemektedir.”(2016: 3) olarak açıklamaktadır. Uluslararası Göç Örgütü ise *düzenli göçü* “Menşe ülkeden Çıkışı ve ev sahibi ülkeye seyahati, transit geçişi ve girişi düzenleyen kanun ve yönetmeliklere uygun olarak insanların olağan ikamet yerinden yeni bir ikamet yerine gitmeleri.” (2009: 26) şeklinde tanımlamaktadır. *Düzensiz göç* kavramı ise “Düzensiz göç çeşitli yasadışılıklar içerdiği için şu veya bu şekilde göçmenlerin belge ve kayıtlarının tam olmaması” (Atasü Topcuoğlu, 2016: 3) olarak tanımlanmaktadır.

Göç kavramı içerisinde yer alan *küreselleşme* olgusu, endüstri devrimiyle birlikte ekonomi, siyaset, uluslararası yaşam standartları, iklim, terör gibi konular etkileşim içerisinde ve bu etkileşimin, ilişki sistemlerinin en kapsamlı tanımını *küreselleşme* ifadesi ile bulmuştur (Görgün, 2017: 1318). Göçe sebep olan etkenler olarak zikredebileceğimiz bu konular, göçün farklı bir boyutunu ortaya koymaktadır. Dijital çağ olarak nitelendirebileceğimiz son dönemde, küreselleşmenin etkisiyle göç oranları, göçmenler arasındaki kültürel etkileşim ve göçün getirdiği sorunlar artmaktadır. Farklı kültürlerin bir araya geldiği bu ortamda, *çok ulusluluk* ve *çok kültürlülük* kavramları ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak toplumlarda tek dil, din ve kimlik birliği çok mümkün görünmemektedir (Kan ve Kanmaz, 2022: 65).

Uluslararası Göç Örgütü’nün verilerine göre Türkiye’de 3,9 milyon göçmen olduğu bilgisi verilmektedir (IOM, 2023). Bu verileri sadece nicel noktada değerlendirmek çok mümkün değildir. Burada verilen sayıların her biri bir insan hayatını temsil etmekte ve göç ettikleri ülkelerde bu insanların eğitim, istihdam, sağlık, kültür, dil edinimi ve sosyal yaşam gibi birçok farklı ihtiyacı gündeme gelmektedir. Alanyazınında Türkiye’nin birçok göçmene ev sahipliği yapması, bu durumla birlikte ortaya çıkan sosyo-ekonomik şartlar/değişimler, eğitim ve kültür gibi birçok konu çerçevesinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Türkiye, yakın coğrafyada yaşanan savaşlara tanıklık etmiş ve coğrafi konumu itibarıyla birçok göçmen için göç kapılarından biri olmuştur. Sadece savaş değil aynı zamanda ekonomik zorluklar, iklim değişiklikleri, toplumsal huzursuzluklar ve terör gibi gerekçeler de Türkiye’ye yapılan göçlerin sebepleri arasındadır. Ancak Türkiye, bu göç sürecinde hedef ülke değil de bir *geçiş ülkesi* olarak görülmektedir. Türkiye, özellikle Avrupa ülkelerine göç sürecinde bu yükü üstlenmiş görünmektedir (Kayahan Yüksel ve Yüksel, 2022: 161). Türkiye’de göçmen olgusu özellikle son dönemde savaştan kaçan Suriyelilerin, Ukraynalıların ve Afganların dâhil olduğu göç hareketiyle farklı bir boyut kazanmıştır. 2011 yılında Suriye’de yaşanan, binlerce kişinin ölümüne ve milyonlarca kişinin göç etmesine sebep olan *Suriye iç Savaşı* nedeniyle Türkiye, insani gerekçelerle milyonlarca göçmene

kapılarını açmıştır. Mülteci ve sığınmacı terimlerinin ayrımları yapılmış olsa da Türkiye’de bu kavramların coğrafi durumlara göre belirlendiği görülmektedir (Şimşek, 2018: 376). Türkiye’de sığınmacı statüsüne ulaşmak için zaman ve coğrafi bir sınırlama söz konusu değildir ancak mültecilik payesi sadece Avrupa’dan gelen bireylere verilmektedir. Bu durumda, Ukraynalılar için “mülteci” kavramı kullanılırken; Suriyeliler için “sığınmacı” ya da “kaçak göçmen” kavramının kullanılması uygun görülmektedir (Efe, 2015: 14, Tiryaki, 2022: 130).

Göç, farklı kavramlar ve disiplinlerle bir arada değerlendirilen bir olgudur. Ancak göç ve dil arasındaki ilişki, insanlık tarihinin başlangıcına kadar götürülebilmekte ve çok yönlü olarak takip edilebilmektedir. Türkiye’de göç ve dil etkileşimi üzerine yapılan çalışmaların geniş bir literatüre sahip olduğu gözlemlenmektedir. Göç ve dil odaklı yapılan çalışmalarda göç olgusunun farklı disiplinlerle incelendiği ve bu alanda önemli araştırmaların olduğu görülse de konunun bütüncül ve kuramsal bir bakış açısına ihtiyaç duyduğu rahatlıkla söylenebilir.

Türkçe alanyazınında göç ve göçle ilgili unsurların art zamanlı ve eş zamanlı yöntemlerle incelendiği tespit edilmiştir. Göç sözcüğünün, Türklerin yaşam tarzını da niteleyen bozkır hayatıyla birlikte düşünmek gerektiği vurgulanarak bu sözcüğün göçerlikle ilişkili olan “çadır” sözcüğünün kullanım alanının genişliğiyle anlaşılacağı vurgulanmaktadır. (Keskin, 2023: 467). Bulut (2021) ta, Türkçede göç merkezli oluşan *göç*, *göçebe*, *göçer*, *göçer evli/evlü*, *göçer oba*, *göçgün(cü)*/*göçkün(cü)*, *göçmen/göçmel*, *konargöçer/göçer konar* gibi sözcüklerin tarihsel seyri, etimolojileri, kavramsal ve anlamsal yönleri ele alınmıştır. Telci (2010) de, Türk kültüründe yerleşik yaşam tarzını benimsemeyen topluluklar için kullanılan ve göç sözcüğünden türetilen *göçmen*, *göçebe* ve *göçer* sözcüklerinin tam olarak ne ifade ettiği üzerinde durularak göç terminolojisine bir katkı sağlanmıştır. Çeribaş (2012) da, Türk boyları içerisinde en fazla mekân değiştiren topluluklardan biri olarak görülen Kırgızların bu yaşam biçiminin kültürlerine ve dil malzemelerine de yansıdığı ifade edilmiştir. Kırgız Türkçesinde göç kavramı ve çeşitleriyle ilgili çok sayıda dilsel verinin olması göçle ilgili terminolojinin zenginliğini ortaya koymaktadır. Varol (2021) da, Dom/Domani halkının kökenleri, göç süreçleri, gizli dil kullanımları, dil geçişleri ve Domani anlatılarındaki dil görünimleri ele alınmıştır. Göç ve dil arasındaki etkileşimin anlatılar temelinde incelendiği bu çalışmada göç, dil teması bağlamında değerlendirilmiştir. Pilten (2018) de, göç sonucunda ortaya çıkan dil temasları ve bu temaslar sonucunda ortaya çıkan dil değişimleri ele alınmıştır. Göçmenlerin göç ettikleri bölgelerde konuşulan dilin etkisiyle meydana gelen dil değişimleri ve göç edilen bölgenin dili üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dil temasına dair bu konular, Peter Trudgill (1986) tarafından geliştirilen bir toplumdilbilim kuramı olan “uzlaşma kuramı” temel alınarak değerlendirilmiştir. Yüksel ve Yüksel (2022) de, entegrasyon sürecinde göçmenlerin hedef ülkedeki dili öğrenmelerinin bir zorunluluk olduğu ve dil ediniminin bu aşamada etkin bir yere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Suriye iç savaşıyla birlikte çok sayıda sığınmacıya kapılarını açan Türkiye, birçok alanda bu süreci sağlıklı bir şekilde yürütmeye çalışmaktadır. İlgili çalışmada, göçmenlerin dil edinimi bağlamında Türkiye’deki mevcut durum ve uygulanan eğitim politikaları incelenmiş ve karşılaşılan sorunlarla ilgili çeşitli öneriler sunulmuştur. Ayan (2021) da, Türk dilinde göç olgusuyla ilgili kavramlara yer verilmiştir. Bu bağlamda tarihi metinler, etimolojik sözlükler ve çeşitli sözlükler derlenmiştir. Çağlar (2018) da, Türkçede göçle ilgili temel kavramlar arasındaki ayrıma dikkat çekilmiş ve bu kavramlar tanımlanmaya çalışılmıştır. Eren (2017) de, Avrupa’da uzunca bir süre varlık gösteren Türk göçmen çocukların ana dil edinimi üzerine odaklanılmıştır. Örneklem olarak da Fransa’da yaşayan göçmen Türk çocukları seçilmiş ve ana dil edinimleri ELCO (Enseignements des Langues et cultures d’origines/Kök dil ve kültürler öğretimi) programı üzerinden ele alınmıştır. Keskin (2023) de, alanyazınında Türk kültüründe folklor ve göç üzerine yapılmış çalışmalardan yola çıkarak kuramsal bir yaklaşım geliştirilmeye çalışılmıştır. Göç ve folklor arasındaki ilişkilere göre ortaya çıkan/çıkacak olan

alt alanların belirlenmesi ve sınıflandırılması gerekliliği vurgulanmaktadır. Kirman ve Dölek (2022) te, göç ve kültür temelinde göçle ilişkili sosyoloji, metodoloji, antropoloji, diaspora, felsefe, hukuk, sanat, müzik ve kalkınma gibi farklı disiplinler içerisinde göç kavramı değerlendirilmiştir. Erduyan (2022) da göçün bir sonucu olarak değerlendirdiği Çok dilliliği, toplumdilbilim ve uygulamalı dilbilim alanları çerçevesinde incelemekte ve *İstanbul'da Çağdaş Dil Çeşitliliği* adlı projenin çıktıları bu bağlamda değerlendirilmektedir. Develioğlu (2023) da, göç kavramının daha iyi anlaşılabilmesi ve irdelenebilmesi amacıyla geliştirilen *Ravenstein göç, kanunları, kesişen fırsatlar, itme-çekme, merkez çevre ve network* gibi çeşitli göç kuramlarından bahsedilmektedir. Özcan (2016) da, göç teorilerinin sürekli bir değişim ve dönüşüm gösteren göç kavramının dinamiğine uygun olarak geliştirilmesi ve şekillenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Filiz Göktuna Yaylacı, göç kavramını çok farklı bakış açılarıyla ve örneklendirmelerle ele almıştır. Göktuna Yaylacı'nın çalışmaları arasında farklı ülkelerde yaşayan Türk göçmenlerin durumları (2023, 2012) (Polonya- Belçika), Afgan ve Suriyeli mültecilerin eğitimi, uyumu ve medyadaki temsilleri (2020, 2022, 2017b) ve göçle birlikte farklı bir boyut kazanan çok kültürlülük (2017a) gibi çeşitli konuların ele alındığı görülmektedir.

Türkçede göç ve dil üzerine yapılan bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda göçün toplumsal, siyasal, tarihsel süreci ve sonuçları üzerinde durulmuş, dilin sosyolojik yönüne değinen dil teması, toplumdilbilim alanında ve özellikle dil edinimi noktasında ele alındığı tespit edilmiştir.

Türkiye'de İçişleri Bakanlığına bağlı bir birim olan Göç İdaresi Başkanlığı, göç ve göçmenlerle ilgili hemen her konuda faaliyet göstermekte, özellikle göçmenlerin uyum sürecinde karşılaşılabilecek zorlukları ortadan kaldırmak için bilimsel ve sosyal anlamda birçok proje yürütmektedir. Bu birim içerisinde 2015 yılından itibaren yayımlanan Göç Araştırmaları Dergisi'nin çalışmaları da bu alana katkı sağlayan akademik yayınlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yabancı alanyazında dil ve göç arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalarda göç olgusu farklı disiplinlerle ele alınmış ve göçle birlikte ortaya çıkan dil dışı sorunlara da yer verilmiştir.

Kerswill (2006) de, göç ve dil kavramlarının etkileşim hâlinde olduğu belirtilmektedir. Dil veya lehçe temasının başlıca nedeni olarak görülen göçün, zaman, mesafe ve motivasyon açısından büyük farklılıklar göstermesine rağmen toplum dilbilimsel sonuçları hakkında genellemeler yapmanın mümkün olduğu görülmüştür. Piller (2016) de, "dil ve göç" konusundaki temel araştırmalar bir araya getirilmiştir. Dil ve göç araştırmalarında göçün ortaya çıkardığı sosyal ve güncel meseleler ile bu disipline ilişkin kavramsal ve metodolojik konu başlıkları işlenmiştir. Temelde, temas halindeki diller, kimlikler ve ideolojiler, dilsel çeşitlilik ve sosyal adalet ve dilsel çeşitliliğe sahip toplumlarda eğitim gibi konu başlıkları üzerine oluşturulmuştur. Canagarajah (2017) da, göç çalışmaları, coğrafya, felsefe, sosyoloji ve antropoloji gibi disiplinler arası bir perspektifle incelenmiş ve dil, çeşitlilik, kimlik, ulus-devlet, sosyal tabakalaşma ile dilin vatandaşlık, eğitim politikaları, istihdam ve sosyal hizmetlerdeki yeri gibi birçok konu ele alınmıştır. Capstick (2020) de, Afrika, Amerika, Asya, Avrupa, Orta Doğu ve Yeni Zelanda örneğinde, göçler sonucunda ortaya çıkan dilsel çeşitlilik incelenmektedir. Çalışmada, göç çalışmalarında uygulamalı dilbilim, toplumdilbilim, sosyoloji ve eğitim çalışmalarıyla ilgili teorilere yer verilmekte ve göçün farklı bağlamları üzerinde durulmaktadır. Rambaut ve Massey (2013) de göçle birlikte çok dilli ve çok uluslu olan Amerika Birleşik Devletleri'nin bu çeşitliliğinin ortaya çıkışıyla ilgili bilgiler verilmektedir. Duchêne vd. (2013) de, küreselleşen dünya döneminde ulus-devletlerin göçmenliğe karşı tutumunu ve neo-liberal ekonomik düzende dilsel eşitsizliğin nasıl üretildiğini daha iyi anlayabilmek için farklı coğrafyalardan örnekler sunulmuştur. Karimzad ve Catedral (2021) da, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki İranlılar ve Özbekler örneğinde göçmenlerin çok merkezli

kimlikleri, düşünceleri ve ideolojileri *kronotop*<sup>4</sup> kavramı üzerinden incelenmektedir. Edebî dil teorisi ve dil felsefesinde karşımıza çıkan kronotop kavramının dil ve göç çalışmalarına nasıl uygulanabileceğine dair bir model de sunmaktadır. Bolock (2009) da, göç ve göçmen kavramlarını tanımlama sorununu incelemekte ve uygulamalı dilbilim araştırmalarında bu soruna yeni bir yaklaşım getirmektedir.

Tokyo Yabancı Araştırmalar Üniversitesi'nde göç dilbilimi üzerine çalışmalar yapan Borlongan'ın kurucusu olduğu Göç Dilbilimi Birimi bünyesinde gerçekleştirilen faaliyetler de önem arz etmektedir. Bu birim içerisinde, Borlongan tarafından yürütölen *Language Issues of Migrants in Japan: The Case of Filipinos* (Japoyada Göçmenlerin Dil Durumu: Filipin Örneği) isimli bir proje (2022) ve faaliyetlerini dijital olarak aktardığı bir YouTube kanalının olması da bu yeni disiplinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu proje ve çalışmalar dışında, Borlongan (2022) da, küresel sağlık krizi olarak nitelendirilen COVID-19 pandemi süreci içerisinde göçmenlerin karşılaştığı çeşitli dil sorunları, göç dilbilimi perspektifiyle ele alınmaktadır.

Bu çalışmalar dışında göç üzerine uzun soluklu yayın süreci olan *The International Migration Review* (1960-2023) isimli dergi de dikkat çekmektedir.

Göçün günümüz küreselleşen toplumundaki yeri ve çeşitli akademik alanların göç olgusuna olan ilgisi, göçle ilgili yeni alt disiplin ve çalışma alanlarının ortaya çıkacağı düşüncesini doğurmaktadır. Alanyazında yapılmış olan bütün bu çalışmalar göç kavramının çok boyutlu olduğunu göstermektedir. Göç dilbilim bu anlamda, göç olgusunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacak, yeni yaklaşımların ve konuların bütüncöl bir yaklaşımla incelenmesine yardımcı olacaktır.

### 3. Göç Dilbilimi

Tokyo Yabancı Araştırmalar Üniversitesi'ndeki "Göç Dilbilim Birimi", dil ve göç arasındaki etkileşim, dilin göç sürecini nasıl etkilediği ve bu süreçten nasıl etkilendiği üzerine odaklanmakta, disiplinler arası bakış açıları ve yöntemler geliştirerek çeşitli araştırmalar yürütmektedir. Göç dilbilim terimi ilk kez Alman dilbilimciler Thomas Krefeld (2004) ve Thomas Stehl (2011) tarafından *migrationslinguistics/göç dilbilimi* terimi ile karşılanmıştır. Bağımsız bir alan olarak niteledikleri *migrationslinguistics* terimi, dilin iç dinamiklerine yönelen bir yaklaşım sergilemekte ve temas dilbilim ile toplum dilbilime yakın bir seyir izlemektedir. Ancak *migrationslinguistics* terimi modern göç dilbilim anlayışını tam olarak yansıtamamaktadır. Bu durumu fark eden Ariane Macalinga Borlongan, konuya bütüncöl bir bakış açısı getirerek *migration linguistics/göç dilbilimi* terimini ortaya koymuş ve bu terim Alman bilim insanlarının teriminden daha kapsayıcı bir anlamla ilk kez "Studies on language and migration: Towards 'migration linguistics'" (2019) adlı makalede kullanılmıştır. Tokyo Yabancı Araştırmalar Üniversitesi'nde 2020 yılında Borlongan öncülüğünde, Ron Bridget Vilog ve Subila Chilupula, Takatsuki Kanki ve Takahiro Noguchi'nin katkılarıyla "Göç Dilbilimine Giriş: Amaçlar, Kavramlar, Metodolojiler" başlıklı bir seminer düzenlenmiştir. Borlongan, aynı üniversitede 2021 yılında "Göç ve Dil Üzerine Konuşmalar" serisini başlatmıştır. Buradaki faaliyetlerinin daha aktif hale gelmesinde ve Göç Dilbilim Birimi'nin oluşturulmasında 28 Eylül 2021'de Paul Kerswill'in verdiği "Göç, Sosyolingüistik Tipoloji ve Dil Değişimi" adlı ders etkili olmuştur.

4 Edebiyat araştırmalarıyla farklı bir anlam kazanan bu kavram, "Edebiyatta sanatsal olarak ifade edilen zamansal ve uzamsal ilişkilerin içkin bağlantılığına kronotop (harfiyen anlamıyla, 'zaman-uzam') adını vereceğiz." şeklinde açıklanır (Bakhtin, 2001: 315'ten akt. Özdemir Rıganelis, 2021: 198).

Borlongan, göç ve dil bağlantısının sadece dilbilimin değil, aynı zamanda birçok disiplinin de ilgi alanına girdiği ve göç bağlamında dil üzerine yapılan araştırmalarda anlatılar, etnografi, politika analizi, modelleme, dil dokümantasyonu ve anket gibi yöntem ve yaklaşımlardan yararlanıldığı belirtilmektedir. Göç ve dil üzerine var olan bu çalışma geleneğinin yeni bir alt disiplinle birleştirilmesinin oldukça zorlayıcı olacağı ancak gerekli olduğu ifade edilmektedir (2019: 20-21). Borlongan ve ekibinin, yukarıda sıralanan yöntemlere ek olarak göçmenlerin gittikleri ülkelerde dil(ler)i edinme, öğrenme ve kullanma eğilimini belirlemek için kullanılacak *Göçmen Dilbilim İndeksi* adlı bir indeks geliştirme çalışması yaptıkları da bilinmektedir.

Göç sürecini sistematik olarak ele alan ve göçün dil ile olan ilişkisine dilbilimsel açıdan tutarlı ve bütünlüklü bir yaklaşım geliştiren “göç dilbilimi”, göç sürecinde yer alan her bir değişkenin, faktörün ve belirleyicinin birbiriyle olan ilişki ve etkileşimlerini ele almaktadır. Buna göre göç dilbiliminin özellikleri şu şekilde sıralanmıştır: Disiplinler arasılık, çok boyutluluk, çeşitlilik, dinamiklik ve insanilik.

1. “Disiplinler arasılık: Sosyoloji, antropoloji, siyaset bilimi, ekonomi, psikoloji, eğitim gibi bilim dalları, bu yeni alt disiplinle aynı amaç ve kaygıları paylaştıkları için göç dilbiliminin kapsamı içerisindedir.
2. Çok boyutluluk: Bu yeni alt disiplin, göç sürecinin farklı yönlerini ve katmanlarını araştırmaktadır.
3. Çeşitlilik: Dil alanında bu yeni alt disiplinin odak noktası olsa da hem göçü hem de dili etkileyen diğer değişkenlerin de dikkate alınması gerekmektedir.
4. Dinamizm: Göç, her zaman ve çok hızlı bir şekilde değişen ve hareket eden güçlü ve etkili bir süreçtir. Göç süreci geliştikçe ve ilerledikçe, dilin nasıl kullanıldığı, edinildiği ve öğrenildiği de gelişir ve dönüşür.
5. İnsani: Göç her şeyden önce insani bir deneyimdir. Bu deneyim, kendi özlemlerini gerçekleştirmek isteyen insanlar tarafından yaşanır ve dil bu gerçekleşmenin ayrılmaz bir parçası hâline gelir.” (Borlongan, 2023: 4).

Borlongan (2023:7-9) da, göç dilbilimi içerisinde göç sürecine ilişkin genellemelere ulaşabilmek için bir göç teorisinden bahsedilmekte ve bu teorinin üç temel ilke üzerine kurulduğu belirtilmektedir:

“1. Dil, göç sürecinde temel bir unsurdur. 2. Bir bireyin dili edinmesi, öğrenmesi ve kullanması göçün bir sonucu olarak önemli ölçüde değişir. 3. Göçmenlerle kullanabildikleri dillerde anlaşılmalı, göçmenlere hedef diller öğretilmeli ve kendilerine anlayabilecekleri temel ve gerekli hizmetler sağlanmalıdır.”

Bu teori, bireylerin göç sürecinde dil edinimi, öğrenimi ve kullanımındaki çeşitli belirleyici ve değişkenleri ortaya koyan bir model sunmaktadır. Ayrıca, farklı göç türlerinde *işgücü*, *aile*, *eğitim*, *zorunlu*, *belgesiz ve grup* vb. dil konularını tartışmaktadır. Göçlerde farklı dillerin birbiriyle teması gerçekleşmektedir. Yukarıda sıralan göç türlerinde, diller ve kültürler arasındaki etkileşim süreci, etkileşim oranı ve sonuçları değişiklik gösterebilmektedir (Pilten Ufuk, 2018: 28). Göç türleri ile ilgili yapılan tasniflerin zamanla geliştiği görülmektedir. Özdemir (2008: 19-23)’te göç kavramı oluşumuna ve ülke sınırı esasına göre iki ana başlık altında incelenirken; Pilten Ufuk (2018: 27-28)’de ise bu başlıklara istek, süreklilik, hukuk ve göçmenin niteliklerine göre yapılan göç başlıkları da eklenmektedir. Göçmenlerin göç motivasyonlarına bağlı olarak bir tasnif yapan Borlongan (2023: 13) ise göç türleri: (1) iş, (2) aile, (3) eğitim, (4) zorunlu, (5) belgesiz ve (6) grup olarak altı kategoriye ayrılmaktadır.

Göçün dilbilimsel anlamda kuramsallaştırılmasında toplum, göçmen ve dil kavramlarının temel unsurlar olduğunu, süreç içerisinde birbirlerini etkileyecek birçok özel belirleyici ve değişkenin varlığını belirten Borlongan (2023: 10) da göç sürecinin dilbilimsel yönleri ortaya konulmuştur (bk. Tablo 1).



Tablo1’de, göçün en önemli değişiklerinden biri olan dil merkezinde göç kavramının çok boyutluluğu ortaya konulmaktadır. Birinci basamakta, bireylerin bu hareketlilik öncesinde, sırasında ve sonrasında göçmenlerin bireysel olarak yapmaları gerekenler veya olması gerekenler üzerinde durarak göçmenlerin hedef ülkede karşılaşacakları her türlü duruma karşı bir uyum süreci başlamış olacaktır. İkinci basamakta, göçmenlerin bu uyum sürecini sağlıklı yürütebilmelerinin en belirleyici etkenlerden olan dil yeterliliği/becerisinin yapısal, psiko-lengüistik ve sosyolengüistik boyutlar üzerinde durulmuştur. Üçüncü basamakta, göçmenlerin hedef ülkede veya varış noktasında karşılaşacakları sosyolojik durumları hakkında bilgi verilmektedir.

Göç sürecinin dilbilimsel yönünü bütüncül bir şekilde ortaya koyan bu tablo içerisindeki başlıklar çeşitlendirilebilir, her devletin kendi çıkarları, coğrafi konumu ile göç ve dil politikasına göre entegre edilebilir.

**Tablo 1** Göç sürecinin dilbilimsel yönleri (Borlongan,2023)

| Göç Öncesi   | Göç Sırasında  | Göç Sonrası  |
|--|--|--|
| <b>Göçmen (Kişisel Boyutlar)</b>   |  |  |
| Motivasyon<br>Grup ve Kültürel Tutumlar<br>Hükümet Politikaları<br>Yetenekler ve Beceriler<br>Sosyo-ekonomik Durum<br>Ağlar  | Kimlikler<br>Grup ve Kültürel Tutumlar<br>Sosyal Entegrasyon<br>Hükümet Politikaları<br>Diğer Kurumlar<br>Sosyo-ekonomik Durum<br>Yetenekler ve Beceriler<br>Sosyal Ağlar<br>Kalış Süresi  | Kimlikler<br>Yeniden Entegrasyon   |
| <b>Dil<br/>(Yapısal, Psiko-lengüistik ve Sosyolengüistik Boyutlar)</b>   |  |  |
| Dil Ekolojisi<br>Dil Politikaları<br>Ana Dil<br>Dil Becerileri ve Yetkinlikleri<br>Dil Öğrenme Yeteneği<br>Dil Tutumları<br>Dil Eğitimi<br>Dil Öğrenimi için Motivasyonlar | Dil Ekolojisi<br>Dil Politikaları<br>Dil Yeterlilikleri ve Yetkinlikleri<br>Yeni Bilgilerin Edinilmesi ve Öğrenilmesi<br>Diller ve/veya Lehçeler<br>Önceden Edinilen/Öğrenilenlerin Etkisi<br>Yeni Edinilmiş Diller/Diyalektler/<br>Öğrenilen Diller/Diyalektler<br>Dillerin / Lehçelerin Yeniden Yapılandırılması<br>Hedef Ülke<br>Hedef Ülkenin Etkisi<br>Yeterliliklere İlişkin Diller/Diyalektler<br>Önceden Edinilen/Öğrenilen Diller/<br>Lehçeler<br>Dilsel Manzaralar<br>Dil Öğrenme Yeteneği<br>Dil Tutumları<br>Dil Öğrenimi için Motivasyonlar | Dil Ekolojisi<br>Yeni Dil Yeterlilikleri ve Yetkinlikleri<br>Hedef Ülkenin Etkisi<br>Önceden Edinilen/Öğrenilen Diller/Dillerde Yeterlilikler<br>Üzerine Diller/Diyalektler<br>Lehçeler<br>Dil Tutumları |

|  |   |                               |
|--|---|-------------------------------|
|  | Dil Eğitimi<br>Maruz Kalma/Kalış Süresi   |                               |
| <b>Toplum<br/>(Toplumsal Boyutlar)</b>   |   |                               |
| Kültürel Çeşitlilik<br>Sosyal Durum<br>Sosyo-ekonomik Kalkınma<br>Güvenlik<br>Sosyal Refah | Kültürel Çeşitlilik<br>Sosyo-ekonomik Kalkınma<br>Güvenlik<br>Sosyal Refah<br>Menşe Ülke için Demografik Kayıp<br>Varış Noktası için Demografik Kazanç<br>Ülke<br>Konaklama<br>Mekânlar ve Yerler<br>Kalış Süresi | Nüfus İyileşmesi<br>Konaklama |

Küreselleşen dünyada insan hareketliliği olarak nitelendirebileceğimiz göç kavramı, insanların göç etmelerine sebep olan birçok faktörü içerisinde barındırmaktadır. Göçü tetikleyen itici güçler ekonomik, sosyal, eğitim ve siyasidir ve en temel güç küresel ekonomidir (Castles, 2013: 1). Göçlerde ekonomik sebeplerin belirleyici olduğunu, *Uluslararası Çalışma Örgütü'nün* verileri tanımlamaktadır. Buna göre, 2019 yılı itibarıyla dünya genelinde 169 milyon göçmen işçi vardır (IOM, 2019). Göç kavramının önemli bir bileşeni olan dil becerileri ve dil yeterliliği, göçmenlerin hedef ülkenin dil(ler)ine hâkimiyetleriyle sosyo-ekonomik uyum dereceleri arasında örtük bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. (Hammer, 2017: 91).

Dil, göç dilbilimi içerisinde de göç öncesi, sırası ve sonrasında bireyi sosyal, kültürel, eğitim ve ekonomik olarak her anlamda etkilemekte ve yönlendirmektedir. Göçmenler için dil yeterliliği/yetenliği, hedef ülkede ekonomik anlamda bireyi rahatlatarak daha iyi iş fırsatlarını beraberinde getirmekte ve buna ek olarak sosyal entegrasyon, siyasi katılım, eğitim, sağlık gibi birçok konuyu da etkilemektedir (Adserà ve Pytliková, 2016: 342). Dil yeterliliğinin önemli olması münasebetiyle göçmenler, göç edip etmemeye karar vermede ve varış yeri seçiminde ülkeler arasındaki dil farklılıklarını dikkate alma eğilimindedir. Göçmenlerin kendi dil becerileri ile varış noktasındaki baskın dil arasındaki "dilsel uzaklık" ne kadar küçükse göçmenlerin göç etme eğilimleri daha fazladır (Chiswick ve Miller, 2015: 211).

Ekonomik sebeplerle gerçekleştirilen göçlerde, göçmenlerin seçtiği hedef ülkeler genellikle refah seviyesi yüksek ülkelerdir. Hedef ülkeye giden göçmenler arasındaki kazançların, diğer değişkenler aynı olmak üzere, hedef dilde daha yetkin olanlar arasında daha yüksek olduğu görülmüştür (Chiswick ve Miller, 2015: 211). Bu da, göç etmeye niyetlenen bireylerde hedef ülkenin dili, kültürü ve yaşam tarzına karşı özel bir ilgi ve hazırlık sürecini doğurur. Göçmenler hedef dilde işlevsel ve ileri düzeyde yeterlilik kazansalar bile, aksanları ve etnik kimlikleri gibi birçok faktöre bağlı olarak ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar (Piller ve Takahashi, 2016). Vigourox'a (2017: 312-320) göre, göçmenler işgücü becerilerine göre *vasıfsız*, *düşük vasıflı* ve *yüksek vasıflı* olarak nitelendirilmekte ve yaptıkları göçmenlik başvurularının 'kararı' da sahip oldukları işgücü becerileri kategorisine göre şekillenmektedir. Bu durum, göçmenlik başvurusu yapan bireyler için zorlu ve olumsuz bir bekleme sürecini beraberinde getirmektedir. Beşerî sermayenin uluslararası düzeyde hareketliliği hem göç alan hem de göç veren ülkelerde sosyal ve ekonomik anlamda etki oluşturmaktadır. (Konya ve Kabaklarlı, 2023: 21). Hedef ülkeye vardıklarında göçmenlerin, çoğu zaman yetenek, beceri ve eğitimlerinin işgücü piyasasıyla alakalı olmadığı görülebilir. Hedef ülkede birçok yabancı dilin çok az değere sahip olduğu bir

durum da açıkça görülebilir (Chiswick & Miller, 2009: 162). Bu durum genellikle yüksek vasıflı göçmenlerin yetkinliklerinden daha alt seviyedeki işlerde çalışmalarına sebep olmaktadır.

Küreselleşen dünyada göç ve göçmen olgusu, devletler üstü bir durum/sorun hâline geldiği için her ülkenin geliştirdiği çeşitli göç politikaları mevcuttur. Göç olgusunun çok yönlü olması beraberinde birçok sorunu da gündeme getirmektedir. Bu yüzden, devletlerin göç kaynaklı sorunlara olan yaklaşımı ve sundukları çözüm önerilerinin kalıcı ve sürdürülebilir olması önem arz etmektedir. Bu bağlamda göç alan ülkeler bu sorunlara sistematik bir çözüm üretmek için çeşitli göç politikaları geliştirmektedir. Türkiye’de Suriyeli sığınmacılara yönelik *Göç İdaresi Başkanlığı* ve çeşitli birimlerin bir göç politikası oluşturmaya çalıştığı söylenebilir. Göç politikasının başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için göçün antropoloji, dil, demografya, ekonomi, coğrafya, hukuk, siyaset bilimi ve sosyoloji gibi farklı alanlarla ilişkisi göz önünde bulundurularak geniş ve bütüncül bir yaklaşım geliştirilebilir (Akkoyunlu Ertan ve Ertan, 2017: 33).

## Sonuç ve Öneriler

Küreselleşen dünyanın ortak sorunlarından biri olan göç kavramının dil üzerindeki etkisi özellikle toplumdilbilim ile temas dilbilim disiplinleri çerçevesinde çalışılmış, bu konuda çeşitli yöntem ve yaklaşımlar geliştirilerek evrensel çıkarımlarda bulunulmuştur. Ancak göç kavramının çok yönlü, karmaşık ve dinamik özelliklere sahip olması, bu konunun dil düzleminde disiplinler arası ve çok boyutlu olarak araştırılması gerekliliğini doğurmuştur. Buna göre, sürece dâhil olan belirleyici ve değişkenleri göz önünde bulunduran çeşitli yaklaşımlardan, yöntem ve tekniklerden yararlanabilecek yeni ve bütüncül bir disipline ihtiyaç duyulmuştur. Bu doğrultuda Borlongan (2019) öncülüğünde geliştirilen göç dilbilimi, dünya nüfusunun önemli bir bölümünü oluşturan göçmenlerin dilbilimsel sorunlarını çözmeye yardımcı olacak dilbilimsel bir göç teorisiyle kapsamlı bir uygulama alanı olarak sunulmuştur.

Bu bağlamda Türkiye’de göç ve göçmen meselesinin sosyolojik, ekonomik ve siyasal yönlerinin yanında dilbilimsel olarak da doğrudan göç dilbilimi içerisinde belirlenen yaklaşımların alanyazında benimsenmesi, geliştirilmesi ve uygulamalı alanlarda yapılacak olan çalışmalarla desteklenmesi önem taşımaktadır. Göçmenlerin topluma adaptasyon sürecinde en belirleyici unsur olan dille ilgili sorunların önceden belirlenmesi ve bunlara çözüm üretilmesi açısından dil biliminin bu yeni alt disiplinini ayrıca önem arz etmektedir. Göç dilbilimi, Türkiye’de göçmenlerin karşılaştığı iletişim sorunlarını giderebilmek adına kullanılması gereken önemli bir disiplin olarak görülmelidir. Göç dilbiliminin, belirli vakalar üzerinde uygulamalı bir şekilde gerçekleştirilmesi ve bu doğrultuda disiplinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Uygulama temelinde yapılacak olan çalışmaların Göç İdaresi Başkanlığı ve üniversiteler ortaklığında kurulacak bir Göç Dilbilimi Birimi’nin oluşturulması ve bu birim uhdesinde çeşitli projelerin yürütülmesi, Türkiye’de göç kaynaklı uyum, dil ve iletişim sorunlarına çözüm bulmada yardımcı olacağı öngörülebilir. Göç dilbilimi alanı içerisinde yapılacak olan bu çalışmalar, göç sürecinde dille ilgili çeşitli faktörleri ve örüntüleri tanımlamaya, göç bağlamında kullanılan, edinilen ve öğrenilen dil üzerine kuramsal çalışmalar yapmaya, göçmenlerin karşılaştığı dille ilgili konulara ve sorunlara pratik çözümler sunmaya ve başta göçmenler olmak üzere dil ve göçle ilgili çeşitli paydaşları harekete geçirerek göç sürecinde dili anlamaya ve ona göre hareket etmeye yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak, göç dilbilimi, dil ekseninde göç kavramını belirli kalıplara sokma anlayışından öteye geçirir. Göç dilbilimi, göçmenlerin dil yeterlilikleri, tutumları, karşılaştıkları sorunlar, dil politikaları, dil ekolojileri gibi göçün bireysel, toplumsal ve dilsel boyutları içine alan çok yönlü bir yaklaşım getirmiştir.

Bu bağlamda göç dilbilimi, göçün, göç ve dil etkileşimi sonucunda ortaya konulan toplumsal, kültürel, ekonomik ve sosyolojik arka planlarını belirlemede etkili bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konularının çeşitliliğiyle ve disiplinler arası bir araştırma alanına sahip olmasıyla göç dilbilimi, bu konuda çalışma yapan ve yapacak olan araştırmacılar için oldukça zengin bir alan sunmaktadır. Bu çalışmada, göç dilbiliminin tanımı, amaçları, özellikleri, inceleme alanları belirtilmiş, bu alanda öne çıkan araştırmalar hakkında bilgi verilmiş ve bu alanda yapılacak çalışmalara yönelik bilgiler verilmeye çalışılmıştır.

### Kaynakça

- Adserà, A. and Pytliková, M. (2016). Language and migration. In: Ginsburgh, V., Weber, S. (eds) *The Palgrave Handbook of Economics and Language*. Palgrave Macmillan.
- Akkoyunlu Ertan, K. ve Ertan, B. (2017). Türkiye'nin göç politikası. *Contemporary Research in Economics and Social Sciences*, 1(2), 7-39.
- Atasü Topcuoğlu, R. (2016). Göç yazınındaki düzenli ve düzensiz göç kavramları: İnsan hakları temelinde bir kavramsal sorgulama. *İnsan Hakları Yılıhğı*, 34, 1-20.
- Ayan, D. (2021). Türkçede göç: Sözcükler ve kavramlar. *İnsan Hareketliliği Uluslararası Dergisi*, 1(1), 90-119.
- Bakhtin, M. (2001d). "Romanda Zaman ve Kronotop Biçimlerine İlişkin Sonuç Niteliğinde Kanılar". *Karnavaldan Romana / Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar* (Çev. Cem Soydemir). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Ban, K. (2013). Secretary-General's remarks to high-level dialogue on international migration and development. <https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2013-10-03/secretary-generals-remarks-high-level-dialogue-international-migration-and-development>. Erişim tarihi: 14.02.2024.
- Block, D. (2009). *Problems portraying migrants in applied linguistics research*. Cambridge University Press.
- Borlongan, A. M. (2019). Studies on migration and language: Towards migration linguistics. *Diliman Review*, 63(1-2), 17-23.
- Borlongan, A. M. (2022). Migrants in the midst of the COVID-19 pandemic: A migration linguistic perspective. *Migration Letters*, 19(4), 367-375.
- Borlongan, A. M. (2023). *Migration linguistics: A synopsis AILA Review*, 36(2).
- Borlongan, A. M. (2022) Language issues of migrants during the COVID-19 pandemic: Reimagining migrant (linguistic) integration programs in (post-) pandemic times. *Journal of English and Applied Linguistics: Vol. 1: Iss. 2, Article 3*.
- Bulut, S. (2021). Göç, göçebe, göçer, göçer evli/evlü, göçer oba, göçgün(cü)/göçkün(cü), göçmen/göçmeli ve konargöçer/göçerkonar sözcükleri üzerine bazı notlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 1671-1720.
- Canagarajah, S. (Ed.). (2017). *The Routledge handbook of migration and language*. London, United Kingdom: Routledge.
- Capstick, T. (2020a). *Language and migration*. London, the United Kingdom: Routledge.
- Capstick, T. (2020b). Transnational literacies as social remittances: The role of language ideologies in shaping migrants' online literacies. *Applied Linguistics*, 41(2), 301- 319.
- Castles, S. (2013). The forces driving global migration. *Journal of Intercultural Studies*, 34(2),
- Chiswick, B. R., and Miller, P. W. (2009). The international transferability of immigrants' human capital. *Economics of Education Review*, 28(2), 162-169.

- Chiswick, B. R. ve Miller, P. W. (2015). International migration and the economics of language. In *Handbook of the economics of international migration*. pp. 211-269.
- Çağlar, T. (2018). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 26-49.
- Çeribaş, M. (2012). Kırgız Türkçesinde göçle ilgili kavramlar ve Türkiye Türkçesindeki karşılıkları. *Halk kültüründe göç uluslararası sempozyumu bildirileri* (A. Duymaz, Ed.) Motif Vakfı, 263- 270.
- Develioğlu, O. G. (2023). Göçün kavramsal çerçevesi ve göç kuramları. *Journal of Theoretical & Empirical Research on Management*, 3, 49-60.
- Duchêne A., Moyer, M. and Roberts, C. (2013). *Language, migration and social inequalities a critical sociolinguistic perspective on institutions and work*. Multilingual Matters.
- Efe, İ. (2015). *Türk basınında Suriyeli sığınmacılar*. Ankara: Seta Yayınları.
- Erdüyan, I. (2022), Göç ve dil. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (26): 625-642.
- Eren, Y. (2017). Ana dil ve göç. *The Journal of Academic Social Science*. (61), 478-492.
- Erol, H. ve Göktuna Yaylacı, F. (2022). Türkiye'deki Afgan sığınmacılar ve medya temsilleri bağlamında görüşleri. *Göç Dergisi* , 9(2), 181-206.
- Göktuna Yaylacı, F. (2012). Belçika'daki Türklerin dil kullanımları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, vol.5, no.2, pp.63-88.
- Göktuna Yaylacı, F. (2017a). Süper-çeşitlilik çağında çokkültürlülük. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 10 (1), 345-364.
- Göktuna Yaylacı, F. (2017b). Eskişehir yerel basınında “mülteciler” ve “Suriyeliler”. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 1-40.
- Görgün, M. (2017). Küreselleşme sürecinde göçmen ilişkileri ağının önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(Göç Özel Sayısı), 1317-1327.
- Güneş, B. (2016). Türkçede ‘göç’ sözcüğü ve türemiş biçimleri. *Zamanın izleri: İşgal, göç ve muhacirlik* içinde, (A. Köksal, Ed.) Karadeniz Teknik Üniversitesi, s. 173-186.
- <https://journals.sagepub.com/home/MRX> Erişim tarihi: 14.01.2024.
- IOM (2019). <https://www.iom.int/data-and-research>. Erişim tarihi: 14.01.2024.
- IOM (2020). <https://turkiye.iom.int/tr/veri-ve-kaynaklar> Erişim tarihi: 14.01.2024.
- IOM (2023). <https://turkiye.iom.int/tr/turkiyede-goc> Erişim tarihi: 14.01.2024.
- Kan, K. ve Kanmaz, M. (2022). Küreselleşmenin kültürel boyutu ve göçün etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,(47), 59-73.
- Karaköse, G. ve Göktuna Yaylacı F., (2023). International migration and integration: Turkish Immigrants in, *Migration Letters* , vol.20, no.2, pp.157-171.
- Karimzad, F. and Catedral L. (2021). Investigate migrants’ polycentric identities, imagination, In *Chronotopes and Migration: Language, Social Imagination, and Behavior*. Routledge Press.
- Kayahan Yüksel, D. ve Yüksel, A. (2022). Göç ve dil edinimi: Türkiye’de mevcut durum ve eğitim politikaları üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 158-169.
- Kerswill, P. (2006). *Migration and language*. In K. Mattheier, U. Ammon, & P. Trudgill (Eds.)
- Keskin, A. (2023). Göç ve folklor: Literatür ve tasnif odaklı, kuramsal bir çerçeve. *Folklor/Edebiyat*, 29(114), 459-485.
- Kirman, M. A. ve Dölek, İ.(Ed.), (2022). *Göç ve kültür: Disiplinler arası bir yaklaşım*. Nobel.
- Konya, S., ve Kabaklarlı, E. (2023). Göçün ekonomik büyümeye etkileri: Seçilmiş ülkeler üzerine panel veri analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 26(1), 20-34.

- Köşk, U. C. ve Özbek, Ç. (2017). Küreselleşme ve uluslararası göç ilişkisinde değişen göçmen algısı, *Researcher*, c. 5, Şy. 1, Ss. 247-265.
- Krefeld, T. (2004). *Einführung in die migrationslinguistik*. Narr Studienbücher.
- Özcan, E. D. E. (2017). Çağdaş göç teorileri üzerine bir değerlendirme. *İş ve Hayat*, 2(4), 183-215.
- Özdemir Riganelis, G. (2021). Ölüm Hükmü romanında kronotop kavramı bağlamında karşılaşma mekânları. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi* (51), 195-242
- Perruchoud, R. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Uluslararası Göç Hukuku, No: 18.
- Piller, I. (Ed.). (2016). *Language and migration* (vols. I-IV). Routledge.
- Piller, I. and Takahashi, K. (2011). Language, migration and human rights. In R. Wodak, B. Johnstone, & P. Kerswill (Eds.), *The SAGE Handbook of Sociolinguistics (1st ed., pp. 583-597)*. SAGE Publications.
- Pilten-Ufuk, Ş. (2018a). Göç, dil ve iletişim üzerine toplum dil bilim yaklaşımları. *International Journal of Language Academy*, (25),86-95.
- Pilten-Ufuk, Ş. (2018b). Türklerin göç kavramına bakışı üzerine derlem tabanlı bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, (25), 17-31.
- Rumbaut, R. G. and Massey, D. S. (2013). Immigration and language diversity in the United States. *Daedalus*. 142(3): 141-154.
- Stehl, T. (2011). Mobilität, Sprachkontakte und Integration: Aspekte der Migrationslinguistik. In N. Franz & R. Kunow (Eds.), *Kulturelle Mobilitätsforschung: Themen-theorien- tendenzen* (pp. 33-52). Potsdam, Germany: Universitätsverlag Potsdam.
- Szaflarski, M. and Baudry, S. (2019). The effects of perceived discrimination on immigrant and refugee physical and mental health. *Advances in Medical Sociology*, 19: 173-204.
- Şimşek, D. (2018). Mülteci entegrasyonu, göç politikaları ve sosyal sınıf: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 40(2): 367-392.
- TDK (2019). *TürkÇe sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Telci, C. (2010). Türk kültür terminolojisinde göç kavramı üzerine. *MTAD*, 7 (2), 14-33.
- Tiryaki, S. (2022). Türk basınında göçmen, sığınmacı ve mülteci haberleri üzerine bir inceleme. *Kültür Araştırmaları Dergisi*(15), 124-156.
- Varol, O. (2021). Göç ve dil: Domlara ait anlatılar ve dil döngüleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 138-153.
- Vigouroux, C. B. (2017). Rethinking (un)skilled migrants: Whose skills, what skills, for what, and for whom?. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language*. (pp. 312-329). London, the United Kingdom: Routledge.

### 13. Celâlzâde Mustafa Çelebi'nin Tevârih-i Ayasofya-yı Şerifinde zincirleme isim tamlaması biçimleri<sup>1</sup>

Mükremin DOĞAN<sup>2</sup>

**APA:** Doğan, M. (2024). Celâlzâde Mustafa Çelebi'nin Tevârih-i Ayasofya-yı Şerifinde zincirleme isim tamlaması biçimleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 227-238. DOI: 10.29000/rumelide.1444391.

#### Öz

Bu çalışmada, Koca Nişancı Celâlzâde Mustafa Çelebi tarafından 16. yüzyılda kaleme alınmış olan Tevârih-i Ayasofya-yı Şerif adlı eserdeki zincirleme isim tamlamaları değerlendirilmiş ve sınıflandırılmıştır. Siyasî yönü ve edebî kişiliğiyle devrin önde gelen simalarından olan Mustafa Çelebi, eserinde hem kendi sanatçı karakterini hem de Türkçe, Farsça ve Arapçaya hâkimiyetini farklı şekillerde kurduğu zincirleme isim tamlamalarıyla göstermiştir. İsim tamlamalarının en eski yazılı örneklerini Eski Türkçe döneminde bulmaktayız. Ashında tartışmalı bir konu olan ve kaynaklarda "zincirleme ad tamlaması, zincirleme izafet, tetabu-ı izafet, adtakımının zincirlemesi, zincirleme isim takımı" şeklinde geçen zincirleme isim tamlaması ise araştırmacılar tarafından değişik tanımlar ve adlandırmalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Çoğu uzman, zincirleme isim tamlamasını isim tamlaması başlığı altında ayrı bir madde olarak ele alırken bazı akademisyenler bu tamlama türüne hiç yer vermemiş; konuyu belirtili ve belirtisiz isim tamlaması çeşitleri ile sınırlı tutmuştur. Dil uzmanları arasında zincirleme isim tamlaması türünün varlığını kabul etmekle birlikte bu yapının fesahatte ifade aksaklıkları, kusurlar barındırdığını ifade edenler olduğu gibi yaygın açıklama için kullanılan zincirleme isim tamlaması teriminin doğru bir adlandırma olmadığını vurgulayanlar da vardır. Çalışmada, tamamı Türkçe yapıya uygun olarak oluşturulmuş tamlamaların yanı sıra asıl unsuru veya yardımcı unsuru Farsça yapıya göre dizilmiş tamlamalar da değerlendirilmiştir. Eserde sıkça kullanılmış Farsça zincirleme isim tamlamaları ve kullanımı oldukça sınırlı olan Arapça isim tamlamaları da incelemeye dâhil edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Koca Nişancı Celâlzâde Mustafa Çelebi, Tevârih-i Ayasofya-yı Şerif, zincirleme isim tamlaması

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %12

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1444391

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

<sup>2</sup> YL., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı / MA., Sivas Cumhuriyet University, Institute of Social Sciences, Turkish Language and Literature (Sivas Türkiye), mukrdogan@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0005-5897-497X, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

## The forms of possessive construction chain in Celâlzâde Mustafa Çelebi's *Tevârih-i Ayasofya-yı Şerif*<sup>3</sup>

### Abstract

In this study, the possessive construction chains in the work *Tevârih-i Ayasofya-yı Şerif*, written by Koca Nişancı Celâlzâde Mustafa Çelebi in the 16th century, were evaluated and classified. Mustafa Çelebi, one of the leading figures of the period with his political aspect and literary personality, showed both his artistic character and his mastery of Turkish, Persian and Arabic in his work by using possessive construction chains that he established in different ways. Possessive construction chain, which is actually a controversial issue, has been tried to be explained by researchers with different definitions and naming. While most experts consider possessive construction chains as a separate article under the title of possessive constructions, some academics do not include this type of constructions at all and limit the subject to specified and indefinite possessive construction types. While language experts accept the existence of the possessive construction chain type, there are those who state that this structure contains expression errors and flaws in its eloquence, and there are also those who emphasize that the term possessive construction chain, which is commonly used for explanation, is not a correct nomenclature. In the study, in addition to the constructions formed according to the Turkish structure, the constructions whose main element or auxiliary element was arranged according to the Persian structure were also evaluated. Persian possessive construction chains, which are frequently used in the work, and Arabic possessive constructions, whose use is quite limited, are also included in the analysis.

**Keywords:** Koca Nişancı Celâlzâde Mustafa Çelebi, *Tevârih-i Ayasofya-yı Şerif*, possessive construction chain

### 1. Giriş

Osmanlının en ihtişamlı devri olan Kanunî Sultan Süleyman saltanatının önde gelen isimlerinden Celâlzâde Mustafa Çelebi, 15. yüzyıl sonlarında Tosya'da doğmuştur (Kerslake 1993: 260). Medrese eğitimini memleketinde aldıktan sonra İstanbul'a giden Çelebi, eğitimine burada devam etmiş; Yavuz Sultan Selim döneminde tezkireci olarak devlet hizmetine girmiştir. Dönemin tezkirelerinde de görülebileceği üzere padişah, Mustafa Çelebi'ye çok güvenmektedir. Çelebi de bu esnada özellikle yazışma usulüne aykırı olduğunu düşündüğü durumlarda padişahı uyarmaktan çekinmemektedir. Beyânî, bizzat Nişancı'dan şu sözleri işittiğini yazmıştır: "Sultân Selîm Hân-ı kadîm vüzerâdan mahfî etrâfa ba'zı ahkâm u avâmîr göndermelü oldukda bana yazdırırdı. Ba'zı umûrda muhâlefet şeklin gösterüp münâsib olan böyle eylemekdür pâdişâhum der idüm. Bir iki def'a ibrâkvâr-ı âd idüb izhâr-ı

<sup>3</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 12

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 30.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1444391

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



gazab iderdi. Ben makarr olup sa'âdetlü pâdişâhum fermân senündür. Ammâ sa'âdetlü sâhib-i kırâna münâsib olan budur didüğüm gibi münbasit olup imdi öyle yaz der idi." (Sungurhan 2017: 208-209).

İbrâhim Paşa, Hâin Ahmed Paşa isyanı sonrasında bölgede ortaya çıkan sorunları yerinde görmek ve otoritenin tekrardan sağlanması için düzenlemeler yapmak üzere görevlendirildiğinde, 1524'te, Celâlzâde Mustafa'yı da Mısır'a götürdü (Kerslake 1993: 260-261). Mısır'da yeni düzenlemelerin yapılmasında Celâlzâde'nin de büyük katkıları görülmüştür.

Mustafa Çelebi, İstanbul'a döndükten sonra Kanunî Sultan Süleyman'ın bazı seferlerine katılmış ve sonrasında "nişancılık" makamına tayin edilmiştir. Çeşitli entrika söylentileri üzerine görevinden ayrılmış fakat daha sonra Kanunî onu tekrar bu göreve getirmiştir. Celâlzâde hakkında kaynakların ortak görüşü, onun cömertliği ve müşfik karakteridir. Kendi adıyla anılan Nişancı semtinde yaptırdığı konak, devrin önde gelen alim ve şairlerinin uğrak yeri hâline gelmişti. Nişancılığının ikinci döneminde vefat eden Çelebi, evinin yakınlarındaki caminin bahçesine defnedilmiştir (Çelebi 2011: 8).

Bu çalışmada, Koca Nişancı Celâlzâde Mustafa Çelebi tarafından 16. yüzyılda kaleme alınmış olan Tevârih-i Ayasofya-yı Şerîf min Te'lif-i Nişancı adlı eser incelenmiştir. Eser, isminden de anlaşılacağı üzere Ayasofya'nın yapılış sürecini ve özellikle Büyük Jüstinyen döneminde yaşandığı rivayet edilen olayları hikâye etmektedir.

Çalışmada söz konusu eserin içeriğini oluşturan zincirleme isim tamlaması örnekleri ele alınmış ve sınıflandırılmıştır. Celâlzâde eserin tamamında -hem mensur hem de manzum bölümlerde- farklı şekillerde düzenlenmiş zincirleme isim tamlamalarını çokça kullanmış; metnin özellikle başlangıç bölümlerinde Farsça terkiplere sıklıkla yer vermiştir.

İnsanoğlu, geliştirdiği en etkili ve karmaşık iletişim aracı olan dil ile isteklerini ifade ederken temelde sözcüklere ihtiyaç duyar. Tek sözcüğün yeterli olmadığı durumlarda devreye giren ve kavramı, nesneyi, işi daha eksiksiz anlatabilmek amacıyla birden fazla sözcükle kurulan birliklere "kelime grubu" denir. Bunlar cümle içinde, örneğin cümle öğeleri tespit edilirken, bütün olarak değerlendirilir ve tek kelime gibi kip ve kişi eki alır. Belirtili isim tamlamalarının, yardımcı ve asıl unsurlarının sınırsız sayıda farklı kombinasyonla bir araya gelebilmesini sağlayan işlevselliği; belirtisiz isim tamlamalarının özellikle birleşik isim yapılırken kaynaşmaya oldukça müsait yapısı sayesinde kelime grupları sınıflandırmasında önemli bir yer tutan isim tamlaması, genellikle üç başlıkta ele alınır. Tamlayanın -yani, yardımcı unsurun- zamir olduğu iyelik gruplarında adı geçen zamir her zaman genitif eki almaktadır; tamlayan isim olduğunda ise bu unsur kimi zaman genitif eki alırken kimi zaman almamaktadır. İsim tamlamasında tamlayan unsurun ekli veya eksiz şekilde kullanılması şu iki farkı ortaya çıkarır: 1. "belirlilik-belirsizlik" 2. "geçicilik-daimilik." Tamlayan unsur belirtilmek isteniyor yahut biliniyorsa ilgi ekini alır. Bu durumda tamlayan belirlidir ama bunun sonucu olarak tamlanana bağlanması geçici bir durumdur. İlgi eki kullanılmadığında tamlayan belirsizdir, geneldir fakat sonuç olarak tamlanana kuvvetli ve daimî bir biçimde bağlıdır. Tamlayanın ilgi eki aldığı isim tamlaması belirli; ek almadığı isim tamlaması ise belirsiz isim tamlaması adıyla anılır (Ergin 2019: 378-379). İlk unsurun yardımcı -yani, tamlayan- ikinci unsurun asıl -yani, tamlanan- olduğu bu kelime grubunda bahsedilen unsurlar isim veya isim soylu sözcükler olmalıdır. Eğer bu unsurlardan biri kendi bünyesinde belirtili veya belirtisiz isim tamlaması oluşturuyorsa bu grup, "zincirleme ad tamlaması" şeklinde adlandırılmaktadır. Ayrıca kaynaklarda "karma tamlama" adıyla ayrı bir başlık altında işlenen ve "ad tamlamasıyla sıfat tamlamasının birlikte kullanıldığı tamlama türü" olarak tanımlanan bir kelime grubu daha bulunmaktadır (Hatiboğlu 1982: 34). Genellikle isim tamlaması başlığı altında veya kelime grupları

konusu içinde ayrı bir tamlama türü olarak değerlendirilen bu yapının böyle sınıflandırılması ve bu adla anılması yanlıştır. Karma tamlamaya örnek olarak verilen “yeşil köşkün lambası” ve “ailenin küçük oğlu” ifadelerinde tamlayan unsurlar “yeşil köşkün” ve “ailenin”; tamlanan unsurlar ise “lambası” ve “küçük oğlu”dur. Dolayısıyla her iki örnek de aslında belirtili isim tamlamasıdır.

## 2. Zincirleme ad tamlaması

Birçok dilbilgisi kitabında “zincirleme ad tamlaması” şeklinde isimlendirilen bu tamlama çeşidi için farklı özelliklerinin altı çizilerek değişik tanımlamalar yapılmıştır. Korkmaz, bu tamlama türünü “Bir ad tamlamasının başka bir adla oluşturduğu ikinci bir ad tamlamasıdır.” sözleri ile tarif etmektedir. Bu şekilde ya tamlayanı ya tamlananı yahut her iki unsuru birden isim tamlaması olan ve iç içe girmiş bir vaziyette bulunan bu yapı ortaya çıkmaktadır. Kitaplarda zincirleme isim tamlaması diye adlandırılmalan bu kelime grubu aslında bir isim tamlamasının bir başka ada veya ad tamlamasına yardımcı unsur göreviyle bağlanmasından müteşekkildir. İsim tamlamaları bahsinde ifade edildiği gibi zincirleme isim tamlamalarında da yardımcı unsur her zaman ilgi durumundadır ve tamlayan belirlidir ama bu unsurun tamlanana bağlanması geçicidir (Korkmaz 2009: 275-276).

Karahan, belirtili isim tamlamasını anlatırken bu tür tamlamalarda tamlayan unsurun da belirtili isim tamlaması olabileceğini söylemekte ve bu yapıda üç isim unsurunun bulunduğu düşünülmemelidir, diyerek zincirleme isim tamlamasının farklı bir tamlama türü olduğunu kabul etmemektedir (Karahan 2012: 44).

“(Osm. zincirleme izafet, tetabu-ı izafet) Tamlayanı, tamlananı veya her ikisi de isim tamlaması biçiminde olan iç içe girmiş tamlama türü; bir isim tamlamasının ikinci bir isim tamlaması kurması.” sözleriyle Korkmaz bu türün iki veya daha fazla isim tamlamasının bir araya gelmesiyle oluştuğunu ifade etmektedir (Korkmaz 1992:180).

Muharrem Ergin, zincirleme isim tamlaması ifadesini hiç kullanmadan konuyu “belirtili isim tamlaması” ve “belirtisiz isim tamlaması” adları altında incelemiştir (Ergin 2019: 377-380).

İki veya daha fazla isim tamlamasının iç içe girerek oluşturduğu zincirleme isim tamlamasının, bütünü itibarıyla belirtili veya belirtisiz isim tamlaması olduğunu vurgulayan Atabey, zincirleme isim tamlaması olarak adlandırılan “evin kapısının kolu” yapısının aslında “evin kapısının” ifadesinin tamlayan; “kolu” ifadesinin ise tamlanan olduğu bir belirtili isim tamlaması olduğuna dikkat çekmektedir. Aynı şekilde “fok balığı yavrusu” kelime grubu ise bir belirtisiz isim tamlamasıdır (Atabey 2011: 149).

Bu söz öbeğinin iki veya daha fazla ilişkilendirme; dolayısıyla birden çok ilgi durumu barındırdığına işaret eden Karaağaç, asıl unsurun yani tamlananın aldığı iyelik ekinin grubun bütününe ait olduğunu ifade etmektedir. “Zincirleme ad tamlamasında ortak kullanılan ve tekrarlanan öge, ilgi durumu eki değil, iyelik ekidir. İyelik eki sayısı, ilişkilendirilen öge sayısını verir. Sokak kapısının önü, delikanlının teyzesinin kızı, evin bahçe kapısı örneklerinde olduğu gibi.” (Karaağaç 2016: 488).

Bu tamlama türünü “Adtakımının Zincirlemesi” başlığı altında ayrıntılı bir biçimde anlatan Banguoğlu, tamlayan durumunda olan yardımcı unsur için “kimin hâlinde olan”, ilgi eki alan unsur için “katılan”, iyelik eki alan unsur için “katkılan” ifadelerini kullanmıştır. “Bunlardan kimin halinde olanlar yeniden “Nesi?” sorusunu açarlar ve bir sahip olunanı, tabî olanı, kapsananı gerektirirler. Bunun cevabını katılanı bir adtakımı olan üç hadli adtakımları verir: Hasan’ın kaynının amcası, mısır tarlasının sınırı gibi. Aksine katkılanan bir adtakımı olabilir: Komşunun bahçe duvarı, yemek odasının balkonu gibi.

Nihayet katılan ve katkıları her ikisi adtakımları olabilirler: Gece bekçisinin kontrol saati, Türkiye Cumhuriyeti Adalet Bakanlığı. Ya da sonraki adlar teker teker zincirlenirler (Türkiye Cumhuriyeti Hükûmeti temsilcisi). Bunlara zincirleme adtakımları (suite d'annexion) deriz." (Banguoğlu 1974: 338).

Yaygın tanımı yineleyen Ediskun, Türkçenin eski devirlerinden verdiği örneklerle konuya açıklık getirmeye çalışmıştır. "Zincirleme isim takımı, ya belirteni ya belirtileni ya da her ikisi de birer isim takımı olan takımdır. Eski metinlerde zincirleme isim takımlarının değişik kullanımına rastlamaktayız: "Hocam, âşık olanların işi âh ile zâr olur. Hasretinden ol dilberin göz yaşı pınar olur..." (Y. Emre). Dilberin gözü yaşı = dilberin gözü (nün) yaşı... gibi. Zincirleme isim takımlarının çoğul ve durum eklerini alışı, belirtili ve belirtisiz isim takımlarının çoğul ve durum eklerini alışı gibidir." (Ediskun 1999: 123).

Kahraman, zincirleme isim tamlamasının diğer isim tamlamalarından belirtililik-belirtisizlik ve ögelerin ilişkileri yönüyle bir farkı olmadığını; mevcut tek farkın bu tamlamayı oluşturan ögelerin birinin veya her ikisinin tek bir isimden değil isim tamlamalarından meydana gelmesi olduğunu ifade etmektedir (Kahraman 2005:161).

"Defterinizin kapağının yaldızı" veya "Fatma'nın köyünün yolunun tozu" gibi ifadeleri zincirleme isim tamlaması olarak değerlendiren Bilgegil, böyle örneklerin fesahatte ifade kusurları barındırdığını da özellikle vurgulamaktadır (Bilgegil 2009: 117).

Ali Şir Nevayî'nin mesnevilerinde yer alan zincirleme isim tamlaması örneklerini incelediği çalışmada Sawalha, konuyu şu sözlerle anlatmaktadır: "Diğer tarihî ve çağdaş şivelerde olduğu gibi Türkiye Türkçesinde bir zincirleme isim tamlamasının olması Türk dilin sözdizimi için bir kazanç hâline gelmiştir. Bu yüzden ilgi hâli ve iyelik ekiyle birbirleriyle bağlanan ikiden fazla isim tamlamasına zincirleme isim tamlaması denmektedir. Genel olarak isim tamlamasının tamlayanı veya tamlananı bir başka kelime grubu teşkil ettiği zaman bu Türkçenin sözdizimine uyarak uygulanan bir tasniftir. Fakat isim tamlaması yapılarında ilgi hâli ekinin yeni doğan bir başka ilgi hâli ekiyle zincirlenmesi, isim tamlamasının yeni bir çeşidini ortaya çıkarır ve üçüncü çeşit olarak buna zincirleme isim tamlaması diyoruz." (Sawalha 2023:742).

Hatiboğlu ise zincirleme isim tamlamalarını iki grupta incelemiştir. Bunlardan ilki, yardımcı unsurlarla asıl unsurların birbirine bağlı vaziyette sürüp gitmesiyle oluşturulurken ikinci tip zincirleme isim tamlamalarında tamlayanlarla tamlananlar arasında değişik görevlerde kullanılmış sözcükler girer (Hatiboğlu 1982: 33- 34).

Tamlayanlarla tamlananların birbirine bağlı olarak sürüp gitmesiyle kurulan zincirleme isim tamlaması örnekleri: *Doktor odasının pencere camı* öyle kirliydi ki. *Ülke insanının vatan sevgisi* tartışılmaz. *Elbisenin kumaşının rengi* siyaha çalıyor. Ne acıdır *sevdalıların kavuşamama korkusu*.

Tamlayanı ile tamlananı arasında farklı görevlerde sözcük bulunan zincirleme isim tamlaması örnekleri: *Karartma gecelerinin geldi sonu*. *Dizi yazarlarının nihayet sabrı* taşı.

Konu ile ilgili makalesinde Delice, zincirleme isim tamlamasının yaygın olarak "tamlananı, tamlayanı veya her ikisi de ortak olan isim tamlaması" şeklinde tanımlandığını belirtmiş, farklı araştırmacıların tanımlarından örnekler sunduktan sonra "zincirleme" sözcüğünün bu yaygın tanım için doğru ve mantıklı bir ifade olmadığını şu sözlerle açıklamıştır: "Zincir halkaları eşit iki unsurdur. "Zincirleme" sözcüğünü dil birimi için kullandığımızda eşit iki unsur, yani iki ayrı tamlama olması gerekmektedir. Zincirin halkaları birbirine ortak bir nokta ile bağlanmaktadır. O hâlde birim açısından eşit iki

tamlamanın da tanımlama doğrultusunda birbirine bağlanması gerekmektedir.” “Ragıp Efendi'nin (A) çiçek bahçesi (B)” örneğini değerlendiren Delice, “Çiçek bahçeleri içinde kastedilen Ragıp Efendi'nin çiçek bahçesidir. Dolayısıyla birimler arasında *içermeli bir dağılım* söz konusudur. Bu da “zincirleme” ile örtüşmemektedir.” “Tamlananı ortak olan *evlerin çatıları, okulların çatıları* tamlamalarını ve tamlayanı ortak olan *okulun kapıları, okulun pencereleri* gibi iki ayrı isim tamlamasını örtüşen dağılım şeklinde birleştirdiğimizde: *evlerin, okulların çatıları ve okulun kapıları pencereleri* şeklinde zincirleme diyebileceğimiz şekilde bir yapı oluşturmaktadır. Bunu da dizisel ve dizimsel dağılım açısından değerlendirdiğimizde *örtüşen dağılıma* uymaktadır.” (Delice 1997: 367-368).

Delice, daha sonra yaptığı çalışmalarda da aynı düşünceyi savunmuş; isim tamlamalarında tamlayan veya tamlanan unsurun birden fazla olabileceğinden bahisle sıralı tamlanan veya sıralı tamlayan şeklinde dizilen *evin / kapısı, penceresi; göğün, ovanın / rengi* gibi tamlamaların zincirleme isim tamlaması olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Delice 2007: 39).

Tüm bu değerlendirmelerden hareketle bu çalışmada, herhangi bir görüş benimsenmemiş; her görüşün aslında zincirleme isim tamlaması terimi etrafında birleştirilebileceği düşüncesiyle bir sınıflandırma yapılmıştır. Dolayısıyla, zincirleme isim tamlamasının özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

1. Zincirleme isim tamlamasını oluşturan tamlayan veya tamlanan unsurları, kendi içinde belirtili veya belirtilsiz bir isim tamlaması barındırır: Odaya en son giren, *ev sahibinin oğluymuş*.
2. Zincirleme isim tamlamasında tamlayan ve tamlanan unsurları arasına farklı tür ve görevlerde sözcükler girebilir: Bozkır insanının *buydu* özeti.
3. Özellikle belirtili isim tamlamalarında görülebildiği üzere, şiir ve konuşma dilinde zincirleme isim tamlamalarında da tamlayan ve tamlanan unsurlar yer değiştirebilir: Kimdi *altında* yatan dalları göğe vuran *çınar ağacının*.
4. “Zincirleme isim tamlamasında sıralanan iki unsur arasına *ve* bağlama edatı; ikiden fazla unsur durumunda sondaki iki isim arasında *ve* bağlama edatı ve diğer unsurlar arasında *virgöl* kullanılır: *göğün, ovanın rengi*.” (Delice 2007: 39).

### 3. Nişancı'nın *Tevârih-i Ayasofya-yı Şerîf* adlı eserinde zincirleme isim tamlaması

Koca Nişancı Celâlîzâde Mustafa Çelebi, eserinde farklı şekillerde kurulmuş zincirleme isim tamlamalarına sıklıkla yer vermiştir. Eserin geneline bakıldığında unsurları Türkçe, Farsça veya Arapça isim tamlaması şeklinde oluşturulmuş zincirleme isim tamlamaları tespit edilmiştir.

**Türkçe zincirleme isim tamlamaları:** Eserde Türkçe isim tamlaması kurallarına göre dizilmiş örnek sayısı oldukça fazladır:

1. Tamlayan veya tamlananın ayrıca isim tamlaması olduğu zincirleme isim tamlamaları:

[*pâd-şâhların bir günde olan adaletlerinin / sevâbı*] (padişahların bir günde olan adaletlerinin sevabı) (11a/1)

[*cümle-i raiyyetün tâati sevâbı / mukabilesindedür*] (halkın tamamının tâatinin sevabı karşılığındadır) (11a/2)

[*ibâdet-gâh-ı muteberün divârlarınun / iç yüzünde*] (muteber ibadetgâhın duvarlarının iç yüzünde) (19b/4),

- [söz ehlinün / manâ-şinâsı] (söz ehlinin mana bileni) (20a/12)
- [safâlar bâğınun / sâhib-i kelâmı] (sefalar bağının söz sahibi) (20b/1)
- [suhandân ehlinün / ehl-i beyânı] (söz ehlinin beyan ustası) (20b/1)
- [Ayasofya Câmî-i Şerîfî'nün / binâsıçün] (kutsal Ayasofya Camisi'nin binası için) (23a/2)
- [Kübrevât Meydânı'nun nüdemâsı / temâşâsından] (Kübrevat Meydanı'nın nedimlerinin seyrinden) (25b/9)
- [pâd-şâhun / bir mikdâr arkası tarafı] (padişahın bir miktar arkası tarafı)(26b/3)
- [şahs-ı mezbûrun / yüzi cânibine] (adı geçen şahsın yüzü tarafına) (26b/3)
- [sâir kıbâbun ve kemerlerün / bünyâdı yirleri] (diğer kubbelerin ve kemerlerin inşası yerleri) (27b/12)
- [binâ vazınun / ibtidâsı] (bina tayininin başlangıcı) (27b/13)
- [Câmî-i Ayasofya'nun bünyâdınun / binâsın] (Ayasofya Camisi'nin temelini inşasını) (28a/6)
- [binâ-yı mezkûrun dîvârlarınun / tuğlasın] (adı geçen binanın duvarlarının tuğlasını) (31a/8)
- [mihrâb önünün / yanlarında] (mihrap önünün yanlarında) (38b/9)
- [sadef manâsınun / lülü-şinâsı] (sedef manasının inci bilicisi)(39b/6)
- [gönüller gözlerünün / rûşenâsı] (gönüller gözlerinin aydınlığı) (39b/7)
- [safâlar bâğınun / sît-ı sadâsı] (sefalar bağının sesi ve sedası) (39b/8)
- [peygamber kemükleri / hürmetine] (peygamber kemikleri hürmetine) (41a/7)
- [söz ehlinün / sâhib-i kelâmı] (söz ehlinin söz sahibi) (42a/12)
- [Ayasofya kubbesinün / iç yüzünü] (Ayasofya kubbesinin iç yüzünü) (42b/5)
- [mermer direklerin cümlesinün / bazı] (mermer direklerin tamamının bazısı) (43b/9)
- [Nûh Peygamber -aleyhi's-selâm- gemisi / tahtesinden] (Nuh Peygamber -aleyhi's-selâm- gemisi tahtasından) (44a/11)
- [sene 948 muharremünün / târihine] (-sene 948- muharreminin tarihine) (47b/6)
- [bu ibâdet-hâne-i halâyık kubbesinün / istihkâmı] (bu yaratılmışlar ibadethanesi kubbesinin sağlamlığı) (48a/12)
- [Hazret-i İsâ -aleyhi's-selâm- mezhebinün / zamân-ı şerîsî] (Hazret-i İsâ -aleyhi's-selâm- mezhebinin şerî zamanı) (51a/5)
- [Ayasofya ibâdet-hânesinün / kubbesin] (Ayasofya ibadethanesinin kubbesini) (52a/1)
- [anların / mübârek ağzı yarı] (onların mübarek ağzı suyu) (52b/1)
- [Resûl'ün / -sallallahu aleyhi's-selâm- mübârek ağzı yarını] (Resul'ün -sallallahu aleyhi's-selâm- mübarek ağzı suyunu) (53b/4)
- [İstanbul Hisârı / karşısında] (İstanbul Hisarı karşısında) (54b/7)
- [İstanbul pâd-şâhınun / elinde] (İstanbul padişahının elinde) (57b/4)

2. Zincirleme isim tamlamasında tamlayan ve tamlanan unsurları arasına farklı tür ve görevlerde sözcükler girebilir:

- [pâd-şâh-ı mezkûrun zikr olman makam-ı şerîfde bir kem-ter kulunun mülk-i evi] (zikrolunan yüce makamda adı geçen padişahın bir değersiz kulunun evinin mülkü) (24b/2)
- [bir şahsın davâ-yı edyânda ezhâr-ı ömrine] (bir şahsın dinler davasında ömrünün çiçeklerine) (14b/11)

3. Özellikle, belirtili isim tamlamalarında görülebildiği üzere, şiir ve konuşma dilinde zincirleme isim tamlamalarında da tamlayan ve tamlanan unsurlar yer değiştirebilir. Yani, devrik kurgulanabilir:

Metinde, zincirleme isim tamlamasının bu kuralını örneklendirecek bir kullanıma rastlanmamıştır. Bu da metnin Türkçenin kurallarına uygun bir söz dizimi tercihi işaret etmektedir. Ayrıca, Türkçe zincirleme isim tamlaması yanında Arapça ve Farsça yapıların da yoğun olarak tercih edilmesinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

#### 4. Zincirleme isim tamlamasında tamlayan ve tamlanan unsurları birden fazla olabilir:

- [*vefât iden vüzerâ ve ekâbirün / sûretlerin*] (vefat eden vezirler ve ileri gelenlerin resimlerini) (9a/7)  
 [yıkdukları kilisanun / mermerlerin ve taşların] (yıkıtkları kilisenin mermerlerini ve taşlarını) (20b/11)  
 [*sâir kubâbun ve kemerlerün / bünyâdı*] (diğer kubbelerin ve kemerlerin inşası) (27b/12)  
 [*mihrâb ve kubbâb ve dehlizler / mâ-beyninde*] (mihrap ve kubbeler ve dehlizler arasında) (29b/8)  
 [etrâf-ı âlem / beglerine ve serverlerine] (dünyanın her tarafı beylerine ve başkanlarına) (40a/5)  
 [*abanos ve bakkam / ağacından*] (abanoz ve bakam ağacından) (44b/1)  
 [*mihrâbun / sağında ve solunda*] (mihrabın sağında ve solunda) (45a/6)  
 [*kubbe-i bülendün ve sair kubbelerün / altında*] (yüce kubbenin ve diğer kubbelerin altında) (50b/13)  
 [kilisa-yı mezkûrun / içinde ve taşrasında] (adı geçen kilisenin içinde ve dışarısında) (59b/10)

**Tamlayanı Farsça olan Türkçe zincirleme isim tamlamaları:** Metinde yardımcı unsuru Farsça isim tamlaması şeklinde dizilmiş Türkçe isim tamlaması örnekleri de mevcuttur:

- [*cân ü dilün / iktibâsiyle*] (can ve gönlün iktibasıyla) (7a/11)  
 [*âlem-i Fercan / cereyânına*] (Fercan âlemi cereyanına) (8b/4)  
 [*Câmi-i Ayasofya'nun / kurbındaki*] (Ayasofya Camisi'nin yakınındaki) (8b/12)  
 [*Câmi-i Ayasofya / yirinde*] (Ayasofya Camisi yerinde) (10a/2)  
 [*ekâbir-i âyânun / sûretlerin*] (eşrafın büyüklerinin resimlerini) (10a/5)  
 [*serîr-i belde-i İstanbul / kaskına*] (İstanbul beldesinin tahtı kastına) (13b/3)  
 [etrâf-ı âlem / beglerine] (dünyanın her tarafı beylerine) (13b/7)  
 [*nakş-ı bükalemûn / renginde*] (bukalemun nakşı renginde) (19b/11)  
 [*Câmi-i Ayasofya / binâsın*] (Ayasofya Camisi'nin binasını) (20b/10)  
 [*acûze-i riyâzetün / sözünü*] (riyazet kocakarisının sözünü) (24a/12)  
 [*hâkim-i memleket / önüne*] (memleket hâkimi önüne) (25a/13)  
 [*şüyûh-ı srrun / irşâdı*] (sır şeyhlerinin irşadı) (33a/11)  
 [*cümle-i memâlik / toprağında*] (memleketlerin tümünün toprağında) (40a/12)  
 [*Cezîre-i Rodos / toprağı*] (Rodos Adası toprağı) (40a/13)  
 [*Cezîre-i Rodos / hâkimine*] (Rodos Adası yöneticisine) (40b/5)  
 [*belde-i Kostantiniyye'nün / bay ü gedâsı*] (Kostantiniye beldesinin zengin ve fakiri) (41b/7)  
 [*misâl-i nakş-ı bükalemûn / renginde*] (bukalemun nakşı misali renginde) (44a/6)  
 [*makam-ı behişt-i firdevs / içine*] (firdevs cenneti makamı içine) (49a/4)  
 [*hilâfet-i Muâviye / zamânına*] (Muâviye halifelîği zamanına) (54b/3)  
 [*ehl-i İslâm / üzerine*] (İslam ehli üzerine) (55b/11)

**Tamlananı Farsça olan Türkçe zincirleme isim tamlamaları:** Metinde asıl unsuru yani tamlananı Farsça isim tamlaması şeklinde dizilmiş Türkçe isim tamlaması örnekleri de mevcuttur:

- [âlemün / *sâhib-i trâzı*] (âlemin süsünün sahibi) (3a/5)  
 [mezkûr pâd-şâhun / *zamân-ı saltanatı*] (adı geçen padişahın saltanat zamanı) (11b/2)  
 [Üstünyano Pâd-şâhun / *iptidâ-yı saltanatından*] (Üstünyano Padişah'ın saltanatının başlangıcından) (20b/4)  
 [uhrânun / *fikr-i fenâsın*] (ahiretin fanilik fikrini) (27a/4)  
 [her birinün / *bâb-ı sanatta ve fenn-i rağbetde hüsn-i iltifâtları*] (her birinin sanat hususunda ve itibar ilminde iltifatlarının güzelliği) (29b/11)  
 [yapırdığım ibâdet-hânenün / *kayd-ı mühimmâtına*] (yaptırdığım ibadethanenin işlerinin kaydına) (36b/6)  
 [temâşâ idenlerin / *sürûr-ı dilleri*] (seyredenlerin gönüllerinin sevinci) (46a/13)  
 [Allahu teâlâ'nun / *kemâl-i kereminden*] (Allahu teâlâ'nın lütfunun mükemmeliğinden) (49a/2)  
 [içerisinin / *çevre-i etrâfi*] (içerisinin etrafının çevresi) (49a/8)  
 [kubbe-i mezbûrun / *resm-i taksimi*] (adı geçen kubbenin taksim planı) (58b/8)

**Farsça zincirleme isim tamlamaları:** Bilindiği gibi, Türkçedekinin aksine Farsça isim tamlamalarında önce belirtilen (muzaf), sonra belirten (muzafunileyh) gelmekte; muzaftan sonra getirilen ve muzaf olan sözcüğün son harfine göre şekillendirilen “i” sesi bu yapının bir tamlama olduğunu göstermektedir. Muzafunileyhlerin sayısı artırılarak zincirleme isim tamlaması elde edilmektedir (Bilgegil 2009: 128-131).

- [*müessis-i kavâid-i tarîk*] (yolun kaidelerinin kurucusu) (1b/8)  
 [*hâtem-i dest-i kerem*] (lütuf elinin mührü) (2a/3)  
 [*dürr-i yetîm-i sade-f-i istifâ*] ( seçkinlik sedefinin eşsiz incisi) (2a/3)  
 [*Hümâ-yı fer-i devlet*] (saadet aydınlığının Hüma'sı) (3b/9)  
 [*şeh-i lütf-u kerem*] (cömertlik lütfunun şahı) (4a/2)  
 [*setr-i uyüb-ı efâl*] (işlerin ayıplarının gizlenmesi) (4a/10)  
 [*sebeb-i telîf-i kitâb*] (kitabın telif sebebi) (5b/12)  
 [*izhâr-ı bünyâd-ı sanat*] (sanat esasının aşikâr edilmesi) (6b/10)  
 [*efkâr-ı kulûb-ı insân*] (insan kalplerinin fikirleri) (6b/11)  
 [*ahvâl-i mülûk-i mâzî*] (eski zaman hükümdarlarının hâlleri) (7b/5)  
 [*tevakku-ı lütf-i himem*] (himmeler lütfu beklentisi) (7b/8)  
 [*tebeddülât-ı leyl ü nehâr*] (gündüz ve gecenin değişimleri) (9b/4)  
 [*serîr-i belde-i İstanbul*] (İstanbul beldesinin tahtı) (9b/7)  
 [*pend-i hükemâ-yı Hind*] (Hint bilgelerinin öğüdü) (10b/4)  
 [*sanat-ı telîf-i tılsımât*] (sihir eserleri sanatı) (12a/10)  
 [*fetret-i reâyâ-yı memâlik*] (memleket halkının fetreti) (13a/6)  
 [*istihkâm-ı âyîn-i mezheb-i millet*] (millet mezhebinin töresinin sağlamlığı) (15a/1)  
 [*misâl-i âf-tâb-ı maşrûk*] (doğu güneşi misali) (15a/12)  
 [*feth-i memâlik-i subh*] (sabah memleketlerinin fethi) (15b/1)  
 [*mübâşeret-i binâ-yı Ayasofya*] (Ayasofya inşasının başlaması) (20a/11)  
 [*sadâ-yı dellâl-i nefis*] (nefis tellalının sesi) (22b/10)  
 [*nesl-i evlâd-ı Circis*] (Circis evladı nesli) (23a/6)  
 [*izdiyâd-ı heves-i ömr*] (ömür hevesinin çokluğu) (27a/7)

- [*binâ-yı Câmî-i Ayasofya*] (Ayasofya Camisi'nin binası) (29b/6)  
 [*melâlet-i tehîr-i binâ-yı makam-ı şerîf*] (şeref makamı binasının ertelenmesinin hüznü) (31b/6)  
 [*dâmen-i şeb-i huzûr*] (huzur gecesinin eteği) (33b/5)  
 [*kîlîd-i ebvâb-ı hazâyîn-i medfûn*] (gömülü hazinelerin kapılarının kilidi) (35b/5)  
 [*ümerâ-yı etrâf-ı memâlik*] (memleket etrafının beyleri) (40a/8)  
 [*envâ-i eşkâl-i ahcâr*] (taş şekillerinin çeşitleri) (43b/4)  
 [*şeref-i Câmî-i Ayasofya*] (Ayasofya Camisi'nin şerefi) (54a/3)  
 [*hayrât ü hasenât-ı Müslimîn*] (Müslümanların hayırları ve iyilikleri) (57b/2)

### Tamlayanı Arapça olan Farsça zincirleme isim tamlamaları:

- [*sultân-ı selâtînü'l-Arab ve'l-Acem*] (Acem ve Arap sultanlarının sultanı) (2b/7)  
 [*hâkan-ı havâkîn-i memâlikî't-Türk*] (Türk memleketlerinin hakanlarının hakani) (2b/8)  
 [*şükür-i sipâs-ı Rabbü'l-âlemîn*] (alemlerin Rabb'inin hamt ve şükürü) (16a/12)  
 [*makam-ı cennetü'l-mevâ*] (Meva Cenneti makamı) (33a/8)

Bu örneklere bakıldığında Nişancı'nın eserinin, her türden kelime grubunun yanı sıra çalışmaya konu olan zincirleme isim tamlaması yönünden de oldukça zengin olduğu görülmektedir. Hem Türkçe isim tamlamalarının içinde hem de bağımsız olarak kullanılan Farsça ve Arapça isim tamlamaları, dönemin edebiyat dili üzerindeki Farsça; dinî kavramlar için genellikle tercih edilen Arapça etkisi ile açıklanabilir. Elbette bu durum müellif Mustafa Çelebi'nin aldığı medrese eğitimi ve sarayda yaptığı tezkirecilik, reisülküttaplık, nişancılık gibi resmî görevlerle de ilişkilendirilebilir. Eserin özellikle giriş bölümünde kullanılan dilin süsü ve ağırlığı isim tamlamalarına yansımış, bu bölümde Farsça isim tamlamalarına daha çok yer verilmiştir. Eski Türkçe döneminden beri varlığını sürdüren Türkçe isim tamlamaları ise eserde hem belirtili hem belirtisiz hem de zincirleme şeklinde oldukça yoğun kullanılmıştır. Eserde zincirleme isim tamlamalarının tamlayan veya tamlanan unsurlarının ikiden fazla olması, tamlayan ve tamlanan öğelerin Farsça veya Arapça isim tamlaması şeklinde dizilmesi, kimi durumlarda ilgi ekinin düşürülmesi belirgin özelliklerdendir. İncelenen örnekler arasında “ifade kusuru” sayılan, ilgi ekinin ikiden fazla kullanıldığı bir zincirleme isim tamlamasına rastlanmamıştır (Karahan 2012: 44).

- [*cümle-i raiyyetün tâati sevâbı / mukabilesindedür*] (halkın tamamının tâatinin sevabı karşılığındadır) (11a/2)  
 [*Kübvât Meydânı'nun nüdemâsı / temâşâsından*] (Kübvât Meydanı'nın nedimlerinin seyrinden) (25b/9)  
 [*sâir kibâbun ve kemerlerün bünyâdı yirleri*] (diğer kubbelerin ve kemerlerin inşası yerleri) (27b/12)  
 [*Nûh Peygam-ber -aleyhi's-selâm- gemisi / tahtesinden*] (Nuh Peygamber -aleyhi's-selâm- gemisi tahtasından) (44a/11)  
 [*Resûl'ün / -sallallahu aleyhi's-selâm- mübarek ağız yarını*] (Resul'ün -sallallahu aleyhi's-selâm- mübarek ağız suyunu) (53b/4)

tamlamalarında ilgi eklerinin düşürüldüğü görülmektedir.

- [*mermer direklerin cümlesinin / bazı altundan kaplı ve bazı gümüşden kaplı ola*] (mermer direklerin tamamının bazı altından ve bazı gümüşten kaplı ola) (43b/9)

örneğinde tamlayan unsurun günümüzdeki “bazısı” şeklinde değil “bazı” biçiminde kullanıldığı görülmektedir.



- [safâlar bâğının / sâhib-i kelâmı] (sefalar bağının söz sahibi) (20b/1)  
[oyun-bâzlar / cây-gâhı] (oyunbazlar mekanı) (25a/8),  
[gönüller gözlerinin / rûşenâsı] (gönüller gözlerinin aydınlığı) (39b/7)  
[safâlar bâğının / sît-ı sadâsı] (sefalar bağının sesi ve sedası) (39b/8)  
[peygamber-kemükleri / hürmetine] (peygamber kemikleri hürmetine) (41a/7)

örneklerinde görülebileceği üzere isim tamlamasında çokluk eki alan unsurlar kimi zaman ilgi eki almamıştır.

[pâd-şâhların bir günde olan adâletlerinin / sevâbı] (padişahların bir günde olan adaletlerinin sevabı) (11a/1)

[pâd-şâh-ı mezkûrun zikr olunan makam-ı şerîfde bir kem-ter kulinun mülk-i evi] (zikrolunan yüce makamda adı geçen padişahın bir değersiz kulunun evinin mülkü) (24b/2)

örneklerinde zincirleme isim tamlamasını oluşturan unsurların iki tane ilgi eki aldığı görülmektedir.

#### 4. Sonuç

Nişancı'nın Tevârih-i Ayasofya-yı Şerîf adlı eserinde farklı şekillerde oluşturulmuş onlarca zincirleme isim tamlaması örneği bulunmaktadır. Bunlar, tamlayanı veya tamlananı isim tamlaması şeklinde oluşturulmuş Türkçe isim tamlamaları; asıl unsuru veya yardımcı unsuru birden fazla isim soylu sözcükten oluşan Türkçe isim tamlamaları; tamlayanı veya tamlananı Farsça veya Arapça isim tamlamasından oluşmuş Türkçe isim tamlamaları ve Farsça zincirleme isim tamlamalarıdır.

Kimi durumlarda Türkçe isim tamlamalarındaki ilgi ekinin düşürülmesi dönemin özelliği olsa gerektir. Bilindiği gibi isim soylu iki sözcüğün asıl unsurunun iyelik eki alması ile belirtisiz isim tamlaması oluşurken buna ilaveten yardımcı unsurun ilgi eki almasıyla belirtili isim tamlaması meydana gelmektedir. Yukarıda da ifade edildiği gibi bu unsurlardan birinin veya her ikisinin kendi içerisinde bir ad tamlaması değeri taşıması zincirleme isim tamlaması oluşturmaya yetmektedir. Genel kabul gören bu açıklamanın yanı sıra farklı değerlendirmeler ve tanımlar da mevcuttur.

Eserin geneline hâkim olan bu türden Türkçe isim tamlamaları ile birlikte Farsçanın kurallarına göre tertip edilmiş Farsça isim tamlamaları da tüm isim tamlamaları içinde önemli bir yekûn tutmaktadır.

“Bilge Kaganın bodunu, Köl Tigining altunun, Türük bodunun ilin; Ötüken ortusınta, bodun boguzı, Türük törüsin, kişi oğlu” (Şen 2010: 97-106) örneklerinde görülebileceği gibi neredeyse hiç değişmeden günümüze kadar gelen isim tamlaması yapısı, incelemiş olduğumuz eserde de benzer şekillerde kullanılmıştır. Bazen ayrı bir isim tamlaması türü olarak görülmeyen, kimi zaman ifade kusuru olarak nitelenen zincirleme isim tamlamalarına örnek olması amacıyla unsurlarından biri veya her ikisi isim tamlaması olan veya unsurlarından biri veya her ikisi bağlaç veya virgülle birbirinden ayrılmış isim soylu sözcüklerden oluşan yapıları çalışmamızda değerlendirdik. Farsça isim tamlamalarını konu dışında tutmak kaydıyla tamamen Türkçenin yapısına uygun dizilmiş zincirleme isim tamlamalarının yanında unsurlarından biri Farsça yapıya göre kurulmuş isim tamlamalarının ana gövdesinin Türkçe oluşu dikkate değerdir.

**Kaynakça**

- Atabey, İ. (2011). Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konularının Bilgi ve Tanım Açısından Tutarlılığı. 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi), 1: 133-154.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*, İstanbul: Baha Matbaası.
- Bilgegil, K. (2009). *Türkçe Dilbilgisi*, Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Çelebi, Celâlzâde Mustafa (2011). *Kanunî'nin Tarihçisinden Muhteşem Çağ ve Kanunî Sultan Süleyman*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Delice, H. İ. (2007). *Türkçe Sözdizimi*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Delice, H. İ. (1997). Zincirleme İsim Tamlaması Teriminin Kullanımı Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 5: 365-369.
- Ediskun, H. (1999). *Türk Dilbilgisi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergin, M. (2019). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Türkçenin Sözdizimi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Kahraman, T. (2005). *Çağdaş Türkiye Türkçesi Dilbilgisi*, Ankara: Dumat Basımevi Yayınları.
- Karaağaç, G. (2016). *Türkçenin Dil Bilgisi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (1995). *Türkçede Söz Dizimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sawalha, M. (2023). Ali Şir Nevayî'nin Mesnevilerindeki Zincirleme İsim Tamlaması Yapısı. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12: 733-744.
- Sungurhan, A. (2017). *Beyânî Tezkiresi*, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Şen, O. (2010). *Göktürk Yazıtlarının Kelime Varlığı*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı.

## 14. Kâğıda Yazılı Runik Harfli Metinlerin İşaret Sistemi Üzerine<sup>1</sup>

Fikret YILDIRIM<sup>2</sup>

**APA:** Yıldırım, F. (2024). Kâğıda Yazılı Runik Harfli Metinlerin İşaret Sistemi Üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 239-265. DOI: 10.29000/rumelide.1454377.

### Öz

Eski Türk runik yazısı 1893 yılında Vilhelm Thomsen tarafından çözümlenmiş ve bu çözümlenme sonucunda Türk dili tarihinin “Eski Türkçe” dönemine ait runik harfli yazının kapısı araştırmacılara açılmıştır. Aslında runik harfli yazıtlar üzerine çalışmalar 1893 yılından önceye gider. Bu çalışmalardan Finlandiya Arkeoloji Cemiyetinin 1889 yılındaki yayınında (*Inscriptions de l'Énisei...*) otuz iki Yenisey yazıtı runik harflerle bilim dünyasına sunulur. Bu yayında ayrıca ele alınan yazıtlardaki runik işaretler de alfabe tablosu halinde verilir. Bugüne kadar kimi araştırmacılar yaptıkları çalışmalarda runik yazıtların yanı sıra runik yazmalarda geçen işaretleri de alfabe tabloları ile göstermişlerdir. Fakat runik yazmalar söz konusu olduğunda bu runik alfabe tablolarının yetersiz olduğu göze çarpmaktadır. Bunun başlıca nedeni elbette bu yayınlarda bugün mevcut olan 46 katalog numaralı runik yazmanın hepsinin değerlendirilememiş olmasıdır. Bu yazımızda mevcut tüm runik yazmalar göz önüne alınmış ve runik yazmalardaki işaretler bütünlüklü olarak ortaya konmuştur. Böylece, bu işaretlerin hem paleografik hem de fonetik açıdan incelenmesi de mümkün hale gelmiştir. Runik yazmalarda bulunan kimi runik harfler yazıtlarda görülmemektedir. Bu harflerin bir kısmında diyakritik işareti olarak nokta (*ya da* kısa çizgi) bulunmaktadır. Diyakritikli harfler yabancı sözcüklerin yanı sıra Türkçe sözcüklerin yazımında da kullanılmıştır. Mevcut runik yazmaların çoğunda kılavuz satır çizgisine rastlanmasa da bu yazmalarda yazının nizami yazıldığı görülür. Kimi runik yazmalardaki yazı ise özensiz ve acemicedir. Satır çizgisi bulunan yazmalarda runik yazının satır çizgisine üstten bitişirilerek yazıldığı görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Runik alfabe, runik yazmalar, diyakritik, Uygur alfabesi, Mani alfabesi

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, 28 Kasım 2018 tarihinde İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü'nün düzenlemiş olduğu *Yayımlanışının 50. Yılında "A Grammar of Old Turkic" ve Talat Tekin* çalıştayında sunmuş olduğum “Kâğıda Yazılı Runik Harfli Metinlerin Kısa Bir Dil Bilgisi ve Söz Varlığı Üzerine” adlı bildirin geliştirilmiş halidir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %3

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 31.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454377

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraf Körlüme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), fikreyildirim1981@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6724-3195, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossref Funder ID:** 501100006560

## On the Character System of Runic Texts Written on Paper<sup>3</sup>

### Abstract

Old Turkic runic alphabet was deciphered by Vilhelm Thomsen in 1893, and as a result of this decipherment, the door to the runic corpus belonging to the “Old Turkic” period of the history of the Turkic language has been opened to researchers. In fact, studies on runic inscriptions date back to 1893. Among these studies, thirty-two Yenisey inscriptions with runic letters were presented to the scientific world in the publication of the Finnish Archaeological Society (*Inscriptions de l'Énisei...*) in 1889. The runic signs in the inscriptions presented in this publication are also given in the form of an alphabet table. To date, some researchers have shown the signs in runic manuscripts, as well as runic inscriptions, with alphabet tables in their studies. However, when it comes to runic manuscripts, it is noticeable that these runic alphabet tables are insufficient. The main reason for this is, of course, that not all of the 46 catalog numbered runic manuscripts in these publications have been evaluated. In this article, the signs in the runic manuscripts are presented in their entirety, taking into account all existing runic manuscripts. Thus, it has become possible to examine these signs both paleographically and phonetically. Some runic letters found in runic manuscripts are not seen in the inscriptions. A dot (*or* dash) appears as a diacritical mark on some of these letters. Accented letters were used in writing Turkish words as well as foreign words. Although there is no guide line in most of the existing runic manuscripts, it is seen that the runic text was written in an orderly manner in such manuscripts. However, the writing in some runic manuscripts is sloppy and clumsy. In manuscripts with guide lines, it is seen that the runic script is written adjacent to the line from the top of runic letters.

**Keywords:** Runic alphabet, runic manuscripts, diacritic, Uyghur alphabet, Manichean alphabet

### Giriş:

Sistemli bir tablo halinde Eski Türk runik harfleri ilk olarak Yenisey yazıtlarından otuz ikisinin verildiği Finlandiya Arkeoloji Cemiyetinin 1889 yılındaki yayınında (Société Finlandaise d'Archeologie (1899)) görülür. Bu yayında 32 yazıt verildikten sonra “Yazıtlarda Yazı Tipleri” başlığı altında runik harfler varyasyonları ile birlikte sıralanır. Sonrasında O. Donner (Heikel vd., 1892, XXXIX-XLIX) Orhon yazıtları ile Karabalgasun yazıtlarının runik biçimlerinin verildiği Fin-Ugor Cemiyeti yayınında “Yenisey Harfleri ile Kitabeler. Yazı Sistemi. Dil” başlığı ile runik yazı sistemini ele alır.

<sup>3</sup> **Statement:** This article is an improved version of the paper titled "On a Short Grammar and Vocabulary of Runic Texts Written on Paper" which I presented at the workshop "A Grammar of Old Turkic" and Talat Tekin on the 50th Anniversary of its Publication, organised by Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures on 28 November 2018.

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 3

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 31.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454377

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Radloff (1892) Orhon keşif gezisi sonucunda yayınladığı Moğolistan'daki eski eserler atlasının önsözünün ikinci sayfasında Tu-küe (Türk) alfabesinde bulunduğunu belirttiği 39 işareti sıralar.<sup>4</sup> 1893 yılına gelindiğinde Thomsen'in (1893, 298) eski Türk runik alfabeyi çözdüğünü ve 38 runik harfi ses değerleri ile verdiğini görürüz. Türkoloji tarihinde Kül Tegin ve Bilge Kağan yazıtlarının ilk kez çalışıldığı (runik metin, metin transkripsiyonu, Almanca çevirisi ile) Radloff (1894, 1-2) yayınında "Alfabe" başlığı altında runik alfabe tablosunu görürüz. Thomsen (1896, 9) *Inscriptions de l'Orkhon...* çalışmasında Kül Tegin, Bilge Kağan yazıtlarının yanı sıra Karabalgasun ve Yenisey yazıtlarının da runik işaretlerini verir.

Runik yazıtlar üzerine yapılan bu ilk çalışmalardan sonra kimi çalışmalarda runik işaret sisteminin verilmesi günümüze kadar sürmüştür.<sup>5</sup> Eski Türkçe runik yazmalar<sup>6</sup> söz konusu olduğunda ilk olarak Gabain (1941, 12) eski Türkçe gramer çalışmasında "Türk Runik Yazısı" başlığı altında runik yazmalarda geçen harfleri ve ses denkliklerini verir. Gabain, oluşturduğu bu tablonun Orhon III adlı 3. sütununda Karabalgasun yazıtlarındaki runik harf biçimlerinden sonra parantez içerisinde yazmalardaki biçimleri gösterir. Gabain (1941, XXI) kitabının başında "İşaretler ve Kısaltmalar" başlığı altında runik yazmalar ile ilgili değinileri için *Runen-Mss* (runik el yazmaları) kısaltması ile Le Coq (1909) ve Thomsen (1910 ve 1912) yayınlarını işaret eder. Dolayısıyla, Gabain runik yazmalardaki harf biçimlerini, yalnızca bu yayınlardaki runik yazmalar esasında oluşturabilmiştir. Daha sonra ise Clauson'un (1970, 74-75) kimi yazmalarda tespit ettiği runik harf varyasyonlarını ve ses değerlerini verdiğini görmekteyiz. Clauson (1970, 74) makalesinin sonunda Tablo 5'in 3b sütununda runik yazmalardaki harf biçimlerini gösterebilmek için -noktalı virgül ve virgül ayrımı gözeterek- sırasıyla şu metinleri ele aldığını belirtir: Toyok (T II T 14); Irk Bitig<sup>7</sup> (Or. 8212/161), Dunhuang mektubu (Or. 8212/77); Manihaist metinler (Mainz 172, Mainz 388, Mainz 402, MIK III 35a+b, Or. 8212/104, TM 332, U 5).

Clauson (1970, 67) makalesini kaleme aldığı zamana kadar çeşitli çalışmalarda runik alfabe tablolarına yer verildiğini belirtip Gabain'ın hazırladığı runik alfabe tablosunun tatmin edici olmadığını dile getirir. Fakat, Clauson'un (1970, 74-75) runik alfabe tablosunda da runik yazmalar için verdiği kimi runik harf biçimleri doğru olmadığı gibi (örneğin Manihaist runik metinlerde ç harfinin gösterimi) kimi runik işaretlerin yazmalardaki varlığı ile ilgili verilen bilgilerde de eksiklik bulunmaktadır. Örneğin Clauson, T II T 14 no'lu runik yazma için *Uk<sup>1</sup>* işaretinin karşılığını yanlışlıkla boş bırakırken -en azından Clauson'un kendi oluşturduğu tablosu için ele aldığı- runik yazmalar bakımından *Ük<sup>2</sup>* işaretinin karşılığını da boş bırakır. Bu işaret de *IrkB* dışında Mainz 388, MIK III 35a+b, Mainz 386 ve Ot. Ry. 8129'da görülür.


Aslında runik yazında bulunan runik işaretlerle ilgili çeşitli alfabe tablolarının araştırmacılarca hazırlanmasından çok daha önemlisi doğrudan Eski Türk runik yazmalarda runik alfabe tabloları ile karşılaşmamızdır. Mevcut runik yazmalar içerisinde -MIK III 34b ve Ot. Ry. 8129- runik alfabede yer alan işaretleri sıralanmış olarak görebilmekteyiz. Maalesef kâğıttaki yıpranma nedeniyle runik alfabede yer alan tüm işaretler bu yazmalarda yer almaz.

<sup>4</sup> Radloff, fazladan *l* işaretini verir. Ayrıca, Radloff burada -V. Thomsen'in runik alfabeyi çözmesinden önce- runik yazı ile ilgili birkaç önemli tespite değinir. Sözcüklerin iki nokta işareti (:) ile birbirinden ayrıldığı fakat bu ayırmanın her zaman kesin olarak yapılmadığı; karakterlerin açıkça hece işaretleri olduğu fakat aynı zamanda başlangıçtaki ünsüz harfi belirtmek için de kullanıldığı; Koço Tsaydam'daki runik benzeri yazıtlar ile Kara Balgasun'daki üç dilli amıtın yanı sıra Tannu Ola'nın kuzeyinde ve Yenisey'deki taşların üzerindeki yazıtların aynı dilde yazıldığı ve bu yazıtların yalnızca sözcüklerin sonundaki eklere izin veren bir Ural-Altay dilinde yazıldığı bilgilerini paylaşır.

<sup>5</sup> Eski Türk runik alfabesi ile ilgili genel bilgi ve runik alfabe tabloları için *bk.* Tekin, 1997, 17-30; 2016, 25-45 ve Şirin User, 2015, 25-39.

<sup>6</sup> Makalede geçen runik yazma katalog numaraları ve ilgili runik yazmalar söz konusu olduğunda *bk.* Yıldırım (2017).




<sup>7</sup> Bundan sonra çalışma boyunca *IrkB* diye anılacaktır.

Ot. Ry. 8129 no'lu yazma runik harflerin sıralandığı üç satırdan oluşur. Üç satır içerisinde en uzun olan ve en fazla runik harf içeren üçüncü satırdır. Bu satırda 16 runik işaret görürüz. Ot. Ry. 8129, kimi araştırmacıların *baş* ? ya da *lık* ? olarak okumayı tercih ettikleri  işaretini -ses değeri vermese debarındıran tek runik yazma olması açısından önemlidir.

MIK III 34b ise 19 runik harfin Mani harfli transkripsiyonunu içermesi açısından daha fazla önem arz eder. Bu çift alfabeli yazma runik harflerin ses değerlerini verirken kimi soru işaretlerini de beraberinde getirir. Örneğin *n* harfinin ses değeri bugün runik literatürde yaygın olarak kabul gören /n/ yerine /ny/ (*ya da /iy/*) olarak transkribe edilmiştir.<sup>8</sup> Ayrıca önlük-artlık durumuna göre çift sıradan ünsüz işaretlerinde de farklılıklar görülür. Örneğin *l*<sup>2</sup> harfinin Mani harfli karşılığı *el* yerine *al* biçiminde verilir. Her iki alfabenin bize sunduğu önemli bir bilgi ise runik alfabede yer alan işaretlerin belirli bir sıra ile gelmesi ve bu alfabe sisteminde iki harften oluşan her bir harf grubunun birbirinden iki nokta (:) işareti ile ayrılmasıdır. Harflerin bu ikili gruplandırması muhtemelen alfabenin öğretimi sırasında rahatça ezberlenmesine yöneliktir.<sup>9</sup>

Bu iki runik alfabe dışında runik yazmalar arasında çift alfabeli bir metin içeren yazma ile Uygur harfli metin denkleğini tespit edebildiğimiz bir yazma daha vardır. Mainz 171 no'lu yazmada dört satır yer alır ve okunamayan son satır hariç her bir satırdaki eski Türkçe runik harfli yazıya paralel yazım olarak Uygur harfli biçim bulunur. Maalesef bu çok küçük yazma parçasından ancak runik *I, U, Ü, b<sup>1</sup>, b<sup>2</sup>, r<sup>2</sup>, y<sup>2</sup>* harflerinin Uygur harfli denkleğini tespit edebiliyoruz. Bunun dışında *m* ve *A* runik harfleri de metinde yer almaktadır. Diğer Uygur harfli metinlere koşut olarak bu harflerin bulunduğu runik sözcüğü *yme* okuyabiliriz. Bu doğrultuda bu yazma parçasında runik harf-ses değeri eşleştirmeleri şu şekildedir: *A* → /e/; *I* → /i/ (/i/, /é/ ?); *U* → /u/ (/o/ ?); *Ü* → /ö/; *b<sup>1</sup>* → /b/; *b<sup>2</sup>* → /b/; *r<sup>2</sup>* → /r/; *y<sup>2</sup>* → /y/; *m* → /m/.

Son olarak, U 178 no'lu runik yazmanın Uygur harfli paralel bir metni de runik işaretlerin ses değerlerini vermesi açısından önemlidir. Hamilton'ın (1986, 56) yayımladığı Pellicot Chinois 3407 (B yüzü) no'lu Uygur harfli Manihaist metin U 178 ile paraleldir. Runik harfli metin Pellicot Chinois 3407 (B)'nin 9-11. satırlarına denk gelir. Bu iki paralel metnin varlığı üç sözcük üzerinden harf-ses denkleği açısından önemli veri sunar.

Öncelikle metnin 9. satırında Uygur harfleriyle *y'v's yavaş*  yazılan sözcük runik metinde eksik yazımla *...jb<sup>1</sup>s* olarak geçer. Runik yazımda bizim için gerekli olan *b<sup>1</sup>* işaretini görsek de bu sözcüğü Or. 8212/77'de tam olarak *y<sup>1</sup>b<sup>1</sup>As<sup>1</sup>* (*bk. yavaş*, Tablo 3) yazımıyla da görürüz. Uygur harfli yazım denkleğine göre bu sözcükten *b<sup>1</sup>* → *v* /v/ harf-ses denkleğini görebiliriz. Yine metnin 10. satırında Uygur harfleriyle *v'm vam*  yazılan sözcük runik metinde eksik yazımla *...jm* olarak geçer. Fakat MIK III 35a+b'de bu sözcükle aynı kökten olduğunu düşündüğümüz tam olarak *b<sup>1</sup>mA* (*bk. vam* ve *vama*, Tablo 2) yazımıyla geçen başka bir sözcük daha vardır. Dolayısıyla, Uygur harfli yazım denkleğine göre bu sözcük üzerinden de *b<sup>1</sup>* → *v* /v/ harf-ses denkleğini görebiliriz. Son olarak metnin 9-10. satırlarında Uygur harfleriyle *Pr<sup>1</sup>rwšn fri roşan*  yazılan sözcük runik metinde *b<sup>1</sup>r<sup>1</sup>I : r<sup>1</sup>Uş<sup>1</sup>n<sup>1</sup>* (*bk. friroşan*, Tablo 2) olarak geçer. Uygur harfli yazım denkleğine göre bu sözcükten *b<sup>1</sup>* → *P* /f/ harf-ses denkleğini görebiliriz.













<sup>8</sup> Konu hakkında *bk. dipnot 33.*

<sup>9</sup> Konu hakkında *bk. Sertkaya, 1994, 178-179.*

<sup>10</sup> Uygur harfli yazmanın resmi Hamilton'da (1986, 283) yer almaktadır.

<sup>11</sup> Esasen Uygur harfli metinde *P* harfi altında nokta bulunur. Uygur harfinin transliterasyonunu font sıkıntısı nedeniyle *P* üstü nokta karakteri ile verdik.

Runik yazmalar, tüm runik yazın içerisinde İranî dillerden (Partça, Orta Farsça, Soğudca) alınan en hacimli söz varlığına sahip olması açısından da önemlidir. Hatta 46 runik yazma içerisinde ikisi (Mainz 172 ve Mainz 402) doğrudan Orta Farsça biri (MIK III 35a+b) ise Türkçe-Orta Farsça iki dilli metin içerir. Alıntı sözcüklerin kaynak dildeki ses değerlerinin tespiti -her zaman olmasa da!- bize runik işaretlerin ses değerlerini tespitinde yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda *Tablo 1*'de yer alan kimi runik harflerin ses değerlerini de bu yabancı dillerden alıntı sözcükler aracılığıyla verebildik.

Bu arada, eski Türklerin yaygın olarak kullandığı Uygur, Mani alfabesi gibi alfabelerin yanı sıra runik yazmalarda da diyakritikli harflerle karşılaşmaktayız. Bu diyakritik işareti karşımıza nokta (*ya da* kısa çizgi) olarak çıkmakta ve çoğunlukla harfin üzerine konmaktadır. Runik yazıtlarda görülmeyen bu diyakritikli harfler Manihaist çevrenin ürünüdür diyebiliriz. Bu işaretler hem dinî ve din dışı metinlerde hem de Türkçe ve alıntı sözcüklerde karşımıza çıkabilmektedir. Fakat elimizdeki runik alfabe tablosu içeren runik yazmalardan ikisinde de bu diyakritikli harflere rastlamıyoruz. Özellikle runik harflerin Mani harfli karşılığını veren MIK III 34b'de bu harflerle karşılaşmamamız ilginçtir. Belki de her iki runik alfabe yazmasının şu an mevcut olmayan kısımlarında bu işaretler de yer alıyor(du). Yalnızca runik yazmalarda bulunan diyakritikli harfleri varyasyonları ile şöyle sıralayabiliriz: ,  (bk. Tablo 1, no: 13 - ğ<sup>1</sup>);  (bk. Tablo 1, no: 29 - nt); ,  (bk. Tablo 1, no: 36 - ş<sup>1</sup>); ,  (bk. Tablo 1, no: 37 - ş<sup>2</sup>);  (bk. Tablo 1, no: 42 - y<sup>2</sup>); ,  (bk. Tablo 1, no: 44 - ž). Bu diyakritikli harflere hem runik yazmalarda hem de runik yazıtlarda gördüğümüz  ve  (bk. Tablo 1, no: 29 - nt) işaretlerini de ekleyebiliriz. Bu nt varyasyonlarında ise nokta (*ya da* kısa çizgi) diyakritik işareti yalnızca harfin asıl gövdesini oluşturan daire şeklinin içerisinde yer alır.

Kimi runik yazmalarda (MIK III 200 I, Or. 8212/76, Or. 8212/78, Or. 8212/79) kâğıtta satırların hizalı, düzgün ilerlemesini sağlayan kılavuz satır çizgilerinin kullanıldığı görülmektedir. Runik harfler bu satır çizgilerinin hemen altında, bu çizgilere üstten degecek biçimde yazılmıştır. Her ne kadar *Irkb*'de çok açık biçimde satır çizgisine rastlamasak da sayfa 20, 23, 49, 51 ve 65'te yine de kılavuz çizgileri az da olsa seçilebilmektedir. Zaten *Irkb*'de satırların çok düzenli olması, her bir sayfada çoğunlukla 9 satırın olması satır çizgilerinin -belki doğrudan kâğıdın üzerine çizilmeden!- kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca, U 181'de de satır çizgileri zor da olsa seçilebiliyor. Bunların dışında kalan runik yazmaların çoğunda satır çizgilerini görmesek de kâğıt üzerinde satırların düzgün ilerlediğini söyleyebiliriz.

Bu arada, T II T 14'te satır çizgisi olmadığı gibi yazının satır sonuna doğru sayfa yukarısına meylettiği de görülür. Metinde ilginç bir biçimde 3 (belki de 2) ve 21. satırlar arası bu durumdadır. 22. satır itibarıyla yazıcı tekrar satırları yatay ve hizalı bir biçimde yazmaya başlar. Or. 8212/77'de ise tam tersine satırların sayfa aşağısına meylettiği görülür. Yazıcı kimi satırlarda bu sorunu çözmek adına satır sonlarına doğru tekrar bir kavisle yukarı doğru yazmaktadır. Yazıtlarda her zaman olmasa da bu kılavuz çizgilerle karşılaşırız. Moğolistan yazıtlarında daha sık karşılaştığımız bu kılavuz çizgilerle Yenisey yazıtlarında nadiren karşılaşılır. Kırgızistan yazıtlarında ise neredeyse hiç karşılaşılmaz.

Runik yazmalarda her zaman olmasa da kaligrafik yazı biçiminin bulunması runik alfabenin taşlara kazınmak için elverişli olduğu için tercih edildiği yönündeki görüşü çürütmektedir. Bu yazı yalnızca taşlara ya da sert cisimlere kazınmak üzere oluşturulmuş ya da bu pratiğe yönelik bir amaç için tercih edilmiş yazı değildir. *Irkb* ve Or. 8212/78'de gördüğümüz yazı buna çok iyi bir örnek sunar. Runik işaretler belirgin bir biçimde daha yuvarlak hatlara ve hem dikey hem de yatay çizgilerde kavisli yapıya sahiptir. Elbette kimi yazmalarda yazı belirgin bir biçimde özensiz ve acemicedir. Örneğin Or. 8212/77 için Thomsen (1912, 218) Danca'da bulunan bir deyişle sanki "kibrit ile yazılmış" ifadesini kullanmaktadır.

Runik yazmaların işaret sistemi tablosuna geçmeden önce bugün elimizde bulunan 46 katalog numaralı runik yazma hakkında kısaca bahsetmek yerinde olacaktır. Bu yazmaların 34'ü Almanya'da, 7'si İngiltere'de, 3'ü Japonya'da, 1'er tanesi de Rusya ve Fransa'da bulunmaktadır.<sup>12</sup> Yukarıda da değindiğimiz gibi kimi runik yazmalar üzerine çeşitli araştırmacılar tarafından yayınlar yapılmış olsa da yazmalar ilk kez toplu olarak Yıldırım (2017) tarafından ele alınmıştır. Bu runik yazmaların bir kısmı (örneğin Mainz 173a,b, Mainz 174a-e, Mainz 385a-d) maalesef bize dil, edebiyat, tarih vb. konularda veri sunamayacak kadar küçük boyutlardadır ya da kâğıttaki yıpranma nedeniyle okunması güç durumdadır. Bir kısım yazma ise (örneğin Or. 8212/76, Or. 8212/78, T II T 14) nispeten hem daha hacimlidir hem de daha okunabilir durumdadır.

Or. 8212/161 katalog numaralı *IrkB* ise runik yazmalar içerisinde bütünlüklü bir kitap olarak elimize geçen tek eserdir. 104 sayfadan oluşan bu kitabın Eski Türkçe *Irk Bitig* "Fal Kitabı" adı eserin 66 sıra numarası ile verebileceğimiz "sonuç" paragrafında geçmektedir.<sup>13</sup> *IrkB* esasen eski Çin klasiklerinden *I-Ching*'den şablonunu almakla beraber metin içeriği eski Türk kültürünü yansıtır.<sup>14</sup> Eserde falların -57. falda geçen ifade ile *irk*'ların- başında her biri dörde kadar sıralanmış küçük daireler içeren üçlü gruplar görürüz. Dört tarafında birden dörde kadar sayı işaretleri bulunan dikdörtgen prizma biçimli bir zarın üç kez art arda atılması ile oluşan üçlü sayı dizilerine göre *IrkB*'de yer alan bu üçlü gruplandırmalar eşleştirilmekte ve kişinin falına bu doğrultuda bakılmaktadır.<sup>15</sup>

Eski Türk runik yazısı ile yazılmış farklı konu ya da türde yazmalar mevcuttur. Konularına göre runik yazmaları *din*, *askerlik*, *astroloji* ve *ticaret* konulu metinler olmak üzere dört başlık altında sınıflandırabiliriz. Ayrıca tür açısından runik yazmaları *atasözü metinleri*, *runik alfabe metinleri*, *fal metni*, *mektup* ve *kolofon içeren metinler* olmak üzere beş başlık altında sınıflandırabiliriz.<sup>16</sup> Bu sınıflandırmada kimi runik yazmalar konu/tür açısından birden fazla kategori içerisinde yer alabilmektedir. Örneğin Mainz 388 hem astroloji hem ticaret konusunu içeren bir yazmadır. Yine, Or. 8212/1692 askerlik ve din (?) ile ilgili olması ile birlikte bir de kolofon barındırır. Yukarıda da belirttiğimiz gibi kimi runik yazmalar kâğıtta görülen yıpranma ya da hacimce küçük olma nedenleriyle bizlere yeterli veri sunamamaktadır. Dolayısıyla sınıflandırmamızda kimi yazmaları soru işareti ile vermek durumunda kaldık.

Öncelikle, hiçbir şekilde konu/tür çıkarımı yapamadığımız için *içeriği belirsiz* olarak nitelendirdiğimiz runik yazmaları şöyle sıralayabiliriz: Mainz 171, Mainz 173a,b, Mainz 174a-e, Mainz 383, Mainz 385a-d, Mainz 387, Ot. Ry. 6432, Ot. Ry. 8130, Pelliot tibétain Touen-houang 2132, U 172, U 173, U 174a,b, U 176, U 179.

### Konularına Göre Runik Yazmalar:

1. Din Konulu Metinler: Mainz 167 (?), Mainz 169a,b+c,d, Mainz 172 (?), Mainz 175a,b, Mainz 377, Mainz 386, Mainz 400 (?), Mainz 402, Mainz 403a,b (?), MIK III 200 I, MIK III 35a+b, Or. 8212/1692, TM 332, U 5, U 175, U 177 (?), U 178.

<sup>12</sup> Kâğıda yazılı runik harfli metinlerin envanteri için bk. Yıldırım, 2017, 25-28.

<sup>13</sup> *IrkB* kitabının fiziksel özellikleri ile ilgili bilgi için bk. Yıldırım, 2017, 68, dipnot 38.

<sup>14</sup> Ayrıca, *IrkB*'de kimi zaman karşımıza çıkan Moğol kültürel öğeleri ile ilgili bilgi için bk. Yıldırım, 2017, 105-106, 128-129, 132, 154.

<sup>15</sup> *IrkB*'de görülen fal sistemi ile ilgili açıklama için bk. Yıldırım, 2017, 59-61.

<sup>16</sup> Runik yazmaları sınıflandırmak için kullandığımız "tür" ifadesi tam olarak edebi metinlerin sınıflandırmasında kullanılan terimi karşılamamaktadır. Örneğin üzerinde çeşitli çalışmalar yapılsa da "kolofon (metinleri)" diye bir tür elbette edebi alanda yer almaz. "Tür" ifadesini runik yazmalardaki çeşitliliği gösterebilmek için kullandık.

















2. Askerlik Konulu Metinler: O. 1, Or. 8212/76, Or. 8212/77, Or. 8212/1692, U 171a,b (?), U 180.
3. Astroloji Konulu Metinler: Mainz 388, T II T 14, U 5.
4. Ticaret Konulu Metinler: Mainz 388.

### Türlerine Göre Runik Yazmalar:

1. Atasözü Metinleri: Or. 8212/78, Or. 8212/79.
2. Runik Alfabe Metinleri: MIK III 34b, Ot. Ry. 8129.
3. Fal Metni: Or. 8212/161 (*IrkB*).
4. Mektup: Or. 8212/77 (?), U 181 (?).
5. Kolofon İçeren Metinler: M ..., Or. 8212/77, Or. 8212/104, Or. 8212/161 (*IrkB*), Or. 8212/1692.

**Tablo 1:** Irk Bitig ve Diğer Runik Harfli Metinlerin İşaret Sistemi Tablosu<sup>17</sup>
































| N<br>o<br>: | Trans<br>litera<br>syon | Transk<br>ripsiyon            | Eski Türk Runik Harflerin Varyasyonları ve Buldukları Yazmalar   |
|-------------|-------------------------|-------------------------------|--|
| 1.          | A                       | a, e                          |  (IrkB, U 178, Mainz 171, Mainz 386, Mainz 169a,b+c,d, Mainz 377, Or.8212/78, Or.8212/79, Pelliot tibétain Touen-houang 2132);  ,  (Or.8212/77); <br>(Or.8212/78) <sup>18</sup> ;  (diğer yazmalarda) |
| 2.          | AU                      | o, ö ?                        |  (Mainz 402)  |
| 3.          | I                       | i, i, é                       |  (IrkB vd. yazmalarda) <sup>19</sup> ;  (Or.8212/77)   |
| 4.          | U                       | o, u, w                       |  (IrkB vd. yazmalarda);  (Or.8212/77)  |
| 5.          | Ü                       | o, ö, ü                       |  (IrkB vd. yazmalarda);  (U 181);  (Or.8212/77)  |
| 6.          | b <sup>1</sup>          | b, f, p <sup>20</sup><br>?, v |  (IrkB vd. yazmalarda)  |

<sup>17</sup> Kâğıda yazılı runik metinlerde bulunan harfler tabloda *IrkB* esasında gösterilmiştir. *IrkB*'den ve diğer yazmalardan farklılık önemli ölçüde olmadığı sürece yazım varyasyonlarına yer verilmemiştir. Bu varyasyonlar elbette başta yazıcının yazım stili ile ilgili olmakla birlikte kullanılan kalemin (kamaş, fırça vb. yazı aletinin) niteliği ile de yakından ilgilidir. Kimi zaman kaligrafik yazımı gösterebilmek için bir işaretin birden fazla varyasyonuna yer vermeye çalıştık. Mevcut alfabe tablosundaki her bir harfin ses değeri yalnızca runik yazmalardaki varlıkları göz önüne alınarak ortaya konmuştur.

<sup>18</sup> Harfin yönünün tersliği Or.8212/78 (H)'nin asıl yazmanın ayna görüntüsü olmasından kaynaklanıyor diyebiliriz. Konu ile ilgili olarak bk. Yıldırım, 2017, 287, dipnot 279.

<sup>19</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'yy iy ('y i (i) değil!) olarak verilmiştir. Bu yazım, bu runik harfin belki de Orta Farsça metinlerin yazımında /y/ ünsüzü için de kullanılmış olabileceğine işaret eder.

<sup>20</sup> Thomsen (1893, 298) runik alfabenin çözümünü ortaya koyduğu yazısında no:17 (β) ile no:18 (B, e) harflerini sırasıyla b<sup>1</sup>(p<sup>1</sup>?) ve b<sup>2</sup>(p<sup>2</sup>?) olarak verirken soru işaretli olarak bu işaretlerin /p/ sesini de verebileceğine işaret eder. Thomsen, 1910 yılında kaleme aldığı yazısında (s. 299, dipnot 1) b<sup>1</sup> ve b<sup>2</sup> harflerinin /p/ sesini karşılayabileceği görüşünden vazgeçtiğini

|     |                    |                    |  |
|-----|--------------------|--------------------|--|
| 7.  | $b^2$              | $b, f, p ?, v$     |  (IrkB vd. yazmalarda);  (M...);  (Or.8212/77);  (Or.8212/78);  |
| 8.  | $\zeta$            | $\zeta$            |  (IrkB vd. yazmalarda);  (U 5, Mainz 383);  (U 181);  (Or.8212/77)   |
| 9.  | $\text{ic}$        | $\text{ic}$        |  (MIK III 34b) <sup>21</sup>  |
| 10. | $d^1$              | $d^{22}$           |  (IrkB vd. yazmalarda);  (M...)  |
| 11. | $d^2$              | $d$                |  (IrkB vd. yazmalarda) <sup>23</sup>  |
| 12. | $g^1$              | $g, h, \text{h}$   |  ,  (IrkB, MIK III 35a+b, Mainz 172, Mainz 402, U 177, Mainz 387);  ,  (diğer yazmalarda)  |
| 13. | $g^1$              | $g, h$             |  (Mainz 388, MIK III 35a+b <sup>24</sup> , TM 332 <sup>25</sup> , Mainz 402, Mainz 174a-e);  ? (Mainz 172) <sup>26</sup>   |
| 14. | $g^2$              | $g$                |  (IrkB vd. yazmalarda);  (Or.8212/104);  (MIK III 34b) <sup>27</sup>   |
| 15. | $k^1$              | $h, \text{h} ?, k$ |  (IrkB vd. yazmalarda);  (Or.8212/77)  |
| 16. | $k^2$              | $g, k$             |  (IrkB vd. yazmalarda);  (M...);  (Or.8212/77);  (MIK III 34b) <sup>28</sup>   |
| 17. | $\underline{Uk}^1$ | $k, ok, uk$        |  (IrkB, MIK III 35a+b, Mainz 403a,b, T II T 14; Mainz 377; Or. 8212/76, Or. 8212/77, Or. 8212/78, Or. 8212/79, Ot. Ry. 8129);  (Mainz 400)   |
| 18. | $\underline{Ük}^2$ | $k, ök, iik$       |  (IrkB, Mainz 388, MIK III 35a+b, Mainz 386, Ot. Ry. 8129)  |

ve runik alfabenin çözümünü ortaya koyduğu ilk bildirisinden sonraki yayınlarında (*Inscriptions de L'orkhon Déchiffrées* (Çözülmüş Orhon Yazıtları), 1896) da parantez içindeki (p) eklemelerinin bulunmadığını belirtir.

<sup>21</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'yç iç olarak verilmiştir.

<sup>22</sup> Clauson (1970, 74) hem  $d^1$  hem  $d^2$  harflerinin ses değerleri için sızcı  $d / \underline{d}$  sesini de verir.

<sup>23</sup> Le Coq'un (1909, 1050, 1051) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile "d ad ('d ed değil!) olarak verilmiştir.
































<sup>24</sup> Le Coq (1909, 1054, 1059) bu işaretin muhtemelen  $\chi$  (/h/) olarak okunabileceğini belirtir ve makalesinde "Modifikasyonlar" başlığı altında bu harfin değerini soru işareti ile  $\chi$  (?) olarak verir.

<sup>25</sup> Mevcut yazma parçasının resmi bu harfin tam olarak seçilmesinde çok da yeterli değildir. İlgili işaret  $g^1$  de olabilir.

<sup>26</sup> Runik yazmalarda bir diyakritik işaret (nokta ya da kısa çizgi) ile modifikasyona uğrayan harflerde diyakritik işaret çoğunlukla harfin üstüne konmaktadır. Fakat bu harfte nokta  $g^1$  işaretinin üstünde değil ana dik çizginin sağ kolunun altında yer almaktadır. Le Coq (1909, 1055, 1059) da metin okuması sırasında bu harfi, yazmada geçen biçimiyle vermekle yetinirken, makalesinde "Yeni Biçimler" başlığı altında sıraladığı runik harfler içerisinde bu harfin ses değerini soru işaretli olarak bırakır.

<sup>27</sup> Le Coq'un (1909, 1050, 1051) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'ng eη olarak verilmiştir. Dolayısıyla, runik harfin karşılığı /g/ yerine /η/ olarak görünmektedir.

<sup>28</sup> Le Coq'un (1909, 1050, 1051) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile "g ag olarak verilmiştir. Dolayısıyla, runik harfin karşılığı /k/ yerine /g/ olarak görünmektedir.

|     |                        |                 |  |
|-----|------------------------|-----------------|--|
| 19. | <u>ik</u> <sup>1</sup> | ik, k           |  (MIK III 34b) <sup>29</sup> ;  (Or.8212/76, Or.8212/77, T II T 14)  |
| 20. | <u>l</u> <sup>1</sup>  | l               |  (IrkB vd. yazmalarda);  (Or.8212/77)  |
| 21. | <u>l</u> <sup>2</sup>  | l               |  (IrkB vd. yazmalarda);  (Or.8212/77);  (U 5);  (MIK III 34b) <sup>30</sup>   |
| 22. | <u>lt</u>              | lt              |  (MIK III 34b) <sup>31</sup>  |
| 23. |                        | m               |  (IrkB vd. yazmalarda);  (Mainz 377);  (U 177);  (Or.8212/78) <sup>32</sup> ;  (Or.8212/1692);  (Or.8212/77);  (Pelliot tibétain Touen-houang 2132);  (diğer yazmalarda) |
| 24. | <u>n</u> <sup>1</sup>  | n               |  (IrkB vd. yazmalarda) <sup>33</sup>  |
| 25. | <u>n</u> <sup>2</sup>  | n               |  (IrkB vd. yazmalarda);  (Or.8212/77, MIK III 34b) <sup>34</sup>   |
| 26. |                        | ŋ               |  (IrkB vd. yazmalarda) <sup>35</sup> ;  (Or.8212/77);  (T II T 14, U 178);  (Pelliot tibétain Touen-houang 2132)  |
| 27. | <u>n</u> <sup>1</sup>  | n ?, n̄, y<br>? |  (IrkB vd. yazmalarda);  (MIK III 34b) <sup>36</sup>   |
| 28. | <u>nç</u>              | nç              |  (IrkB vd. yazmalarda);  (Or.8212/77)  |
| 29. | <u>nt</u>              | nd, nt          |  (IrkB);  (MIK III 34b) <sup>37</sup> ;  (Mainz 402, MIK III 35a+b, U 175)  |

<sup>29</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi bu runik harf Mani yazısı ile 'yq ik olarak verilmiştir.

<sup>30</sup> Le Coq'un (1909, 1050, 1051) da gösterdiği gibi bu runik harf Mani yazısı ile 'l al (l el değil!) olarak verilmiştir.

<sup>31</sup> Le Coq'un (1909, 1050, 1051) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'lt elt olarak verilmiştir. Dolayısıyla, runik harfin karşılığı lt /lt/ (/ld/ değil!) olarak görünmektedir. lt işareti ile ilgili açıklamalar için bk. Thomsen, 2011, 63-65.

<sup>32</sup> Harfin yönünün ters olması ile ilgili olarak bk. dipnot 15.










































<sup>33</sup> Le Coq'un (1909, 1050, 1051) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'n an olarak verilmiştir.

<sup>34</sup> Le Coq (1909, 1050, 1051) MIK III 34b'de bu runik harfin Mani yazısı ile karşılığını "[n] a[n] ([n] e[n] yerine!) olarak okur.

<sup>35</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'ng eŋ olarak verilmiştir.

<sup>36</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile önce 'y biçiminde yazılmış sonrasında 'yy olarak düzeltilmiştir. Thomsen (1910, 299, dipnot 1), bu harfin Yakutçada olduğu gibi nazallaşmış yod (y) olduğu görüşündedir ve bu sesin yalnızca art ünlüler eşliğinde kullanılmasından dolayı Le Coq'ta görülen Manihaist transkripsiyonun iy yerine uy olmasının daha doğru olacağını belirtir. Burada dikkatimizi çeken husus aslında şudur. MIK III 34b'de n̄ harfinin -iy ya da uy okuması tartışmasını bir kenara koyarsak- /y/ sesini karşıladığını görürüz. Aynı zamanda bu yazmada y' harfi de yer alır. Bu harf de benzer biçimde /y/ sesini verecek biçimde ay olarak transkripsiyonlanmıştır. Ayrıca Thomsen'in yukarıda ifade ettiği bilgiye paralel olarak runik yazmalarda n̄ harfi hep art ünlülü sözcüklerde -aŋg, çıgaŋ, koŋ, koŋçı, turŋa (bk. Tablo 3)- kullanılmıştır. Dolayısıyla, MIK III 34b'de geçen n̄ harfinin /y/ sesini karşıladığını anlarsak da ses değeri açısından mevcut yazmadaki y' harfinden ayrıldığı noktayı tespit etmek güç görünmüyor. IrkB'de (Fal 5) geçen tuyug (~ tuŋag ?) "toynak" (bk. Tablo 3) sözcüğü ile ilgili açıklama için bk. Yıldırım, 2017, 65.

<sup>37</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'nd end ('nt ent değil!) olarak verilmiştir. nt işareti ile ilgili açıklamalar için bk. Thomsen, 2011, 65-66.

|     |                      |                  |  |
|-----|----------------------|------------------|--|
| 30. | <i>p</i>             | <i>p</i>         |  (IrkB vd. yazmalarda) <sup>38</sup> ;  (Or.8212/77)   |
| 31. | <i>Up</i>            | <i>p, up, üp</i> |  ,  (IrkB);  (Mainz 388);  (U 177);  (MIK III 34b) <sup>39</sup>  |
| 32. | <i>r<sup>1</sup></i> | <i>r</i>         |  (IrkB vd. yazmalarda);  ,  (Ot. Ry. 8129)  |
| 33. | <i>r<sup>2</sup></i> | <i>r</i>         |  (IrkB, Mainz 402, Mainz 171, Or.8212/1692);  (U 178, T II T 14);  (U 181);  (Or.8212/77);  (U 5);  (Or.8212/104);  (Mainz 386, Mainz 383, Mainz 388, Mainz 174a-e);  (M...);  (diğer yazmalarda) |
| 34. | <i>s<sup>1</sup></i> | <i>s, ş</i>      |  (IrkB);  (U 181, T II T 14, O. 1);  (Or.8212/77);  (Ot. Ry. 8129);  (Or.8212/1692);  (diğer yazmalarda) <sup>40</sup>  |
| 35. | <i>s<sup>2</sup></i> | <i>s, ş</i>      |  (IrkB vd. yazmalarda)  |
| 36. | <i>ş<sup>1</sup></i> | <i>ş</i>         |  (TM 332, Mainz 169a,b+c,d, Mainz 172, Mainz 402, U 5, U 175);  (MIK III 35a+b);  (T II T 14)   |
| 37. | <i>ş<sup>2</sup></i> | <i>ş</i>         |  (Mainz 388, MIK III 35a+b, T II T 14, Or.8212/1692, Or.8212/78 ?);  (Mainz 383, U 5)  |
| 38. | <i>t<sup>1</sup></i> | <i>d, t</i>      |  ,  (IrkB vd. yazmalarda);  (U 181);  (M...);  (Or.8212/76);  (Or.8212/77);  (Or.8212/78)   |
| 39. | <i>t<sup>2</sup></i> | <i>d, t</i>      |  (IrkB vd. yazmalarda) <sup>41</sup> ;  (M..., Or.8212/104, Ot. Ry. 8129 <sup>42</sup> )   |
| 40. | <i>y<sup>1</sup></i> | <i>y</i>         |  (IrkB vd. yazmalarda) <sup>43</sup>  |

<sup>38</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'yp *ip* olarak verilmiştir.














<sup>39</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'wp *up* olarak verilmiştir. Yukarıda değindiğimiz gibi Thomsen (1893, 298) runik alfabenin ilk çözümünde (e) işaretinin karşılığını *b<sup>2</sup>*'nin yanı sıra soru işaretli olarak *p<sup>2</sup>* olarak da verir. Le Coq (1909, 1051), -Thomsen'in sonradan vazgeçtiği- bu görüşten hareketle MIK III 34b'de geçen *Up* harfinin belki de (e) harfinin bir varyasyonu olabileceğini belirtir.

<sup>40</sup> Le Coq'un (1909, 1050, 1051) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 's *as* olarak verilmiştir.

<sup>41</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'yt *it* olarak verilmiştir.

<sup>42</sup> Yıldırım'da (2017, 299) Ot. Ry. 8129 no'lu yazmanın birinci satırında okunabilen ilk harf *I* olarak verilmektedir. Fakat bu *I* harfinden önce büyük oranda seçilebilen bir harf daha yer almaktadır. Yazmadaki birbirlerine koşut olarak yazılan üç satırda da sırasıyla tekrar eden runik harfler yazmanın runik alfabeği öğrenmeye yönelik bir deneme çalışması olduğunu gösterir. Yazmanın ilk satırındaki ilk harfin 2 ve 3. satırlarındaki koşut karşılığı *t<sup>2</sup>* harfidir. Dolayısıyla ilk satırdaki ilk harf de *t<sup>2</sup>* olmalıdır. M... ve Or. 8212/104 yazmalarındaki *t<sup>2</sup>* yazımı da ilk satırdaki *t<sup>2</sup>* harfinin varlığını destekler.

<sup>43</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MIK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile 'y *ay* olarak verilmiştir.

|     |                    |                    |  |
|-----|--------------------|--------------------|--|
| 41. | $y^2$              | $y$                |  (IrkB vd. yazmalarda);  (M...);  (Or.8212/78 <sup>44</sup> )   |
| 42. | $y^2$              | $y$                |  (Mainz 388)  |
| 43. | $z$                | $z$                |  ,  (IrkB vd. yazmalarda) <sup>45</sup> ;  (Mainz 388, U 175);  (U 176, U 5);  (Or.8212/77) |
| 44. | $ž$                | $j, z$             |  (U 181);  (Mainz 402) <sup>46</sup>   |
| 45. | $ot^l$             | $ot$               |  (IrkB, Mainz 385a-d)   |
| 46. | $\frac{baş}{lk} ?$ | $\frac{baş}{lk} ?$ |  (Ot. Ry. 8129)   |

#### Açıklamalar<sup>47</sup>:

**(no: 1 - A)** *azur* (bk. Tablo 2) sözcüğünün köken bilgisi (< Partça, Orta Farsça *zwr*, *zw(w)r* / *zur*/) doğru ise burada söz başında aslî /z/ sesinden önce /a/ sesinin türediğini görürüz.

**(no: 2 - AU)** Bu runik harf ikilisi *o* (bk. Tablo 2) sözcüğünde /o/ (ya da /ō/ ?) sesini göstermek için tıpkı Uygur, Mani vb. semitik kökenli yazılarda olduğu gibi *elif* + *vav* yazımı ile görülmektedir.

**(no: 3 - I)** Yenisey yazıtlarında kapalı e (*ê*) sesi için kullanılan (e) işareti runik yazmalarda bulunmaz. Runik yazmalarda /ê/ sesi düzenli olarak (ı) harfi ile yazılır. Fakat kimi sözcüklerde bu sesi karşılayan harfin yazılmadığını, atlandığını görürüz. Örneğin: Or. 8212/78'de *Is<sup>2</sup>Id<sup>2</sup>* yazımı ile *êşid-* (bk. Tablo 3) sözcüğünü görürken aynı sözcük *IrkB*'de (Fal 54, 60) karşımıza *s<sup>2</sup>Id<sup>2</sup>* (*ê*)*şid-* yazımı ile çıkar. Hem *êlt-l<sup>2</sup>t<sup>2</sup>* (*IrkB* 7, 11. fallar) hem de *êlit-l<sup>2</sup>It<sup>2</sup>* (O. 1) sözcüklerinde (bk. Tablo 3) ise /ê/ sesini karşılayan *I* harfinin yazılmadığını görürüz. Sözcükte *I* harfinin açıkça yazılmaması durumu /i/ sesi yerine söz başı ve söz içinde çoğunlukla yazılmayan *A* harfinin karşıladığı seslerden olan /e/ sesi ile de sözcüğü okumanın önünü açıyor. Elbette /ê/ sesinin kullanımının Türkçe sözcüklerle sınırlı olması beklenemez. Alıntı sözcüklerde *I* → /ê/ örneği için bk. *kéwan* ve *duşmên* (Tablo 2).

Bu arada Thomsen (2011, 36-37, dipnot 2) yazıtlarda açık *e* ve *i* sesi arasında bir de kapalı *e* (*ê*) sesinin var olabileceği ile ilgili görüş belirtirken -katılmamakla birlikte- W. Radloff'un (ı) harfinin yalnızca *ı* ve *i* seslerini değil sözcüğün başında ve ilk hecesinde yer aldığı zaman *e* sesini de karşılayabildiği ile ilgili görüşünü de aktarır.

**(no: 4 - U)** Bu runik harf *abaw*, *agraw*, *burwa*, *hudawan*, *kéwan*, *rawançinan*, *wazark*, *widaŋ* ?, *wifras*, *win* (bk. Tablo 2) sözcüklerinde /w/ sesini karşılamak üzere kullanılmıştır. Hatta Thomsen

<sup>44</sup> Or.8212/78 (G)'de harfin yönünün ters olması ile ilgili olarak benzer açıklama için bk. dipnot 15.

<sup>45</sup> Le Coq'un (1909, 1050) da gösterdiği gibi MİK III 34b'de bu runik harf Mani yazısı ile "z az olarak verilmiştir.

<sup>46</sup> Le Coq (1909, 1055, 1059) bu işaretin ses değerini /j/ olarak verir.

<sup>47</sup> Kâğıda yazılı runik metinlerde geçen runik harflerin gerektiğinde diğer Türk runik yazıtlardaki işaretler ile karşılaştırılmasında Thomsen (1893, 298; 1896, 9; 2011, 29), Vasilyev (1983, 7), Alimov (2014, 17-27), Konkobayev vd. (2015), Tekin (2016, 25-28), Kormuşin (2017, 26-29) ve Ölmez'den (2018, 22-27; 2021, 49-54) yararlanılmıştır. Ayrıca, Eski Türk runik yazında yaygın kullanıma sahip olan harf-ses değeri eşleştirmelerine bir harf varyasyonu hakkında açıklama gerekmedikçe değinilmemiştir.




(1910, 298), kökenini Soğudca *wurmazt* olarak verdiği *ormizt*<sup>48</sup> (*bk. ormizt* ve *ormazt*, Tablo 2) sözcüğünün de başta /w/ sesi ile *w(u)rmuzt* olarak okunabileceğini belirtir. *U* harfinin *wazark*, *widaŋ*?, *wifras*, *win* sözcüklerinde söz başı olması durumunu bir kenara koyarsak belirttiğimiz diğer sözcüklerde *b*<sup>1</sup> ve *b*<sup>2</sup> işaretlerinin yerine özellikle *U* işaretinin tercih edildiğini görmekteyiz.



Bu işaretin aynı zamanda yabancı sözcüklerdeki /o/ (ya da /ō/ ?) sesini göstermek için de *A* harfinden sonra yazıldığı görülür. *bk. o* (Tablo 2) sözcüğü.

*U* 179'da *B* yüzü 1. satırdaki ...]d<sup>2</sup>zUn<sup>2</sup> yapısında geçen *U* işaretinin *Ü* yerine yazım yanlışı olma ihtimalinden yola çıkarak bu sözcüğü [eğ]eğzün "gelişsin" (*bk. edeğzün*, Tablo 3) biçiminde okuduk. Bu okuyuş hem *U*'nun komşu ünsüzlerinin ön sıradan olması hem de bir sonraki satırda yer alan *b*<sup>2</sup>Ir<sup>2</sup>zÜn<sup>2</sup> *bérzün* (*bk. Tablo 3*) sözcüğünün paralellik oluşturması açısından doğru görünmektedir. *Ü* işareti yerine *U* işaretinin kullanıldığı başka bir örneği *E. 36* (Tuba II) üçüncü satırda *b<sup>2</sup>ŋgÜ* yerine *b<sup>2</sup>ŋgU* yazımıyla görürüz. *bk. Aydın vd., 2013, 100* ve *Thomsen, 2011, 47*.

**(no: 5 - Ü)** Harfin bir başka varyasyonu olan ve yazıtlarda görülen (*Y*) biçimine runik yazmalarda rastlamamaktayız. Bu runik harf yalnızca *yışo* (*bk. Tablo 2*) sözcüğünde /o/ (ya da /ō/ ?) sesini karşılamak için kullanılmıştır. Elbette, sözcük ön ünlü /i/ sesinin etkisiyle *yışö* ya da *yışü* biçiminde Türkçe ünlü uyumuna uydurulmuş da olabilir.

**(no: 6 - b<sup>1</sup>)** Bu runik harf *afrin*, *afrušan*, *afruşani*, *aftadan*, *afuram*, *frirošan*, *wifras* (*bk. Tablo 2*) sözcüklerinde /f/ sesini karşılar.<sup>49</sup> *vam*, *vama* ve *yalavaç* (*bk. Tablo 2*) sözcüklerinde /v/ sesini karşılar. *çaşşabut* (*bk. Tablo 2*) sözcüğünde belki de /p/ sesini (*çaşşaput* ?) karşılar. Türkçe sözcüklerde *b*<sup>1</sup> → /v/ örneği için *bk. yavaş* (Tablo 3). Bu arada *burwa* (*bk. Tablo 2*) sözcüğünde söz başında *b ~ m* (*burwa ~ murw*) ses değişimini görürüz. *b ~ m* değişimi ile ilgili olarak *bk. Thomsen, 2011, 47-48*.

**(no: 7 - b<sup>2</sup>)** Bu runik harf yalnızca *frēştgan* (*bk. Tablo 2*) sözcüğünde /f/ sesini karşılamak için kullanılmıştır. Kimi Manihaist Uygur harfli yazmalarda özellikle /f/ sesini gösterebilmek için -/b/, /p/ hatta Manihaist metinlerde /f/ seslerini karşılayan<sup>50</sup>- *P*  işaretinin altına nokta konulurken, Manihaist yazıda ise -çoğunlukla /p/, nadiren /b/ sesini karşılayan- *P*  işaretinin üstüne nokta konulduğu görülür. Yine Manihaist yazıda /v/ sesini gösterebilmek için -/b/ sesini karşılayan- *b*  işaretinin üzerine iki nokta konur.<sup>51</sup> Runik harfli metinlerde ise ne *b*<sup>1</sup> ve *b*<sup>2</sup> işaretinde ne de *p* işaretinde /v/ ya da /f/ sesini karşılamak için nokta ya da başka bir diyakritik ile modifikasyona gidilmiştir. *b*<sup>2</sup> → /v/ örneği için *bk. ev* (Tablo 3).

**(no: 8 - ç)** *U* 5 ve Mainz 383'te görülen  işareti ile *U* 181'de görülen  işareti /ç/ sesini karşılayan harf varyasyonları olarak runik yazmalara özgüdürler. Bu işaretler runik yazıtlarda görülmez.


**(no: 9 - ic)** Kâğıda yazılı runik metinler içerisinde yalnızca MIK III 34b'de yer alan alfabe parçasında görülür. Bir diğer işaret için *bk. Açıklamalar, no: 22 - lt*.

<sup>48</sup> Thomsen, sözcüğü *urmuzt* olarak okur.

<sup>49</sup> Her ne kadar bu sıraladığımız sözcüklerde geçen *b*<sup>1</sup> işaretini - *b*<sup>2</sup> de dâhil- hem asli biçimleri esasında hem de Eski Uygurca yazın esasında (*bk. Wilkens, 2021*) /f/ olarak tasarlasak da günümüz Uygurcasında özellikle yabancı sözcüklerde *f > p* değişiminin varlığını da hatırlamamız gerekir. Böyle bir ses değişimi Eski Türkçe döneminde de görülmüş olabilir. (*bk. Tekin, 2016, 71*, "Yakın Ses Koyma" başlığı) Dolayısıyla, yukarıda sıraladığımız sözcükler ile *b*<sup>2</sup> yazımlı *frēştgan* sözcüğünü bu doğrultuda /p/ sesi ile de tasarlayabilsek dahi yine de runik alfabede müstakil bir [p] işareti olmasına rağmen bu sözcüklerde (*π*) işaretinin kullanılmaması da sorun olarak karşımıza çıkıyor.

<sup>50</sup> *bk. Röhrborn, 1977, 14*.



<sup>51</sup> Mani ve Uygur alfabeleri için *bk. Daniels ve Bright, 1996, 519, 540*.


**(no: 10 - d<sup>1</sup>)**  işareti yalnızca M...’de görülür. İki bağımsız işareten oluşan bu yapının geçtiği metin içerisindeki diğer runik harfler bu karşılıklı iki işarete kıyasla birbirlerinden daha uzakta yazılmışlardır. Bu nedenle bu yapıyı tek bir sesi karşılayan harf birleşimi olarak almamız doğrudur. Yine de yazmada bu harfin geçtiği t<sup>1</sup>d<sup>1</sup>y<sup>2</sup>Ik<sup>2</sup> *Tadyik* (?) sözcüğü elbette ki nihai okuyuş olmadığı için bu işaretin değeri de tam belirlenmiştir diyemeyiz.

**(no: 12 - g<sup>1</sup>)** g<sup>1</sup> → /h/ örneği için bk. *hirza, mah, manhoméd, nahid, puhur, şahryar* (Tablo 2). g<sup>1</sup> → /h/ örneği için bk. *hudawan, huruşd, paħarh* (Tablo 2).<sup>52</sup>

**(no: 13 - ğ<sup>1</sup>)** Üstü noktalı g<sup>1</sup> diyebileceğimiz ğ<sup>1</sup> işareti yazıtlarda görülmez. Mainz 388’de eksik yazıma sahip *kaġu*[... sözcüğünde; MIK III 35a+b’de ğ<sup>1</sup>[... biçiminde sözcük başında; TM 332’de *nigoşaklar* (bk. *nigoşak*, Tablo 2) sözcüğünde; Mainz 402’de *yojdah[r*... (bk. *yojdahr*, Tablo 2) sözcüğünde; Mainz 174a-e’de eksik yazıma sahip ...]ġ<sup>1</sup>s<sup>1</sup>I[... sözcüğünde görülür.

TM 332’de görülen *nigoşak* sözcüğü yerine Mainz 169a,b+c,d’de *nugoş[ak* (bk. *nugoşak*, Tablo 2) karşımıza çıkar ve bu sözcükte üstü noktalı ğ<sup>1</sup> yerine geleneksel g<sup>1</sup> işaretini görürüz. Dolayısıyla yabancı sözcüklerin yazımında gördüğümüz ğ<sup>1</sup> işaretinin tutarlı bir kullanımı yoktur.

Mainz 172 numaralı yazma parçasının (A) 7. satırında geçen  işareti Le Coq (1909, 1055) yayınından aktarılmıştır. Yazmanın elimizde bulunan resminden satırın sonunda yer alan bu harf çok net seçilememektedir. Bu harfi metinde bir sözcük içerisinde bir ses değeri ile okumak mümkün olmasa da ğ<sup>1</sup> işaretinin başka bir varyasyonu olduğunu düşünebiliriz. Bununla beraber, bu işaret T II T 14’te geçen s<sup>1</sup>  (bk. Tablo 1, no: 36 - s<sup>1</sup>) ile de karşılaştırılabilir.

**(no: 14 - g<sup>2</sup>)**  işareti yazıtlarda görülmez. Bu harfin ses değeri de kesin olmamakla birlikte paleografik açıdan özellikle Yenisey yazıtlarında görülen g<sup>2</sup> varyasyonlarına yaklaştırılabilir.

**(no: 15 - k<sup>1</sup>)** k<sup>1</sup> → /h/ örneği için bk. *han* ve *hanlık* (Tablo 2). Aynı sözcükler belki de k<sup>1</sup> → /h/ ? için de örnek olarak gösterilebilir. Hatta, Or. 8212/1692 no’lu yazmada eksik yazımla ...]r<sup>1</sup>k<sup>1</sup>n<sup>1</sup> ve (In<sup>1</sup>!): t<sup>1</sup>r<sup>1</sup>... biçiminde iki kez geçen yapıyı da *tarhan* (bk. Tablo 2) (ya da *tarħan* ?) olarak tasarlamak doğru ise k<sup>1</sup> → /h/ ve k<sup>1</sup> → /h/ ? örneği için bu sözcük de eklenebilir.

**(no: 16 - k<sup>2</sup>)** TM 332 ve Or.8212/1692’de n<sup>1</sup>ġ<sup>1</sup>Uş<sup>1</sup>k<sup>2</sup> *nigoşak* (bk. *nigoşak*, Tablo 2) sözcüğünde olduğu gibi önlük-artlık açısından kullanımı sorunlu olan k<sup>2</sup> işareti MIK III 34b’de Mani harfli transkripsiyon ile *ag* olarak verilir. Buna paralel olarak Durkin-Meisterernst’te (2004, 241b) *nigoşak* sözcüğünün Partça *ngwş’g* varyasyonunu da görürüz. Dolayısıyla runik yazmalardaki bu sözcük *nigoşag* ? olarak da okunabilir. Aynı biçimde Or. 8212/1692’de geçen Uzr<sup>2</sup>k<sup>2</sup> yazımlı sözcüğü de *wazarg* ? (bk. *wazark*, Tablo 2) okumamız mümkündür. Bir diğer k<sup>2</sup> → /g/ örneği için bk. *bêtgeçi 2* (Tablo 2). Ayrıca *krş. bêtgeçi 1* (Tablo 2).

Aslında MIK III 34b’de yer alan alfabe parçası V. Thomsen’in runik alfabeyi çözümlemesinden itibaren klasikleşen art ve ön sıradan ünsüz dizilerinin kesinliğini sorgulamamıza da yol açmaktadır. Eski Türkçe

<sup>52</sup> Thomsen (1910, 298), T II T 14 no’lu yazma parçasında geçen İrani dilden (Soğudca) alıntı sözcüklerde (*naġid, maġ, paġar*) g<sup>1</sup> işaretinin ħ (h) için de kullanılmış olduğunu belirtir.

runik yazında kimi sözcüklerde artlık-önlük açısından uyumsuz bir ünsüz işaret sisteminin varlığı ile karşılaşmaktayız.<sup>53</sup>


**(no: 17 - *Uk'*)** Eğer okuyuşumuz doğru ise runik el yazmaları arasında işaretin ok ucunun yukarı baktığı tek yazım Mainz 400'de bulunmaktadır.<sup>54</sup> Bununla birlikte yazmanın dördüncü satırında bir *Uk'* daha bulunmaktadır ki burada ok ucu aşağı bakmaktadır.

Runik yazmalarda bu işaretin yazıtlarda görülen /ko/, /ku/ ses değerlerini karşılayacak biçimde kullanım örneğine rastlanmamıştır.

**(no: 18 - *Ük<sup>2</sup>*)** Harfin bir başka varyasyonu olan ve yazıtlarda görülen (⊙) biçimine runik yazmalarda rastlamamaktayız. Ayrıca, runik yazmalarda bu işaretin yazıtlarda görülen /kö/, /kü/ ses değerlerini karşılayacak biçimde kullanım örneğine rastlanmamıştır.



**(no: 19 - *Ik'*)** Yazıtlarda da karşımıza çıkan işaretin yönündeki karışıklık runik harfli yazmalarda da kendisini gösterir. Runik yazmalarda bu işaretin yazıtlarda görülen /kı/ ses değerini karşılayacak biçimde kullanım örneğine rastlanmamıştır.

**(no: 22 - *It*)** Kâğıda yazılı runik metinler içerisinde yalnızca MIK III 34b'de yer alan alfabe parçasında görülür. Bir diğer işaret için *bk.* Açıklamalar, no: 9 - *İç*.

**(no: 26 - *ŋ*)**  işareti Yenisey yazıtlarında da görülür.

**(no: 27 - *ń*)** *IrkB'*de (Fal 61) geçen *t<sup>1</sup>Ur<sup>1</sup>ny<sup>1</sup>A tur<sup>1</sup>na<sup>55</sup>* (*bk.* Tablo 3) sözcüğünde *ń*'den sonra *y<sup>1</sup>* işaretini görmekteyiz. Sonraki dönemlerde çoğunlukla /n/ sesi ya da nazal /y/ sesi ile gördüğümüz sözcüğün *IrkB'*deki yazım biçimi muhtemelen müellifin (ya da müstensihinin) sözcükte geçen /ń/ sesi nedeniyle kararsız kalması sonucunda oluşmuştur. Yani *ń*'den sonra fazladan bir *y<sup>1</sup>* harfi yazılmıştır. Benzer bir durum için *bk.* Açıklamalar, no: 28 - *nç*.

Belki de Tekin'in (2016, 71) gramerinde verdiği *ń - y* nöbetleşmesi ses olayına ek olarak bir *ń - n* nöbetleşmesinden söz edebiliriz ve sözcüğü *turnya* ? biçimiyle de okuyabiliriz. Ayrıca *ń → /y/* açıklaması için *bk.* dipnot 33.

Harfin MIK III 34b'de yer alan  varyasyonu Karabalgasun (I) yazıtında *ka<sup>1</sup>nu* sözcüğünde  biçimiyle görülür. *bk.* Ölmez, 2021, 206.

**(no: 28 - *nç*)** Hem *IrkB'*de hem de kâğıda yazılı diğer runik metinlerde *nç* işaretinin /nç/ ses birleşimini düzenli olarak karşıladığını görürüz. Bununla beraber *IrkB'*de 34, 42 ve 52. fallarda *sançmış*, *kança* ve *busanç* (*bk.* Tablo 3) sözcüklerinde *nç* işaretinden önce fazladan bir *n<sup>1</sup>* görülür: sırasıyla *s<sup>1</sup>n<sup>1</sup>nçm<sup>1</sup>s<sup>2</sup>*, *k<sup>1</sup>n<sup>1</sup>nçA* ve *b<sup>1</sup>Us<sup>1</sup>An<sup>1</sup>nç*. *nç* harfi /n/ + /ç/ seslerini vermesine rağmen müellif (ya da müstensih) yine de

<sup>53</sup> Artlık-önlük açısından ikili ünsüz işaretleri sistemindeki ünsüz uyumsuzlukları için *bk.* Tekin, 2016, s. 35-37. Tekin'in uyumsuzluk örnekleri olarak verdiği sözcükler içerisinde *l<sup>2</sup>* işaretinin kullanımı da yer alır (*Ik<sup>1</sup>Il<sup>2</sup>ntm kılntım* (Tunyukuk 1)). MIK III 34b'de *l<sup>2</sup>* işaretinin /al/ ile, *d<sup>2</sup>* işaretinin de /ad/ ile karşılandığını görürüz. Bu arada Tekin'in (2016, 35) *d<sup>2</sup>* işaretinin uyumsuz kullanımı ile ilgili verdiği *k<sup>1</sup>g<sup>1</sup>n<sup>1</sup>l<sup>2</sup>d<sup>2</sup>Uk<sup>1</sup>* sözcüğü Kül Tegin D7'de geçmez. Kül Tegin D7'de ilgili sözcükte *d<sup>2</sup>* yerine *d<sup>1</sup>* yazımını görürüz. Ongi B2'de *k<sup>1</sup>g<sup>1</sup>n<sup>1</sup>l<sup>2</sup>d<sup>2</sup>Uk<sup>1</sup>* yazımını görebiliriz.


<sup>54</sup> Yazmanın ikinci satırındaki bu ilk işaret Yıldırım'da (2017, 235) *I* olarak verilmiştir. Fakat işareti oluşturan ana dik çizginin üst kısmından sola kısa bir çıkıntı bulunmaktadır. Yine dik çizginin üst sağ tarafında da hafif bir yıpranma olmasına rağmen kısa bir çıkıntı görülmektedir. Bu halde işaretin *I* ya da *p* olması da beklenemez çünkü 5. satırda *t<sup>2</sup>Ip<sup>2</sup>n<sup>2</sup>tépēn* sözcüğünde bu işaretlerin üst sola ve sağa olan çıkıntıları belirgin biçimde daha uzundur.


<sup>55</sup> Sözcüğü E. 48 (Abakan) no'lu Yenisey yazıtında *t<sup>1</sup>Ur<sup>1</sup>na* yazımıyla görürüz. *bk.* Kormuşin, 2017, 65-66, 70.



bu harf öncesi ayrıyeten *n'* harfini yazmıştır. *t'Ur'ny'A* sözcüğünün yazımındaki duruma benzer biçimde müellifin (ya da müstensihinin) sözcükte geçen /n/ sesi nedeniyle kararsız kalması sonucunda bu fazladan *n'* harfini yazdığını söyleyebiliriz.

MIK III 35a+b'de *r'UAN'çIn'A*[... *rawançina[n]*] (bk. *rawançinan* Tablo 2) sözcüğünde /nç/ sesini karşılamak için *nç* işareti yerine *n'ç* işaretleri tercih edilmişken *pñç pañç* (bk. *pañç*, Tablo 2) sözcüğünde ve *IrkB'*de (Fal 5) *kuñçuy* (bk. Tablo 2) sözcüğünde *nç* işaretini görürüz. Yine *IrkB'*de (Fal 40) *y'r'n'çA yarınça* (bk. *yarınça*, Tablo 3) sözcüğünde *n'ç* işaretlerinin tercih edildiğini görmekteyiz. Bu arada Karabalgasun (I) yazıtında Türkçe sözcüklerin yanı sıra alıntı *dinavaranc* (*d²In²b'r'Anç dinavaranc* ve [*dinava*]ranç) sözcüğünde de *nç* yazımı görülür. bk. Ölmez, 2021, 205.


Thomsen'in (1896, 9; 2011, 29) vermiş olduğu runik alfabe tablosuna göre Or.8212/77'de görülen  işaretinin benzeri Yenisey yazıtlarında da görülmektedir.

**(no: 29 - nt)** Harfin yazıtlarda görülen geleneksel varyasyonuna ( $\phi$ ) runik yazmalarda rastlamamaktayız. Karabalgasun (I) yazıtında yine Manihaist çevre ile ilişkilendirebileceğimiz MIK III 34b'deki biçim görülür. Ayrıca, Mainz 402, MIK III 35a+b ve U 175'te görülen üstü noktalı ya da çıkıntılı diyebileceğimiz  varyasyon yazıtlarda bulunmaz. Bu işaret aşağıda belirttiğimiz gibi muhtemelen /nd/ ses değerini karşılar.


*nt* işaretinin ses değeri *IrkB'*de /nt/ iken MIK III 35a+b (*b's'l'ntI*) ve U 175'te (*b's'l'AntI*) /nd/ değerindedir diyebiliriz (bk. *başlandı*, Tablo 3). Çünkü T II T 14'te aynı sözcük *b's'l'n'd'I başlandı* olarak yazılır. Konu ile bağlantılı olarak *IrkB'*de bulunma-ayırılma durumu eki ve bilinen geçmiş zaman ekinin ilk seslerinde görülen *t ~ d* tutarsızlığı için bk. Yıldırım, 2017, 73-74.


Bunun yanı sıra *IrkB* 24. falda *yunt* (bk. Tablo 3) için *y'Unt* yazımını görürüz. Aynı sözcük *IrkB* 5. falda *y'Un't* olarak da görülür. *IrkB* 4. falda *çntan* (bk. Tablo 2) sözcüğü *çIn't'n'* olarak yazılırken Orhon yazıtlarında (Bilge Kağan, G11) bu sözcük *çIntn'* olarak verilir. Bu arada Kâşgarî'de (Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, 189) ise sözcüğü *çından* biçimiyle görürüz. Mainz 402'de geçen başka bir alıntı sözcük olan *zindakkar'*da (bk. Tablo 2) *nt* işareti /nd/ sesini karşılar. U 5'te /nt/ sesi için iki ayrı işaretin yani *n't'* yazımının tercih edildiğini görmekteyiz: *s'Ak'In't'I sakıntı* (iki kez) (bk. Tablo 3). Belki bu sözcükte de *t'* işaretini /d/ sesini karşılayacak biçimde *sakındı* ? olarak okumalıyız.


**(no: 30 - p)** Runik yazmalardaki yabancı sözcüklerin tamamında bu harf söz başında bulunmaktadır: *pad*, *pağarlı*, *pañç*, *paşık*, *puhur* (bk. Tablo 2).

**(no: 31 - Up)** Runik yazmalar dışında Yenisey yazıtlarında da görülür. Konkobayev vd. (2015, 8) bu işaretin farklı bir biçiminin A-98 numaralı Altay yazıtında görüldüğünü söylese de yazıtta bu işaretin yer aldığı kısım okunamadığı gibi verilen çizimdeki karakterin () runik metinlerde ve yazıtlarda görülen *Up* işaretleri ile de benzerliği yoktur. Ayrıca bk. Konkobayev vd. (2015, 330, 331).

**(no: 33 - r²)** Yazıtlarda /ş/ sesini karşılayan  işareti runik yazmalarda /r/ sesini karşılar.

**(no: 34 - s')** Harfin yazıtlardaki geleneksel varyasyonu olan biçimine ( $\sigma$ ) runik yazmalarda rastlamamaktayız. Yine de *s'* harfinin *IrkB'*de görülen  biçimi için ( $\sigma$ ) harfinin kaligrafik biçimidir, diyebiliriz.

 işareti Uygur kağanlığı ile Yenisey yazıtlarında görülür. Konkobayev vd.'ne (2015, 8) göre diğer Altay ve benzeri Yenisey yazıtlarında bulunmayan ancak Orhon yazıtlarında bulunduğu belirtilen bu harf A-96 numaralı Altay yazıtında görülmektedir. Fakat eserde yazıtta geçen bu işaretin çizimi (1) biçiminde verilmektedir. Ayrıca bk. Konkobayev vd. (2015, 322, 323).



Ayrıca,  işareti Karabalgasun yazıtında Türkçe sözcüklerde hem /s/ hem de /ş/ sesini karşılayacak biçimde kullanılırken alıntı *nugoş[ak]* sözcüğünde /ş/ sesini karşılayacak biçimde kullanılmıştır. bk. Ölmez, 2021, 205. Runik yazmalarda n<sup>1</sup>g<sup>1</sup>Uş<sup>2</sup>k<sup>2</sup>; ...]g<sup>1</sup>Uş<sup>2</sup>k<sup>2</sup>; n<sup>1</sup>g<sup>1</sup>Uş<sup>1</sup>k<sup>2</sup> olarak yazılan sözcüğü *nigoşak* (bk. Tablo 2) olarak okusak da Karabalgasun yazıtından hareketle sözcük *nugoşak* da okunabilir. bk. Açıklamalar, no: 13 - *g<sup>1</sup>*.

 işareti Kırgızistan ve Yenisey yazıtlarında da görülür.


(no: 36 - *ş<sup>1</sup>*) Üstü noktalı *s<sup>1</sup>* diyebileceğimiz *ş<sup>1</sup>* işareti yazıtlarda görülmez. Runik yazmalarda /ş/ sesini karşılayabilen *s<sup>1</sup>*, *s<sup>2</sup>*, *ş<sup>1</sup>*, *ş<sup>2</sup>* transliterasyon yapılarına karşılık gelen runik işaretler arasında yazıtlarda görülen geleneksel (ω) biçimine rastlamamaktayız. Yine yazıtlarda geçen (c) /aş/ hece işareti de runik yazmalarda görülmez.

T II T 14 yazması söz konusu olduğunda *taş* “taş” (bk. Tablo 3) sözcüğündeki /ş/ sesinin tutarsız bir biçimde üç farklı işaretle -*s<sup>1</sup>*, *ş<sup>1</sup>* ve *ş<sup>2</sup>*- yazıldığını görürüz. Ayrıca, *şımmu* (bk. Tablo 2) sözcüğünün ilk sesi hem *ş<sup>1</sup>* hem de *s<sup>1</sup>* ile yazılmış biçimde runik yazmalarda bulunur.

(no: 37 - *ş<sup>2</sup>*) Üstü noktalı *s<sup>2</sup>* diyebileceğimiz *ş<sup>2</sup>* işareti yazıtlarda görülmez. *ş<sup>1</sup>* harfinde olduğu gibi hem Türkçe hem de yabancı sözcüklerin yazımında yalnızca /ş/ sesinin karşılığı olarak kullanılır. *ş<sup>2</sup>* işareti runik harfli yazmalarda çoğunlukla ön ünlülü Türkçe sözcüklerin yazımında kullanılmış olsa da T II T 14'te art ünlülü *t<sup>1</sup>Aş<sup>2</sup> taş* “taş” ve *y<sup>1</sup>Aş<sup>2</sup>Il<sup>1</sup> yaşıl* sözcüklerinin (bk. Tablo 3) yazımında da kullanıldığını görürüz. *Irkb<sup>1</sup>*'de (Fal 51) ise *yaşıl* sözcüğündeki /ş/ sesi *s<sup>1</sup>* işareti ile karşılanmıştır: *y<sup>1</sup>s<sup>1</sup> yaşıl*.

(no: 38 - *t<sup>1</sup>*)  ve  varyasyonları Uygur kağanlığı yazıtları ile Yenisey, Kırgızistan ve Altay yazıtlarında görülür. Harfin yazıtlarda görülen geleneksel (τ) biçimine runik yazmalarda rastlamamaktayız. *t<sup>1</sup>* işaretinin /d/ sesini de karşılayabileceğine dair bilgi için bk. Açıklamalar, no: 29 - *nt*. *t<sup>1</sup>* → /d/ örneği için bk. *dad*, *dan*, *dayestan*, *dost*, *duşmën*, *yojdahr* (Tablo 2).

(no: 39 - *t<sup>2</sup>*) *Irkb<sup>1</sup>*'in 13 ve 17. follarında geçen *Ü<sup>1</sup>Ümd<sup>2</sup>A ölümde* (bk. *ölümde 1*, Tablo 3) sözcüğünde bulunma-ayrılma durumu ekinin ilk sesinin kurala uygun olarak *d<sup>2</sup>* ile yazıldığını görürüz. Aynı sözcük yine *Irkb<sup>1</sup>*'in 49. faldaki *Ü<sup>1</sup>Ümt<sup>2</sup>A* (bk. *ölümde 2*, Tablo 3) olarak karşımıza çıkar.<sup>56</sup> Dolayısıyla, 49. faldaki *Ü<sup>1</sup>Ümt<sup>2</sup>A* yazımlarını da aslında *ölümde* olarak okuyabiliriz.


(no: 41 - *y<sup>2</sup>*)  işareti kuyruk kısmının kısa olması açısından özellikle Yenisey yazıtlarında görülen harfin ters yönlü biçimi ile karşılaştırılabilir.


(no: 42 - *y<sup>2</sup>*) Üstü noktalı *y<sup>2</sup>* diyebileceğimiz *y<sup>2</sup>* işareti yazıtlarda görülmez. Yalnızca bir kez Mainz 388 no'lu yazmada Türkçe *yüz* “yüz (100)” (bk. Tablo 3) sözcüğünün yazımında görülür.

(no: 44 - *ž*) Üstü noktalı *z* diyebileceğimiz *ž* işareti yazıtlarda görülmez. Runik yazmalarda /j/ sesini karşılayacak biçimde Mainz 402'de alıntı *aj* (bk. Tablo 2) (iki kez) ile *yojdahr* (bk. Tablo 2) sözcüklerinin

<sup>56</sup> İlgili açıklamalar için bk. Yıldırım, 2017, 73-74.

yazımında görülür. Ayrıca U 181'de iki Türkçe sözcüğün *-bêrzün* ve *küntüz* (bk. Tablo 3)- yazımında *ž* işareti /z/ sesini karşılayacak şekilde kullanılmıştır. Bu arada *bêrzün* sözcüğü U 179'da *z* harfli yazımla geçmektedir: *b²Ir²zÜn²*.

(no: 45 - *ot*)  işareti *IrkB'*de üç kez (Fal 17, 45, 53) *ot* "ot, çayır çimen" sözcüğünün yazımında kullanılmıştır. Harf bir kez de Mainz 385a-d'de bütünlüklü olmayan bir sözcükte geçer. Bu harfe yazıtlarda rastlanmaz.

(no: 46 - *baş ? (lk ?)*)  işareti kâğıda yazılı runik metinler arasında yalnızca bir alfabe metni olan Ot. Ry. 8129'da karşımıza çıkar. II. Türk kağanlığı yazıtlarından Tunyukuk yazıtında, Uygur kağanlığı yazıtlarından ise Taryat yazıtında görülür. Bunun dışında Yenisey, Kırgızistan ve Altay yazıtlarında da bu harf görülür. Bu harf MIK III 34b'de yer alsa idi Mani harfli transkripsiyon sayesinde harfin /baş/ ya da /lık/ hecesini mi yoksa başka bir ses ya da heceyi mi karşıladığını öğrenebilirdik.

**Tablo 2:** Örnek Yabancı Sözcükler Tablosu<sup>57</sup>

| No: | Sözcük                                     | Transliterasyon   | Transkripsiyon  | Runik Yazma                  |
|-----|--|---|-----------------|------------------------------|
| 1.  | abaw <sup>58</sup>                         | ...]b <sup>1</sup> AU   | abaw            | Mainz 172: A 2-3.            |
| 2.  | afrin <sup>59</sup>                        | Ab <sup>1</sup> r <sup>1</sup> In <sup>1</sup>                  | afrin           | MIK III 35a+b: B 7.          |
| 3.  | afruşan <sup>60</sup>                      | Ab <sup>1</sup> r <sup>1</sup> Uş <sup>1</sup> n <sup>1</sup>   | afruşan         | MIK III 35a+b: A 4, B 4.     |
| 4.  | afruşani <sup>61</sup> krş. <i>afruşan</i> | Ab <sup>1</sup> r <sup>1</sup> Uş <sup>1</sup> n <sup>1</sup> I | <i>afruşani</i> | MIK III 35a+b: A bş.         |
| 5.  | aftadan <sup>62</sup>                      | b <sup>1</sup> t <sup>1</sup> Ad <sup>1</sup> n <sup>1</sup>    | aftadan         | Or. 8212/1692: (A) Sol 4.    |
| 6.  | afuram <sup>63</sup>                       | Ab <sup>1</sup> Ur <sup>1</sup> Am                              | afuram          | Mainz 402: (A) A 1.          |
| 7.  | agraw <sup>64</sup>                        | g <sup>1</sup> r <sup>1</sup> AU                                | agraw           | Mainz 172: B 6-7.            |
| 8.  | aj <sup>65</sup>                           | ž   | aj              | Mainz 402: (A) B 2, (B) A 1. |

<sup>57</sup> Tablo 2'de yer alan alıntı sözcüklerin köken bilgileri için bk. Yıldırım, 2017, sözlük bölümü. İlgili sözcük Clauson (1972) ve Wilkens'te (2021) yer alıyorsa yazımızda bu çalışmalara da gönderi yapılmıştır. Çalışmamızla ilgili olarak harf-ses değeri eşleştirmesini açıkça ortaya koyabilmek adına *bêtgeçi* ve Tablo 3'te yer alan *ölümde* sözcüklerinde pratik amaçlı numaralandırma yoluna gidilmiştir. 1 ve 2 numaralı *bêtgeçi* ve *ölümde* sözcükleri farklı yazım biçimlerine sahip olmasına rağmen bize göre aynı telaffuza ve anlama sahiptir yani aynı sözcüklerdir.

<sup>58</sup> bk. Yıldırım, 2017, 309a. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 9.

<sup>59</sup> Yıldırım'da (2017, 309a) *abrın*. krş. *Afrin*, Wilkens, 2021, 16a.

<sup>60</sup> Yıldırım'da (2017, 309a) *afruşan*.

<sup>61</sup> Yıldırım'da (2017, 309a) *afruşani*.

<sup>62</sup> Yıldırım'da (2017, 313a) *avtadan*. bk. *aftadan* ~ *aftad(a)n*, Wilkens, 2021, 16a.

<sup>63</sup> Yıldırım'da (2017, 309a) *afuram*. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 4.

<sup>64</sup> bk. Yıldırım, 2017, 309b. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 11.

<sup>65</sup> bk. Yıldırım, 2017, 309b. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 3 ve 6. F.W.K. Müller, Mainz 402'deki ön takı *aj* yapısının Mani harfli karşılığını aç olarak vermektedir. Aslında runik yazım bu ekin alındığı dildeki biçimini yansıtır. Çünkü sözcüğün Orta Farsça metinlerde Partçadaki *aj* yazımı da görülür. bk. 'c, 'z /az/ başlığı altında *aj*, Durkin-Meisterernst, 2004, 21b, 24a. Ayrıca bk. 'c, 'z, 'j, Boyce, 1977, 8.

|     |                                       |   |                                |   |
|-----|---------------------------------------|---|--------------------------------|---|
| 9.  | azur <sup>66</sup>                    | AzUr <sup>2</sup>   | azur                           | Mainz 172: A 5-6.   |
| 10. | bètgeçi <sup>167</sup>                | b <sup>2</sup> It <sup>2</sup> g <sup>2</sup> AçI   | bètgeçi                        | Or. 8212/77: A 10.  |
| 11. | bètgeçi <sup>268</sup> krş. bètgeçi 1 | b <sup>2</sup> It <sup>2</sup> k <sup>2</sup> AçI; ...]It <sup>2</sup> k <sup>2</sup> AçI | bètgeçi                        | Or. 8212/78: (A) A 10- 11, (B) A 1-2.                                   |
| 12. | burwa <sup>69</sup>                   | b <sup>1</sup> Ur <sup>1</sup> UA   | burwa                          | IrkB 67.  |
| 13. | çaḥşabut <sup>70</sup>                | ...]s <sup>1</sup> [...b <sup>1</sup> Ut <sup>1</sup>                                     | çaḥ]ş[a]but<br>(çaḥ]ş[a]put ?) | O. 1: A 4-5.  |
| 14. | çıntan <sup>71</sup>                  | çIn <sup>1</sup> t <sup>1</sup> n <sup>1</sup>  | çıntan (çından ?)              | IrkB 4.   |
| 15. | dad <sup>72</sup>                     | t <sup>1</sup> Ad <sup>1</sup>  | dad                            | Mainz 172: A 3.   |
| 16. | dan <sup>73</sup>                     | t <sup>1</sup> An <sup>1</sup>  | dan                            | Mainz 172: B 3.   |
| 17. | dayēstan <sup>74</sup>                | t <sup>1</sup> Ay <sup>1</sup> Is <sup>1</sup> t <sup>1</sup> n <sup>1</sup>              | dayēstan                       | Mainz 172: A 3-4.   |
| 18. | dost <sup>75</sup>                    | t <sup>1</sup> Us <sup>1</sup> t <sup>1</sup>   | dost                           | Mainz 172: B 6.   |
| 19. | duşmēn <sup>76</sup>                  | t <sup>1</sup> Uş <sup>1</sup> mIn <sup>1</sup>   | duşmēn                         | Mainz 172: B 4-5.   |
| 20. | frēştgan <sup>77</sup>                | b <sup>2</sup> r <sup>2</sup> Iş <sup>2</sup> [...]n <sup>1</sup>                         | frēs[tgā]n (friş[tgā]n ?)      | MIK III 35a+b: A 11-12.   |
| 21. | friroşan <sup>78</sup>                | b <sup>1</sup> r <sup>1</sup> I : r <sup>1</sup> Uş <sup>1</sup> n <sup>1</sup>           | fri : roşan (fri : roşn ?)     | U 178: A 3-4.   |
| 22. | han <sup>79</sup>                     | k <sup>1</sup> n <sup>1</sup>   | han (ḥan ?)                    | IrkB 28, 34, 63;<br>Mainz 377: A 5; Or.<br>8212/76: (A) A 16; O.<br>62. |

<sup>66</sup> bk. Yıldırım, 2017, 314a. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 9.

<sup>67</sup> bk. Yıldırım, 2017, 316b. < Süryanice *peṭqā* / *peṭqā*, bk. *batga* ve *bêtkeçi* Clauson, 1972, 302a, 304a; *bêtkeçi* (→ *pêtkeçi*) ve *bitkeçi* (→ *pêtkeçi*), Wilkens, 2021, 166b, 182a.

<sup>68</sup> Yıldırım'da (2017, 316b) *bêtkeçi*.

<sup>69</sup> Yıldırım'da (2017, 320b) *burua*. bk. *Burua*, *murwa 1* ve *Murwa 2*, Wilkens, 2021, 203b, 482a.

<sup>70</sup> Yıldırım'da (2017, 321a) *çaḥşabut*. Runik harfli Eski Türkçe yazında sözcüğe başka bir yerde rastlanmaz. İlk üç harfi okunamayan sözcüğü Radloff (1910, 1027)  $\text{𐌸𐌰𐌶𐌷𐌰𐌸𐌰𐌸}$  olarak tasarlar ve *(çak)ş(a)but* olarak okur. bk. *ç(a)ḥşaput* ~ *çaḥşaput* (→ *ç(a)ḥşap(a)t*), Wilkens, 2021, 217a.

<sup>71</sup> bk. Yıldırım, 2017, 321a. Ayrıca bk. *çından*, Ercilasun ve Akkoyunlu, 2015, 189; *çıntan*, Clauson, 1972, 425a; *çıntan* ~ *çint(a)n*, Wilkens, 2021, 233b.

<sup>72</sup> Yıldırım'da (2017, 348b) *tad*. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 9.

<sup>73</sup> Yıldırım'da (2017, 350a) *tan 1*. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 10.

<sup>74</sup> Yıldırım'da (2017, 351a) *tayistan*. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 9.

<sup>75</sup> Yıldırım'da (2017, 356b) *tust*. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 11.

<sup>76</sup> Yıldırım'da (2017, 356b) *tuşmīn*. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 10.

<sup>77</sup> Yıldırım'da (2017, 318a) *birıştgan*. krş. *frēştī*, Wilkens, 2021, 269b.

<sup>78</sup> bk. Yıldırım, 2017, 325a. Ayrıca bk. *fri roşn*, Wilkens, 2021, 269b.

<sup>79</sup> Yıldırım'da (2017, 327b) *kan*. bk. *han*, Clauson, 1972, 630a; *han* ~ *h(a)n 1*, Wilkens, 2021, 277b. Ayrıca bk. Yıldırım, 2017, 62.

|     |                                  |   |                   |                            |
|-----|----------------------------------|---|-------------------|----------------------------|
|     |                                  |   |                   | 1: A 2; Ot. Ry. 8130: A 2. |
| 23. | hanlık <sup>80</sup>             | k <sup>1</sup> n <sup>1</sup> k <sup>1</sup> ; ...]n <sup>1</sup> Ik <sup>1</sup> | hanlık (hanlık ?) | IrkB 63; O. 1: A 2.        |
| 24. | hirza <sup>81</sup> bk. manastar | g <sup>1</sup> Ir <sup>1</sup> ZA <sup>82</sup>                                   | hirza             | MIK III 35a+b: A 6.        |
| 25. | ğudawan <sup>83</sup>            | g <sup>1</sup> Ud <sup>1</sup> AUn <sup>1</sup>                                   | ğudawañ           | Mainz 402: (A) A 2.        |
| 26. | ğuruşd <sup>84</sup>             | g <sup>1</sup> Ur <sup>1</sup> Us <sup>2</sup> d <sup>2</sup>                     | ğuruşd            | IrkB 67.                   |
| 27. | kéwan <sup>85</sup>              | k <sup>2</sup> IUn <sup>1</sup>   | kéwañ             | T II T 14: A 10.           |
| 28. | kunçuy <sup>86</sup>             | k <sup>1</sup> UnçUy <sup>1</sup>   | kunçuy            | IrkB 5.                    |
| 29. | mah <sup>87</sup>                | mg <sup>1</sup>   | mah               | T II T 14: A 11.           |
| 30. | manhoméd <sup>88</sup>           | mn <sup>2</sup> g <sup>1</sup> UmId <sup>1</sup>                                  | manhoméd          | MIK III 35a+b: A 1, B 2-3. |
| 31. | nahid <sup>89</sup>              | n <sup>1</sup> Ag <sup>1</sup> Id <sup>1</sup>                                    | nahid             | T II T 14: A 8-9.          |
| 32. | namaç <sup>90</sup>              | n <sup>2</sup> mç   | namaç             | MIK III 200 I: A 1.        |

<sup>80</sup> Yıldırım'da (2017, 328a) kanlık. bk. hanlık, Clauson, 1972, 638b; h(a)nl(i)k, Wilkens, 2021, 278a.

<sup>81</sup> Yıldırım'da (2017, 325a) girza. bk. hirza, Wilkens, 2021, 281a.

<sup>82</sup> Sözcüğün ilk harfi tam olarak seçilememektedir. Belki de ğ' ?.

<sup>83</sup> Yıldırım'da (2017, 325a) gudawan. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 5.

<sup>84</sup> Yıldırım'da (2017, 325a) ğuruşd. Elbette ki okumamız sözcüğün Orta Farsça "güneş" anlamındaki *xwarxşéd* sözcüğünden bozulma olduğu tahminine dayanmaktadır. bk. *Hw(a)rħşéd ~ Hwarħşéd*, Wilkens, 2021, 285b. Wilkens (2021) sözcüğü *guru* olarak tasarlar. bk. *Burua Guru* ve *guru 1*, Wilkens, 2021, 203b, 276a.

<sup>85</sup> Yıldırım'da (2017, 331b) kiwan. bk. kéwan ~ kéw(a)n, Wilkens, 2021, 368b.

<sup>86</sup> bk. Yıldırım, 2017, 334b. Ayrıca bk. kunçuy 1, Wilkens, 2021, 423b.

<sup>87</sup> Yıldırım'da (2017, 337a) mag. bk. mah, Wilkens, 2021, 459a.

<sup>88</sup> Yıldırım'da (2017, 337a) mangumid. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 1. krş. *m(a)nhomedrošn* (→ *m(a)nohmedrošn* < Parth. *manohmed rōšn* ~ *manōhméd rōšn*), Wilkens, 2021, 466b.

<sup>89</sup> Yıldırım'da (2017, 338b) nağıd. bk. nahid 1, Wilkens, 2021, 484a.

<sup>90</sup> bk. Yıldırım, 2017, 338b. Boyce (1977, 62) *nm*'c yazımıyla verdiği sözcüğü Orta Farsça /namāz/ ve Partça /namāj/ biçimiyle okur. Runik metinde *namaz* ve *namaj* yazımları yerine *namaç* yazımının bulunması Partça ve belki de Orta Farsçadaki mevcut bir diyalektin yansması olabilir. Bunun dışında elbette bir ihtimal daha var ki o da runik yazımlı *namaç* sözcüğündeki ç harfinin /z/ ya da /j/ yerine kullanılmış olmasıdır. Buna benzer bir durumu Uygur alfabesinde de görürüz. Uygur alfabesinde yer alan ç harfinin *Atebetül-Hakâynk*'ta /c/ ya da /j/ yerine kullanımı için bk. Yıldırım ve Çapa, 2022, 62, dipnot 16. *nm*'c /namāj/ için ayrıca bk. Durkin-Meisterernst, 2004, 242b.

|     |                                    |  |   |   |
|-----|------------------------------------|--|---|---|
| 33. | nigoşak <sup>91</sup>              | n <sup>1</sup> g <sup>1</sup> Uş <sup>2</sup> k <sup>2</sup> ; ...]g <sup>1</sup> Uş <sup>2</sup> k <sup>2</sup> ;<br>n <sup>1</sup> g <sup>192</sup> Uş <sup>1</sup> k <sup>2</sup> | nigoşak (nigoşag ?,<br>nugoşak ?, nugoşag<br>?) | Or. 8212/1692: (A)<br>Sol 14, 2; TM 332: B<br>bş. |
| 34. | nugoşak <sup>93</sup> krş. nigoşak | n <sup>1</sup> Ug <sup>1</sup> Uş <sup>1</sup> [...  | nugoş[ak (nugoş[ag<br>?)                        | Mainz 169a,b+c,d:<br>(B) B 2.                     |
| 35. | o <sup>94</sup>                    | AU   | o (ō ?)   | Mainz 402: (A) B 2.                               |
| 36. | ormazt <sup>95</sup>               | ...]r <sup>1</sup> mzt <sup>1</sup> ; U[...  | o]rmazt   | U 175: B 1-2, 3.                                  |
| 37. | ormizt <sup>96</sup> krş. ormazt   | Ur <sup>1</sup> mIzt <sup>1</sup>  | ormizt  | T II T 14: A 7.                                   |
| 38. | pad <sup>97</sup>                  | pd <sup>1</sup>  | pād   | Mainz 402: (B) A 3.                               |
| 39. | paḡarlı <sup>98</sup>              | pg <sup>1</sup> r <sup>1</sup> l <sup>1</sup>  | paḡarlı   | T II T 14: A 1-2.                                 |
| 40. | pañç <sup>99</sup>                 | pñç  | pañç  | MIK III 35a+b: A 9.                               |
| 41. | paşik <sup>100</sup>               | pş <sup>1</sup> Ik <sup>2</sup>  | paşik   | MIK III 35a+b: B 5.                               |
| 42. | puhur <sup>101</sup>               | pUg <sup>1</sup> Ur <sup>2</sup>   | puhur   | Or. 8212/1692: (A)<br>Sol 10.                     |
| 43. | rawançinan <sup>102</sup>          | r <sup>1</sup> UAn <sup>1</sup> çIn <sup>1</sup> A[...   | rāwançina[n<br>(rūwançina[n ?)                  | MIK III 35a+b: A 9-<br>10.                        |
| 44. | şahryar <sup>103</sup>             | ş <sup>1</sup> g <sup>1</sup> r <sup>1</sup> y <sup>1</sup> [...   | şahry[ar  | Mainz 402: (A) A 2-<br>3.                         |

<sup>91</sup> bk. Yıldırım, 2017, 339a. Ayrıca bk. nigoşak ~ n(i)goşak, Wilkens, 2021, 490a.

<sup>92</sup> g<sup>1</sup> de olabilir. Mevcut resimde g<sup>1</sup> üzerinde görünen nokta kâğıttaki leke de olabilir. Or. 8212/1692'deki yazımda da noktasız g<sup>1</sup> görülür.

<sup>93</sup> bk. Yıldırım, 2017, 339b. Ayrıca bk. nugoş[ak] (→ nigoşak), Wilkens, 2021, 500b.

<sup>94</sup> Yıldırım'da (2017, 313b) aw. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 3.

<sup>95</sup> bk. Yıldırım, 2017, 341a. Ayrıca bk. ormizt ~ orm(i)zt, Wilkens, 2021, 513b.

<sup>96</sup> Yıldırım'da (2017, 341a) ormizt.

<sup>97</sup> bk. Yıldırım, 2017, 345a.

<sup>98</sup> Yıldırım'da (2017, 338b) paḡarla. bk. p(a)h(a)r ~ pah(a)r ve p(a)harlıḡ, Wilkens, 2021, 549b. Bazın'ın (2011, 249), Soğdca "gezegen" anlamındaki paḡar'a getirilmiş olan Eski Türkçe isimden sıfat yapma eki -la/-le ile sözcüğü paḡarla biçiminde okuyuşu makul görünse de sözcüğün kendisinden önce yedi "yedi" sayı sıfatı ile nitelenmesi nedeniyle sözcüğü çoğul ad olarak tasarlamak daha doğrudur. Thomsen (1910, 303), F. C. Andreas'tan aktarma ile sözcüğün Soğdca paḡar'ın çoğulu olan paḡartd (> -rōd > -rīd)nin bozulmuş biçimi p(a)ḡ(ar)l(i?) olduğunu bildirir. Elbette, tüm bu tasarımlara rağmen sözcüğün tümüne ve metnin devamındaki 5 türlüḡ monçukun taşlaruḡ ifadesine bakarak sözcüğü paḡarlaruḡ "gezegenlerin" yerine bir yazım yanlışı olarak da düşünebiliriz: pg<sup>1</sup>r<sup>1</sup>l<sup>1</sup>n<sup>1</sup>Iḡ → pg<sup>1</sup>r<sup>1</sup>l<sup>1</sup>r<sup>1</sup>Iḡ.

<sup>99</sup> bk. Yıldırım, 2017, 345a.

<sup>100</sup> bk. Yıldırım, 2017, 345a. Ayrıca bk. başık (paşik), Clauson, 1972, 378b; başık 1, Wilkens, 2021, 148b.

<sup>101</sup> Yıldırım'da (2017, 345a) puhur. bk. Puhur ve Puhur, Wilkens, 2021, 563a.

<sup>102</sup> bk. Yıldırım, 2017, 345b.

<sup>103</sup> Yıldırım'da (2017, 348b) şahryar. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 5. krş. Şahryar ~ Ş(a)hryar, Wilkens, 2021, 641b.

|     |                              |   |                         |  |
|-----|------------------------------|---|-------------------------|--|
| 45. | şimnu <sup>104</sup>         | s <sup>1</sup> mn <sup>1</sup> U; ş <sup>1</sup> mn <sup>1</sup> U; s <sup>1</sup> m[...]                   | şimnu (şimnu ?)         | Mainz 175a,b: A 2.; U 5: (Bl. I) B 4.; Mainz 167: B 2. |
| 46. | tarhan <sup>105</sup>        | ...]r <sup>1</sup> k <sup>1</sup> n <sup>1</sup> ; (In <sup>1</sup> ) : t <sup>1</sup> r <sup>1</sup> [...] | ta]rhan (ta]rhan ?)     | Or. 8212/1692: (A) Sağ 7; Or. 8212/1692: (A) Sağ 9-10. |
| 47. | vam <sup>106</sup>           | ...]m   | vajm                    | U 178: A 6-7.  |
| 48. | vama <sup>107</sup> krş. vam | b <sup>1</sup> mA   | vama                    | MIK III 35a+b: B 1.                                    |
| 49. | wazark <sup>108</sup>        | Uzr <sup>2</sup> k <sup>2</sup>   | wazark (wazarg ?)       | Or. 8212/1692: (A) Sol 10.                             |
| 50. | wida]n <sup>109</sup>        | ...]Id <sup>1</sup> n   | w]ida]n                 | Mainz 388: B bş.                                       |
| 51. | wifras <sup>110</sup>        | Ub <sup>1</sup> r <sup>1</sup> As <sup>1</sup>  | wifras                  | U 5: (Bl. I) A bş.                                     |
| 52. | win <sup>111</sup>           | UIIn <sup>2</sup>   | win                     | Mainz 172: A 5.  |
| 53. | yalavaç <sup>112</sup>       | y <sup>1</sup> l <sup>1</sup> b <sup>1</sup> ç  | yalavaç                 | IrkB 11.   |
| 54. | yişo <sup>113</sup>          | y <sup>2</sup> Iş <sup>2</sup> Ü  | yişo (yişö ?, yişü ?)   | MIK III 35a+b: A 6-7.                                  |
| 55. | yojdahr <sup>114</sup>       | y <sup>1</sup> Uzt <sup>1</sup> g <sup>1</sup> [...]  | yojdah[r                | Mainz 402: (B) A 2.                                    |
| 56. | zindakkar <sup>115</sup>     | zIntk <sup>2</sup> [...]  | zindak[kar (zindk[ar ?) | Mainz 402: (B) B 3.                                    |

<sup>104</sup> bk. Yıldırım, 2017, 348b. Ayrıca bk. şimnu, Clauson, 1972, 868a; ş(i)mnu, Wilkens, 2021, 651b.

<sup>105</sup> Yıldırım'da (2017, 350a) tarkan. bk. tarhan (? darhan), Clauson, 1972, 539b; t(a)rhan ~ tarhan 1, Wilkens, 2021, 677a.

<sup>106</sup> Yıldırım'da (2017, 314b) bam. Ayrıca bk. vam 1, Wilkens, 2021, 839b.

<sup>107</sup> Yıldırım'da (2017, 314b) bama.

<sup>108</sup> Yıldırım'da (2017, 361b) wuzurk. bk. W(a)z(a)rk, Wilkens, 2021, 850b.

<sup>109</sup> bk. Yıldırım, 2017, 361b. Ayrıca bk. vid(a)n 2, Wilkens, 2021, 844b.

<sup>110</sup> Yıldırım'da (2017, 325b) ibras. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 13. Le Coq (1909, 1056) sözcüğün ilk sesini soru işaretli olarak /i/ okumaktadır. Durkin-Meisterernst (2004, 352a) de wyfr's, wypr's maddesi altında runik sözcüğü ibras okuması ile vermektedir. Sözcüğü Partça wifrās ile eşleştirmek Partça sözcüğün anlamı ve metnin başında yer alması açısından doğru görünse de runik sözcüğün yazımında b<sup>1</sup> harfinden önce yalnızca bir harfin yer alması yine de soru işareti oluşturmaktadır. Sözcüğün asıl biçiminde görülen söz başı /w-/ sesinin Türkçe söylenişte düşmesinden ziyade ilk harfi (soru işaretli olarak) U tasarlarsak wifras okuyuşunu elde edebiliriz.

<sup>111</sup> bk. Yıldırım, 2017, 361b. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 9.

<sup>112</sup> bk. Yıldırım, 2017, 362a. Ayrıca bk. yalavaç 1, Wilkens, 2021, 856b.

<sup>113</sup> bk. Yıldırım, 2017, 368a. Ayrıca bk. Yişo, Wilkens, 2021, 906a.

<sup>114</sup> Yıldırım'da (2017, 369a) yojtagr. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 6.

<sup>115</sup> Yıldırım'da (2017, 370b) zintikr. Mani harfli yazım için bk. Tablo 4, satır 8.

**Tablo 3:** Örnek Türkçe Sözcükler Tablosu

| No: | Sözcük                  | Transliterasyon  | Transkripsiyon                      | Runik Yazma   |
|-----|-------------------------|--|-------------------------------------|---|
| 1.  | añıg <sup>116</sup>     | ñIg <sup>1</sup> , AñIg <sup>1</sup>   | <i>añıg; ańıg</i>                   | IrkB 5, 11, 18, 22, 36, 55, 64; Mainz 175a,b: A 1; Mainz 403a,b: (B) A 5; U 5: (Bl. I) B 2-3. |
| 2.  | başlandı <sup>117</sup> | b <sup>1</sup> s <sup>1</sup> l <sup>1</sup> n <sup>1</sup> d <sup>1</sup> I; b <sup>1</sup> ş <sup>1</sup> l <sup>1</sup> ntI;<br>b <sup>1</sup> ş <sup>1</sup> l <sup>1</sup> AntI | <i>başlandı;</i><br><i>başlandı</i> | T II T 14: A 1; MIK III 35a+b: B bş.; U 175: B 1.   |
| 3.  | bêrzün <sup>118</sup>   | b <sup>2</sup> Ir <sup>2</sup> zÜn <sup>2</sup> ; b <sup>2</sup> Ir <sup>2</sup> zÜn <sup>2</sup>  | <i>bêrzün</i>                       | U 179: B 2; U 181: B 5.   |
| 4.  | busanç <sup>119</sup>   | b <sup>1</sup> Us <sup>1</sup> An <sup>1</sup> ñç  | <i>busanç</i>                       | IrkB 52.  |
| 5.  | çıgañ <sup>120</sup>    | çIg <sup>1</sup> ñ   | <i>çıgañ</i>                        | IrkB 30.  |
| 6.  | ededzün <sup>121</sup>  | ...]d <sup>2</sup> zUn <sup>2</sup>  | <i>ed]edzün</i>                     | U 179: B 1.   |
| 7.  | ev <sup>122</sup>       | b <sup>2</sup>   | <i>ev</i>                           | IrkB 5, 8, 9, 55; Mainz 400: A 5.   |
| 8.  | êlit <sup>-123</sup>    | l <sup>2</sup> It <sup>2</sup>   | <i>(è)lit-</i>                      | O. 1: A 2.  |
| 9.  | êlt <sup>-124</sup>     | l <sup>2</sup> t <sup>2</sup>  | <i>(è)lt-</i>                       | IrkB 7, 11.   |
| 10. | êşid <sup>-125</sup>    | Is <sup>2</sup> Id <sup>2</sup> ; s <sup>2</sup> Id <sup>2</sup> ; ...]ş <sup>2</sup> Id <sup>2</sup>  | <i>êşid-; (è)şid-</i>               | Or. 8212/78: (A) A 3; IrkB 54, 60; Mainz 388: B 1-2.  |
| 11. | kança <sup>126</sup>    | k <sup>1</sup> n <sup>1</sup> ñçA  | <i>kança</i>                        | IrkB 42.  |
| 12. | koñ <sup>127</sup>      | k <sup>1</sup> Uñ  | <i>koñ</i>                          | <b>IrkB 27, 29; Or. 8212/77: A 9.</b>   |

<sup>116</sup> bk. Yıldırım, 2017, 311a. Ayrıca bk. ańıg, Clauson, 1972, 182a.

<sup>117</sup> bk. başlan-, Yıldırım, 2017, 315b. Ayrıca bk. başlan-, Clauson, 1972, 382b; başlan-, Wilkens, 2021, 149a.

<sup>118</sup> bk. bêr-, Yıldırım, 2017, 316b. Ayrıca bk. bêr-, Clauson, 1972, 354b; bêr-, Wilkens, 2021, 161b.

<sup>119</sup> bk. Yıldırım, 2017, 320b. Ayrıca bk. busanç, Clauson, 1972, 374a; busanç, Wilkens, 2021, 204a.

<sup>120</sup> bk. Yıldırım, 2017, 321a. Ayrıca bk. çıgañ, Clauson, 1972, 408b; çıg(a)ñ (→ çıgay), Wilkens, 2021, 227a.

<sup>121</sup> bk. eded-, Yıldırım, 2017, 321b. Ayrıca bk. eded-, Clauson, 1972, 44b; eded- Wilkens, 2021, 95b.

<sup>122</sup> bk. Yıldırım, 2017, 324a. Ayrıca bk. ev, Clauson, 1972, 3b; ev 1, Wilkens, 2021, 129a.

<sup>123</sup> bk. Yıldırım, 2017, 324b. Ayrıca bk. êlet- (?êlt), Clauson, 1972, 132a; êlit- (→ êlt), Wilkens, 2021, 256a.

<sup>124</sup> bk. Yıldırım, 2017, 324b. Ayrıca bk. êlt- (→ êlet-), Clauson, 1972, 130a; êlt-, Wilkens, 2021, 256a.

<sup>125</sup> bk. Yıldırım, 2017, 324b. Ayrıca bk. êşid-, Clauson, 1972, 257b; êşid- ~ (è)şid- 1 (→ eşid-), Wilkens, 2021, 264a.

<sup>126</sup> bk. Yıldırım, 2017, 328a. Ayrıca bk. kança, Clauson, 1972, 634b; kança, Wilkens, 2021, 328b.

<sup>127</sup> bk. Yıldırım, 2017, 332a. Ayrıca bk. koñ 1, Clauson, 1972, 631a; koñ (→ koyn 1), Wilkens, 2021, 392a.



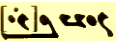
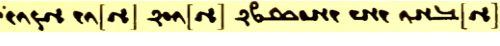
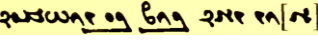
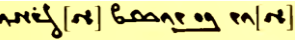

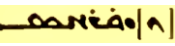
|     |                         |  |                  |   |
|-----|-------------------------|--|------------------|---|
| 13. | końçı <sup>128</sup>    | k <sup>1</sup> UńçI  | końçı            | Or. 8212/76: (C) A 5.   |
| 14. | küntüz <sup>129</sup>   | k <sup>2</sup> Ūn <sup>2</sup> t <sup>2</sup> z  | küntüz           | U 181: B 6.   |
| 15. | ot <sup>130</sup>       | ot <sup>1</sup>  | ot               | IrkB 17, 45, 53;<br>Mainz 385a-d (A) B<br>7.                              |
| 16. | ölümde 1 <sup>131</sup> | Ūl <sup>2</sup> Ūmd <sup>2</sup> A   | ölümde           | IrkB 13, 17.  |
| 17. | ölümde 2 <sup>132</sup> | Ūl <sup>2</sup> Ūmt <sup>2</sup> A   | ölümde           | IrkB 49.  |
| 18. | sakıntı <sup>133</sup>  | s <sup>1</sup> Ak <sup>1</sup> In <sup>1</sup> t <sup>1</sup> I                                  | sakıntı          | U 5: (Bl. I) B 1-2, 6-7.  |
| 19. | sańç- <sup>134</sup>    | s <sup>1</sup> n <sup>1</sup> nç-  | sańç-            | IrkB 34.  |
| 20. | taş <sup>135</sup>      | t <sup>1</sup> As <sup>1</sup> ; t <sup>1</sup> Aş <sup>1</sup> ; t <sup>1</sup> Aş <sup>2</sup> | taş              | T II T 14: A 3, 5, 7, 8,<br>10, 11, 12-13, 15, 16-<br>17, 21, 22, 26, 30. |
| 21. | turna <sup>136</sup>    | t <sup>1</sup> Ur <sup>1</sup> ny <sup>1</sup> A   | turna (turnya ?) | IrkB 61.  |
| 22. | tuyug <sup>137</sup>    | t <sup>1</sup> Uy <sup>1</sup> Ug <sup>1</sup>   | tuyug            | IrkB 5.   |
| 23. | yarınça <sup>138</sup>  | y <sup>1</sup> r <sup>1</sup> n <sup>1</sup> çA  | yarınça          | IrkB 40.  |
| 24. | yaşıl <sup>139</sup>    | y <sup>1</sup> s <sup>1</sup> l <sup>1</sup> ; y <sup>1</sup> Aş <sup>2</sup> l <sup>1</sup>     | yaşıl; yaşıl     | IrkB 51; T II<br>T 14: A 26-27.   |
| 25. | yavaş <sup>140</sup>    | y <sup>1</sup> b <sup>1</sup> As <sup>1</sup>  | yavaş            | Or. 8212/77: A 3-4.   |
| 26. | yunt <sup>141</sup>     | y <sup>1</sup> Un <sup>1</sup> t <sup>1</sup> ; y <sup>1</sup> Unt                               | yunt             | IrkB 5, 24.   |
| 27. | yüz <sup>142</sup>      | y <sup>2</sup> Ūz  | yüz              | Mainz 388: A 3-4.   |

- <sup>128</sup> bk. Yıldırım, 2017, 332a. Ayrıca bk. końçı, Clauson, 1972, 634b; **koynçı**, Wilkens, 2021, 399a.  
<sup>129</sup> bk. Yıldırım, 2017, 336b. Ayrıca bk. күntüz (g-), Clauson, 1972, 729b; күntüz 1, Wilkens, 2021, 443a.  
<sup>130</sup> bk. ot 2, Yıldırım, 2017, 400b. Ayrıca bk. ot 2, Clauson, 1972, 34b; ot 1, Wilkens, 2021, 516b.  
<sup>131</sup> bk. ölüm, Yıldırım, 2017, 343b. Ayrıca bk. ölüm, Clauson, 1972, 146a; ölüm 1, Wilkens, 2021, 531b.  
<sup>132</sup> Yıldırım'da (2017, 343b) ölümte.  
<sup>133</sup> bk. sakın-, Yıldırım, 2017, 345b. Ayrıca bk. sakın-, Clauson, 1972, 812b; sakın- ~ s(a)kın- ~ sak(ı)n-, Wilkens, 2021, 574b.  
<sup>134</sup> bk. Yıldırım, 2017, 345b. Ayrıca bk. sańç-, Clauson, 1972, 835b; sańç- ~ s(a)nç-, Wilkens, 2021, 579b.  
<sup>135</sup> bk. Yıldırım, 2017, 350a. Ayrıca bk. taş 2 (? d-), Clauson, 1972, 557a; taş 1, Wilkens, 2021, 680b.  
<sup>136</sup> bk. Yıldırım, 2017, 356a. Ayrıca bk. turna (? d-), Clauson, 1972, 551b; turna (→ turya 1), Wilkens, 2021, 760b.  
<sup>137</sup> bk. Yıldırım, 2017, 357a. Ayrıca bk. tuyag (→ tuńag), Clauson, 1972, 568a; tuyug, Wilkens, 2021, 767a.  
<sup>138</sup> bk. yarın 2, Yıldırım, 2017, 364b. Ayrıca bk. yarın 1, Clauson, 1972, 970a; yarın ~ y(a)r(ı)n 2, Wilkens, 2021, 869a.  
<sup>139</sup> bk. Yıldırım, 2017, 365b. Ayrıca bk. yaşıl, Clauson, 1972, 978a; yaşıl ~ y(a)ş(ı)l 1, Wilkens, 2021, 874b.  
<sup>140</sup> bk. Yıldırım, 2017, 365b. Ayrıca bk. yavaş, Clauson, 1972, 880b; yavaş ~ y(a)vaş, Wilkens, 2021, 877b.  
<sup>141</sup> bk. Yıldırım, 2017, 369b. Ayrıca bk. yunt (yund), Clauson, 1972, 946a; yunt, Wilkens, 2021, 921a.  
<sup>142</sup> bk. yüz 1, Yıldırım, 2017, 370b. Ayrıca bk. yüz 1, Clauson, 1972, 983a; yüz 1, Wilkens, 2021, 926a.

F. W. K. Müller, Le Coq'un (1909, 1061) yazısının "Son Söz" kısmında Le Coq'un ele aldığı runik harfli Orta Farsça kimi metin parçalarının Mani harfli denklüklerini verir. Aşağıdaki tabloda Müller'in verdiği bilgilere ek olarak bu Mani harfli Orta Farsça metin parçalarının transliterasyonu verilmiş ve metin parçalarının Runik yazmalarda geçen denklükleri sistemli bir biçimde gösterilmiştir.

**Tablo 4:** F. W. K. Müller'e Göre Runik Harfli Orta Farsça Kimi Metin Parçalarının Mani Harfli Karşılıkları Tablosu

| No: | Mani Harfli Metin | Mani Harfli Metnin Transliterasyonu | Müller'in Mani Harfli Metin Okuması | Runik Harfli Metnin Transliterasyonu   | Runik Yazma  |
|-----|-------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| 1.  |                   | mnwhmyd                             | <i>manôhmêd</i>                     | mn <sup>2</sup> g <sup>1</sup> Uml <sup>1</sup>  | MIK III<br>35a+b: A 1, B<br>2-3.<br><br>(Le Coq,<br>1909, 1061:<br>T.M. 327) |
| 2.  |                   | [pd d]rwd sn'<br>ymk                | <i>[pad d]rûd<br/>sanâ yamak</i>    | ...r <sup>1</sup> Ud <sup>1</sup> : s <sup>1</sup> n <sup>2</sup> A :<br>y <sup>2</sup> mk <sup>2</sup>                | Mainz 402:<br>(A) B 1-2.<br><br>(Le Coq,<br>1909, 1061:<br>T.M. 339a)        |
| 3.  |                   | [']ç 'm' 'w m///                    | <i>[a]ç amâ ô m...</i>              | k <sup>2</sup> : z : AmA : AU :<br>m   | Mainz 402:<br>(A) B 2.<br><br>(Le Coq,<br>1909, 1061:<br>T.M. 339a)          |
| 4.  |                   | 'fwr'm m'ny                         | <i>afûrâm Mânî</i>                  | Ab <sup>1</sup> Ur <sup>1</sup> Am : mAn <sup>1</sup> I  | Mainz 402:<br>(A) A 1-2.<br><br>(Le Coq,<br>1909, 1061:<br>T.M. 339a)        |
| 5.  |                   | xwd'wn şhry[r]                      | <i>hûdâvan<br/>şahry[âr]</i>        | g <sup>1</sup> Ud <sup>1</sup> AUn <sup>1</sup> :<br>ş <sup>1</sup> g <sup>1</sup> r <sup>1</sup> y <sup>1</sup> [...] | Mainz 402:<br>(A) A 2-3.<br><br>(Le Coq,<br>1909, 1061:<br>T.M. 339a)        |
| 6.  |                   | [ş]'dy[y] [']ç                      | <i>[ş]âdî[î] [a]ç</i>               | Ad <sup>1</sup> I : z : U[...]<br>y <sup>1</sup> Uzt <sup>1</sup> g <sup>1</sup> [...]                                 | Mainz 402:<br>(B) A 1-2.<br><br>(Le Coq,<br>1909, 1061:<br>T.M. 339b)        |
|     |                   | w'[xş]...                           | <i>vâ[hş]...</i>                    |  |  |
|     |                   | ywjd[h]r                            | <i>yôjdah[r]...</i>                 |  |  |
| 7.  |                   | r'myn///                            | <i>râmên</i>                        | r <sup>1</sup> AmIn <sup>1</sup>   | Mainz 402:<br>(B) B 1.   |

|     |  |                         |                             |  |  |
|-----|--|-------------------------|-----------------------------|--|--|
|     |  |                         |                             |  | (Le Coq, 1909, 1061: T.M. 339b)                        |
| 8.  |   | zyndk[r]                | <i>zîndka[r]</i>            | <i>zIntk²[...]</i>   | Mainz 402: (B) B 3.<br>(Le Coq, 1909, 1061: T.M. 339b) |
| 9.  | <br>[ ]b'w d'd d'ystn [ ]wyn [ ]wd 'zwr | -                       | -                           | [...]b¹A U ² t¹Ad¹ :<br>t¹Ay¹Is¹t¹n¹ : UIn² :<br>Ud¹ : AzUr² | Mainz 172: A 2-6.<br>(Le Coq, 1909, 1061: T.M. 330)    |
| 10. |   | [ ]wd d'n kwṭ ky dwṣmyn | <i>ûd dân kût kê duṣmên</i> | [...]Ud¹ : t¹An¹ :<br>k²Ut¹ : k²I :<br>t¹Uṣ¹mIn¹ :           | Mainz 172: B 2-5.<br>(Le Coq, 1909, 1061: T.M. 330)    |
| 11. |   | [ ]wd ky dwṣt [ ]gr'w   | <i>ûd kê dôst [a]grâw</i>   | Ud¹ : k²I : t¹Us¹t¹ :<br>: g¹r¹AU :                          | Mainz 172: B 5-7.<br>(Le Coq, 1909, 1061: T.M. 330)    |
| 12. |                                       | ky...                   | <i>kê</i>                   | <i>k²I :</i>   | Mainz 172: B 7.<br>(Le Coq, 1909, 1061: T.M. 330)      |
| 13. |                                       | [w]yfr's                | <i>vîfrâs</i>               | [...]b¹r¹A[...]  | U 5: (Bl. I) A bş.<br>(Le Coq, 1909, 1061: T.M. 342)   |

## Sonuç

Yenisey yazıtlarının ilk keşfinden itibaren runik alfabede yer alan harfler araştırmacılar tarafından çeşitli yayınlarda ortaya konmaya çalışılmıştır. Runik yazmalardaki işaret sistemi üzerine de kimi araştırmacılar tarafından alfabe tabloları oluşturulmuştur. Fakat bu araştırmacılar mevcut tüm runik yazmaları göz önüne alamadıkları için hazırladıkları alfabe tabloları da yetersiz kalmıştır. Runik yazmaların eski Türk runik yazını içerisinde önemli bir yeri vardır. Bugün elimizdeki 46 katalog numaralı yazmanın 34'ü Almanya'da, 7'si İngiltere'de, 3'ü Japonya'da, 1'er tanesi de Rusya ve Fransa'da bulunmaktadır. Runik yazmalar konu ve tür açısından çeşitliliğe sahip olup din, askerlik, astroloji ve ticaret konulu metinlerin yanı sıra atasözü metinleri, runik alfabe metinleri, fal metni, mektup ve kolofon içeren türden metinler de bulunmaktadır. Or. 8212/161 katalog numaralı *IrkB* 104 sayfadan oluşan ve bütünlüklü bir kitap olarak elimize geçen tek runik yazmadır. Bu yazmalar arasında doğrudan runik alfabe içeren yazmaların bulunması runik alfabenin işlek bir alfabe olduğuna işaret etmektedir.

Özellikle runik harflerin Mani harfleri ile transkripsiyonlandığı MIK III 34b no'lu yazma runik alfabedeki harflerin ses değerlerini yansıtmaları açısından önemlidir. Bunun dışında nokta (*ya da* kısa çizgi) ile modifikasyona uğramış yeni harf biçimleri de Manihaist çevreye özgü harfler olarak karşımıza çıkar. Bu işaretlerin Türkçe sözcüklerin yanı sıra özellikle yabancı sözcüklerin yazımında kullanıldığını görürüz. Ayrıca, Mainz 171 ve U 178 no'lu runik yazmalara paralel Uygur harfli metinler hem kimi runik harflerin ses değerlerini hem de Eski Türk dilinin ses sistemini ortaya koymada önemli veri sunmaktadır.

### Kaynakça

- Alimov, R. (2014). *Tanrı Dağı Yazıtları - Eski Türk Runik Yazıtları Üzerine Bir İnceleme*. Konya: Kömen Yayınları.
- Aydın, E., Alimov, R. ve Yıldırım, F. (2013). *Yenisey-Kırgızistan Yazıtları ve Irk Bitig*. (M. Ölmez, Ed.). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Bazin, L. (2011). *Eski Türk Dünyasında Kronoloji Yöntemleri*. (V. Köken, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Boyce, M. ve Zwanziger, R. (1977). *A Word-List of Manichaean Middle Persian and Parthian*. Acta Iranica, Troisième Série, Textes et Mémoires, 9a. v. 2, supplément, Leiden: Diffusion E. J. Brill; Téhéran: Édition Bibliothèque Pahlavi.
- Clauson, G. (1970). The Origin of the Turkish "Runic" Alphabet. *Acta Orientalia Havniae*, (32), 51-76.
- Clauson, G. (1972). *An Etymological Dictionary of Pre-Thirteenth Century Turkish*. London: Oxford University Press.
- Daniels, P. T. ve Bright, W. (1996) (Eds.). *The World's Writing Systems*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Durkin-Meisterernst, D. (2004). *Corpus Fontium Manichaeorum, Dictionary of Manichaean Texts, Volume III, Texts From Central Asia and China, Part I, Dictionary of Manichaean Middle Persian and Parthian*. Turnhout: Brepols.
- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud, Divânu Lugât'i-Türk, Giriş-Metin-Çeviri-Notlar-Dizin* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gabain, A. von (1941). *Altürkische Grammatik*. Leipzig: Otto Harrassowitz.
- Hamilton, J. R. (1986). *Manuscripts ouïgours du IX<sup>e</sup>-X<sup>e</sup> siècle de Touen-houang* (Tome I-II). Paris: Peeters.
- Heikel, A. O., Gabelentz, H. G. von, Devéria, J. G. ve Donner, O. (1892). *Inscriptions de l'Orkhon: recueillies par l'expédition finnoise 1890 et publiées par la Société Finno-Ougrienne*. Helsingfors: Imprimerie de la Société de Littérature Finnoise.
- Konkobayev, K., Useyev, N. ve Şabdaneliyev, N. (2015). *Atlas drevneturkskih pis'mennih pamyatnikov respubliki Altay*. Astana: Ğılım Baspası.
- Kormuşin, İ. V. (2017). *Yenisey Eski Türk Mezar Yazıtları*. (R. Alimov, Çev.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Le Coq, A. A. von (1909). Köktürkisches aus Turfan (Manuskriptfragmente in köktürkischen 'Runen' aus Toyoq und Idiqt-Schähri [Oase von Turfan]). *Sitzungsberichte der Preußischen Akademie der Wissenschaften*, 1047-1061.
- Ölmez, M. (2018). *Uygur Hakanlığı Yazıtları*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Ölmez, M. (2021). *Orhon-Uygur Hanlığı Dönemi, Moğolistan'daki Eski Türk Yazıtları (Metin-Çeviri-Sözlük)* (Yenilenmiş-Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Radloff, W. (1892). *Atlas der Alterthümer der Mongolei*. St. Petersburg: Buchdruckerei der Akademie der Wissenschaften.

- Radloff, W. (1894). *Die Alttürkischen Inschriften der Mongolei, Erste Lieferung: Die Denkmäler von Koscho-Zaidam; Text, Transcription und Übersetzung*. St. Petersburg: Commissionäre der Kaiserlichen Akademie der Wissenschaften.
- Radloff, W. (1910). Alttürkische Studien, III. *Bulletin de l'Académie Impériale des Sciences de St.-Pétersbourg*, VI série, 4(13), 1025-1036.
- Röhrborn, K. (1977). *Uigurisches Wörterbuch, Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien*, I (a - agrig). Wiesbaden: Steiner.
- Sertkaya, O. F. (1994). Kâğıda Yazılı Göktürk Metinleri Ve Kâğıda Yazılı Göktürk Alfabeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 1990, 167-181.
- Société Finlandaise d'Archeologie (1899). *Inscriptions de l'Iénissei, recueillies et publiées par la Société Finlandaise d'Archeologie*. Helsingfors: Imprimerie de la Société de Littérature Finnoise.
- Şirin User, H. (2015). *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri* (Gözden Geçirilmiş Yeni Basım). İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Tekin, T. (1997). *Tarih Boyunca Türkçenin Yazımı*. Ankara: Simurg Yayınları.
- Tekin, T. (2016). *Orhon Türkçesi Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thomsen, V. (1893). Déchiffrement des Inscriptions de l'Orkhon et de l'Iénisséi: Notice Préliminaire. *Bulletin de l'Académie Royale des Sciences et des Lettres de Danemark*, 285-299.
- Thomsen, V. (1896). *Inscriptions de l'Orkhon Déchiffrées*. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne, V. Helsingfors: Imprimerie de la Société de Littérature Finnoise.
- Thomsen, V. (1910). *Ein Blatt in Türkischer 'Runen'schrift aus Turfan*. Sitzungsberichte der Preußischen Akademie der Wissenschaften, 296-306.
- Thomsen, V. (1912). Dr. M. A. Stein's Manuscripts in Turkish 'Runic' Script from Miran and Tun-Huang. *Journal of the Royal Asiatic Society*, 181-227.
- Thomsen, V. (2011). *Orhon Yazıtları Araştırmaları* (2. Baskı). (V. Köken, Çev. ve Yayına Haz.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vasil'yev, D. D. (1983). *Korpus Tyurkskih runičeskih pamyatnikov basseyna Yeniseya*. Leningrad: Akademiya Nauk SSSR.
- Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen (Altuigurisch - Deutsch - Türkisch) / Eski Uygurcanın El Sözlüğü (Eski Uygurca - Almanca - Türkçe)*. Göttingen: Akademie der Wissenschaften zu Göttingen.
- Yıldırım, F. (2017). *İrk Bitig ve Orhon Yazılı Metinlerin Dili*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, F. ve Çapa, G. N. (2022). Atebetü'l-Hakâyık'ın Eski Uygur Harfli Semerkand Nüshasının Paleografik İncelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (8), 56-103.

## 15. Kutadgu Bilig’de Temizlik<sup>1</sup>

Fatih KIRAN<sup>2</sup>

**APA:** Kiran, F. (2024). Kutadgu Bilig’de Temizlik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 266-279. DOI: 10.29000/rumelide.1454378.

### Öz

Dünya tarihinin en eski milletlerinden olan Türkler, bugüne kadar farklı adlar altında birçok devlet kurmuştur. XI. yüzyılda kurulan Karahanlılar Devleti de bunlardan biridir. Bu dönemde, Dîvânü Lugâti’t-Türk, Kutadgu Bilig, Dîvân-ı Hikmet, Atabetül Hakâyık gibi Türk kültür tarihi açısından önemli eserler yazılır. Yusuf Has Hacib tarafından yazılan Kutadgu Bilig, en geniş manada Türklerin düşünce ve inanç sistemleri hakkında kapsamlı bilgiler içerir. Bu çalışma, “Kutadgu Bilig’de Temizlik” unsurlarının tespiti için Reşit Rahmeti Arat (2005) tarafından günümüz Türkçesine aktarılan ve Kabalcı yayınlarından çıkan Balasagunlu Yusuf Has Hacib’in Kutadgu Bilig adlı eserini temel alır. Dört sembolik temel üzerine oturan ve geniş bir bilgi ve tecrübenin ürünü olan Kutadgu Bilig, Orta Asya Türk kültürünün çok farklı yönlerini (devlet-toplum, aile hayatı, töre, sofrada adabı, tarım, hayvancılık, vb.) yansıtanın yanında geniş bir kavram dünyası ile de dikkat çeker. Bu kavramlar içinde “temizlik” ve bununla bağlantılı ifadeler, eserde oldukça sık tekrar eder. Bunun sebebi ise temizlik kavramının hem fiziki hem de manevi boyutunun olmasıdır. Ayrıca bu kavram, Türk kültürü ve inanç sistemleri açısından da ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Tüm bu özelliklerinden yola çıkılarak Kutadgu Bilig, temizlik ve temizlik kültürü bağlamında taranmış ve bu taramanın sonunda tespit edilen beyitler, temizlik kavramının gerçek ve sembolik anlamları açısından değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yusuf Has Hacib, Kutadgu Bilig, temizlik, temizlik kültürü

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale, 05-07 Mayıs 2023 tarihleri arasında Kocaeli’de yapılan “1th International Congress of Hygiene Research in Hospitality Industry”de aynı başlıkla bildiri olarak sunulmuş ve herhangi bir yerde de yayımlanmamıştır.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %22

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454378

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Kocaeli Üniversitesi, Türk Dili Bölümü / Lecturer, Kocaeli University, Department of Turkish Language (Kocaeli, Türkiye), fkiran@kocaeli.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8114-8346, **ROR ID:** https://ror.org/0411seq30, **ISNI:** 0000 0001 0691 9040, **Crossreff Funder ID:** 501100004077

## Concept of Cleanliness in Kutadgu Bilig<sup>3</sup>

### Abstract

Turks, one of the oldest nations in world history, have established many states under different names. The Karakhanid State, founded in the 11th century, is one of them. During this period, important works in terms of Turkish cultural history such as *Dîvânu Lugâti't-Türk*, *Kutadgu Bilig*, *Dîvân-ı Hikmet*, *Atabetül Hakâyık* were written. *Kutadgu Bilig*, written by Yusuf Has Hacib, contains comprehensive information about the thought and belief systems of the Turks in the broadest sense. In order to determine the elements of "Cleanliness in *Kutadgu Bilig*", the study is based on Balasagunlu Yusuf Has Hacib's work titled *Kutadgu Bilig*, which was translated into modern Turkish by Reşit Rahmeti Arat (2005) and published by Kabcacı publications. *Kutadgu Bilig*, which is the product of a wide range of knowledge and experience, not only reflects many different aspects of Central Asian Turkish culture (state-society, family life, customs, table manners, agriculture, animal husbandry, etc.), but also attracts attention with a wide world of concepts. Among these concepts, "cleanliness" and related expressions reoccur quite frequently in the work. The reason for this is that the concept of cleanliness has both physical and spiritual dimensions. In addition, this concept has a privileged place in terms of Turkish culture and belief systems. Based on all these features, *Kutadgu Bilig* was scanned in the context of cleanliness and cleanliness culture and the identified couplets were evaluated in terms of the real and symbolic meanings of the concept.

**Keywords:** Yusuf Has Hacib, *Kutadgu Bilig*, cleaning, cleaning culture

### Giriş

Türkler, tarih öncesi dönemlerden günümüze çok geniş bir coğrafyada, birbirinden farklı isimlerle devletler kurarak varlıklarını günümüze kadar sürdürmüştür. Bu süreç içinde kurulan Karahanlılar devleti, Satuk Buğra Han tarafından, Orta Asya'da Tanrı dağlarının etrafında ve Maverâünnehir'de, Kansu ile Aral gölünün batısındaki geniş alanlarda yaşayan Türklerin kurduğu ilk Müslüman-Türk devleti olma özelliğini gösterir (Banarlı, 2001, s. 218). Bu dönemde, *Dîvânu Lugâti't-Türk*, *Kutadgu Bilig*, *Dîvân-ı Hikmet*, *Atabetül Hakâyık* gibi Türk kültür tarihi açısından çok önemli eserler yazılır. Bu eserlerden biri olan ve sözlü kültürün yaygın olduğu bir dönemde kaleme alınan *Kutadgu Bilig*, Eski Türkçe Döneminin, Göktürk ve Uygurlardan sonraki en önemli temsilcisi olan Karahanlılar döneminin eseridir. Balasagunlu Yusuf Has Hacib'in eseri olan *Kutadgu Bilig*'i Yüksekaya, İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası Türk düşünce sisteminin izlerini taşıyan, öte yandan da Türklerin kabul etmiş olduğu

<sup>3</sup> **Statement:** This article is an improved version of the paper titled "On a Short Grammar and Vocabulary of Runic Texts Written on Paper" which I presented at the workshop "A Grammar of Old Turkic" and Talat Tekin on the 50th Anniversary of its Publication, organised by Istanbul University, Faculty of Letters, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures on 28 November 2018.

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 22

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 14.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454378

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

İslam medeniyetine uyum sağlama süreçlerini yansıtan ve Türk düşünce sisteminin değişimini gösteren kıymetli bir eser olarak tanımlar (2016, s. 52).

*Kutadgu Bilig* gibi bir eseri yazan Balasagunlu Yusuf hakkındaki bilgileri, esere sonradan eklendiği bilinen mukaddimededen ve asıl metin kısmındaki bazı beyitlerden öğreniriz. Balasagun'da doğan Yusuf, takva sahibi bir zattır. Eserini Kaşgar'da tamamlamış ve Tavgaç Buğra Han'a sunmuş, Han da Yusuf'u takdir ederek ona "has hacib" unvanını vermiş ve onu yakınları arasına almıştır (Arat, 1988, s. 2). *Kutadgu Bilig*, insanların hem bu dünyada hem de öteki dünyada mutluluğa ulaşabilmeleri için izlemeleri gereken yolu göstermeyi hedefler. Eser, birçoklarının ileri sürdüğü gibi yüksek makamlardaki insanlara ahlâk dersi veren kuru bir öğüt kitabı değil, insan hayatının anlamını tahlil ederek onun cemiyet ve dolayısıyla devlet içindeki görevlerini belirleyen bir hayat felsefesi sistemidir (Kaçalın, 2002, s. 478). Balasagunlu Yusuf'un *Kutadgu Bilig* adını verdiği kitabın "Mensur Mukaddime" bölümünde, eserin eşinin ve benzerinin bulunmadığını, Çin ve Maçın hâkimlerinin hepsinin bu konuda ittifak ettiğini; kitabın hangi padişaha veya hangi diyara ulaştıysa güzelliğinden dolayı hâkimlerin ve âlimlerin ona bir isim verdiğini söyler. Bu esere, Çinliler Edebü'l-mülûk, Maçın mülkünün hâkimleri Âyînü'l-memleke ve Meşrikiler Zînetü'l -ümerâ, İranlılar Şâhnâme-i türkî ismini verirken bazıları da Pendnâme-i mülûk, Turanlılar ise *Kutadgu bilig* (Arat, 1988, s. 1) ismini verirler. Buradan da anlaşılacağı üzere eser, sadece Türkler arasında değil Çin'den İran'a kadar çok geniş bir coğrafyadaki milletler tarafından bilinir.

Mesnevi türünde yazılmış 6645 beyit ve 173 dörtlükten oluşan eser, doğruluk, saadet, akıl ve kanaatten oluşan dört temel unsur üzerine yazılır. Yazar bunlara birer Türkçe bir isim verir.

| Adı       | Temsil Ettiği Kavram |
|-----------|----------------------|
| Kün Toğdı | Doğruluk             |
| Ay Toldı  | Saadet               |
| Öğdülmiş  | Akıl                 |
| Odgurmuş  | Kanaat               |

**Tablo 1.** *Kutadgu Bilig*'de adı geçen kişiler ve temsil ettikleri değerler.

Tabloda da görülen sembolik kişiler arasındaki diyaloglar ve bu bağlamda anlatılan olaylar aracılığıyla Yusuf Has Hacib, yöneticilerin nitelikleri, birey-toplum ve devlet ilişkilerinin nasıl düzenleneceğini detaylı bir şekilde anlatır. Eski Türk geleneğinin toplumsal değerlerine uygun olarak iyiliği, erdemi ve akılcılığı, öğütlerken, insan yaşamının anlamı ve insanın toplumsal sorumluluklarının üzerinde de durur (Yusuf Has Hacib, 2010, s. X). Bu açıdan bakıldığında *Kutadgu Bilig*, toplumun hemen her katmanından insana (hükümdardan sıradan insanlara kadar) öğütler veren engin bir tecrübe ve bilginin eseri olarak karşımıza çıkar.

### **Kutadgu Bilig'de Temizlik Unsurları**

*Türkçe Sözlük*'e göre Arapça 'temyîz'den gelen 'temiz' sözcüğü; kirli, lekeli, pis, bulaşık olmayan, pak anlamında kullanılır (Parlatır, 1998, s. 2185). Sözcüğün insan hayatında kapladığı alanla doğru orantılı olarak şekillenen bir anlam dünyası oluşur. Zamanla bu anlam dünyasını adlandırmak için de geniş bir sözcük kadrosu ortaya çıkar. Bu sayede çeşitlenen kavram Türkçede: "arı, arıca, arılık, ak, duru, halis,



has, musaffa, pak, pâkize, saf, saflık, sağ, öz, tahir, tathir, takdis, tayyib, temyiz, tesbih, mukaddes, subhan, zekât, nezih, necîb, asil ..." gibi isimlerle; "arın-, arıt-, arındır-, durul-, durula-, sâfi kıl-, saflaştır-, pakla-, temizle-, yu-, yun- ..." gibi fiillerle (Ergüzel, 2010, s. 64) geniş bir anlam zenginliğine ulaşır. Bu kelime, Reşit Rahmeti Arat'ın, Türk milletinin hem manevi tarafını, hem de siyasi ve idari görüşünü ortaya koyan eser olarak tanımladığı *Kutadgu Bilig*'de; paklamak, temizlemek, temiz olmak anlamında arı; temiz, pâk anlamında arıg; pâklı, temizli, paklanmış, temizlenmiş anlamında arıklık; pâklık, temizlik anlamlarında arıglık; arınmak, temizlenmek anlamında arın-(mak); arıtmak, temizletmek anlamında arıt-(mak); pâk, temiz anlamında pâk; temiz, ince, nazik, tatlı dilli anlamında silig; temizlik, incelik, tatlı dillilik anlamında siliglik; süzük, süzölmüş, duru, temiz anlamında süzük; temiz, saf anlamında tedük şeklinde kullanılır.

Temizlik kavramının, Türkçede bu kadar zengin anlam ve sözcük çeşitliliğine sahip olması temizlik ve temizlik uygulamalarının Türklerin günlük yaşantısının bir parçası olduğunu da gösterir. Türklerin temizliğe verdiği önemi örneklerle sıralayan Kafesoğlu, Attila'nın sarayında Romalı ustalara yaptırılan hamamların olduğundan, bir Hun boyu olan Yüe-pan'ların günde üç kere yıkandıklarından ve bir tür kola kullanarak saçlarını temiz ve parlak tuttuklarından bahseder. Ayrıca Kafesoğlu, vücut temizliğinin temel unsurlarından olan yıkanmanın, Türkler için eskiden gelen yaygın bir âdet olduğunu belirtir (2021, s. 310). Vücut temizliği konusunda Uygurlar döneminde yazılan ve Budizmin inanç felsefesini anlatan Altun Yaruk adlı eserin bazı kısımlarında beden temizliğinden bahsedilir.

"ol kişi suvka kirip et'özin arıg yunup yanı arıg ton kedip" (Kaya, 1994, s. 361).

(O kişi suya girerek bedenini temiz bir şekilde yıkayıp yeni temiz giysi giyip)

Tanrılar tanrısı Ratnapuşpi'ye ibadet etmeden önceki hazırlık kısmının anlatıldığı bu bölümden de anlaşılacağı üzere Uygurlar için yıkanmak, yalnızca beden temizliği için yapılan bir şey değildir. Tanrının huzuruna çıkabilmenin bir koşulu olması sebebiyle inancın bir gereği olarak yapıldığı da söylenebilir.

Karahanlılar dönemine gelinceye kadar Türklerin temizlik anlayışıyla ilgili aktardığımız bu genel bilgilerden sonra, çalışmamıza temel teşkil eden ve Türklerin idari, askeri, ekonomik, sosyal, kültürel yaşamlarına dair kapsamlı bilgiler veren *Kutadgu Bilig*, "temizlik" bağlamında incelenmiştir. Yapılan bu incelemenin sonunda eserde Türklerin temizlik anlayışını yansıtan ve temizlik anlamında kullanılan toplam 187 beyit tespit edilmiş olup tespit edilen bu beyitler ise, İnanç Bağlamında Temizlik, Fiziki Temizlik, Meslek Bağlamında Temizlik, Kişilik (Şahsiyet) Bağlamında Temizlik, Soy Bağlamında Temizlik, Temizlemek ve Güvenli Hâle Getirmek ve Ev Temizliği şeklinde kendi aralarında sınıflandırıldıktan sonra değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

### 1.1 İnanç Bağlamında Temizlik

Türklerle Müslümanların temaslarına dair İnan; İslam ordularıyla ilk karşılaşan Türklerin, Buddha, Zerdüş, Mani ve kısmen de Nesturî-Hristiyan dinine mensup olduklarını, Arapların Semerkand ve Buhara'yı fethettikten sonra Büyük Türk Hakanlığı ordularıyla karşılaştıklarını ve o bölgedeki Türklerin Şamanist olduklarını dile getirir. Ayrıca Doğu Göktürk ordusunun İslamlar tarafından fethedilen Soğd ülkesine yani Semerkand ve çevresine girmeleri sonucu Araplarla uzun süre mücadelelerinin sürdüğünü söyler (1952, s. 19). Bu ilk temaslarla başlayan ilişkiler, daha sonra Türklerin kitleler hâlinde Müslüman olmalarının da önünü açar. Bir menkıbeye göre Karahanlı devletinin ilk Müslüman Hakanı Satuk Buğra Han zamanında rivayet olunur ki iki yüz bin çadır Türk halkı Müslüman olur (İnan, 1952, s. 10). Diğer pek çok unsurla birlikte bu etkileşimlerin bir ürünü olarak ortaya çıkan *Kutadgu Bilig*, Türk-İslam

kültür, sanat ve fikir hayatının bir yansıması olarak Türk kültür tarihi içindeki yerini alır. Bu bağlamda incelediğimiz *Kutadgu Bilig*'de Yusuf Has Hacib'in, temizlik kavramına yaklaşımının birçok beyitte - yeni kabul edilen dinin de etkisiyle- inanç merkezli olduğu görülür.

Yusuf Has Hacib;

3899 “*bir ol bir katıksız karıksız arıg*  
*yokug bar kılur ol kılur yok barıg* (Arat, 2005, s. 680)”

şeklinde oluşturduğu beyitte, Tanrı'yı tek, temiz ve katıksız; yok olanı var eden ve var olanı yok eden olarak vasıflandırır. Bu sebeptendir ki yaratıcının temizliği ve saflığı, ona inananların da temiz ve saf olmalarını sağlar.

Yusuf Has Hacib;

2856 “*arıghknı sevmiş-turur bir bayat*  
*arıghlık bile er bulur edgü at* (Arat, 2005, s. 528)”

5351 “*kiming boğzı egni bar erse arıg*  
*arıdı anıngdın yazukı arıg* (Arat, 2005, s. 896)”

şeklinde sıraladığı beyitlerin ilkinde (2856) temiz olmanın iyi bir ün kazanmadaki etkisini belirtilirken, Tanrı'nın temiz olmayı sevmesine vurgu yapar. İkinci beyitte (5351) ise; boğazı ve üstü başı temiz olanın bütün günahlarından arındığını söyler. Şen, bu beyitlerin ‘Temizlik imandandır’ hadisinden ilhamla ortaya çıktığını ve Yusuf Has Hacib'in kişinin bedenini, evini, yiyecek ve içeceklerini temiz tutmaları konusunda ısrarla durduğunu belirtir (2009, s. 363-364). Bu beyitlerin dışında *Kutadgu Bilig*'de temizlik; günahlardan arınma, temiz olma anlamının yanında inancın bir gereği olarak fiziki temizliği ifade edecek şekilde de kullanılır.

### 1.1.1 Günahlardan Arınma

“*Allah'ın emirlerine aykırı olarak görülen iş, dini suç* (Devellioğlu, 1997, s. 299)” olarak tanımlanan günah, insanın temiz kalabilmesinin önündeki en büyük engeldir. Bu bağlamda Yusuf Has Hacib'in;

1440 “*yava kılma emdi bu kalmış kününg*  
*özüngdın arıtgıl yazukung mününg* (Arat, 2005, s. 320)”

3522 “*apa uçmak içre yidi kör evin*  
*arıngu kılndı bu dünya evin* (Arat, 2005, s. 622)”

5351 “*kiming boğzı egni bar erse arıg*  
*arıdı anıngdın yazukı arıg* (Arat, 2005, s. 896)”

5352 “*arıghk tilese arıtgıl boguz*  
*arıtsa boguz boldı asgıng ögüz* (Arat, 2005, s. 896)”

dediği bu beyitlerde, insanın boğazının (helal yollardan karnını doyurması) ve bedeninin temiz olması, günahlardan arınmanın bir yolu olarak belirtilir. Bu dünyada ömrün boşa geçirilmemesi gerekliliğini ve dünyanın bir arınma temizlenme yeri olduğu vurgusunu yapan Yusuf Has Hacib, temizlenmeyi, temiz olmayı günahlardan arınmakla eş tutar.

Yusuf Has Hacib’in inanç ve temizlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyduğu beyitlerinden ve Arat’ın yaptığı tespitten anlaşılıyor ki o, hem aydın hem de düşünür bir kişilik özelliği gösterir. Ayrıca Yusuf Has Hacib, yaşadığı dönem ve çevresinden tüm bilgileri edinmeye çalışan Arapça ve Farsçayı bilen, İslam dünyasını ilgilendiren, bilim ve edebiyattan haberdar olan, inanmış bir Müslüman olarak, Allah’a gönülden bağlılığı açıkça anlaşılan (2005, s. 26-29) bilge bir insandır. Dolayısıyla Yusuf Has Hacib’in bu bakış açısı, yazdığı eserde hem içerik hem de şekil özellikleri olarak karşımıza çıkar.

*Kutadgu Bilig*’de dikkat çeken unsurlardan biri de Kur’an’da gördüğümüz ve “Ey Ademoğulları!<sup>4</sup>, Ey insanlar!<sup>5</sup>, Ey nebi! Ey resul! Sen ey peygamber!<sup>6</sup> Ey iman edenler!<sup>7</sup>” şeklinde, muhataplarına seslenmek için kullanılan söz kalıplarının benzerlerinin bulunmasıdır.

- 4289 “*otunka katılma ay aslı arıg*  
*yüzüingnüng suvın iltge sindin arıg* (Arat, 2005, s. 738)”
- 5364 “*bu taglar katında çıkar gevherıg*  
*kazıp yetrümmezler sangı ay arıg* (Arat, 2005, s. 898)”
- 6055 “*ol atçı turur kör atalıglarıg*  
*atasız kılıglı ay kılkı arıg* (Arat, 2005, s. 1002)”
- 3112 “*ay edgü törülüg arıg beg silig*  
*bayat birdi erdem sangı ög bilig* (Arat, 2005, s. 564)”

beyitlerinde olduğu gibi Yusuf Has Hacib’in de muhataplarına seslenirken aynı söz kalıplarını kullandığı görülür. Onlara “ey temiz asıllı insan, temiz ruhlı insan, ey temiz kalpli insan, ey âdil, temiz ve halîm bey, ey doğası temiz, ey temiz yürekli” şeklinde hitap eder. Bu hitap kalıbı içinde insanın soy temizliğinden kalp temizliğine kadar birçok farklı özelliğine vurgu yapar. Yukarıda örneklerini verdiğimiz beyitlerin dışında benzer kullanımları 3824, 4221, 4407, 4413, 4446, 4638, 5032, 5234, 5812, 6124 ve 6505 numaralı beyitlerde de görmek mümkündür.

## 1.2 Fiziki Temizlik

Türklerde beden temizliği, kıyafet temizliği, yaşanılan veya ibadet edilen yerlerin temizliği konusu, İslamiyet öncesi dönemlerde de günlük hayatın bir parçasıdır. Yusuf Has Hacib de eserinde eski Türklerin yaşam tarzlarına, temizlik algılarına dair pek çok bilgiyi bizlere aktarır. Karahanlı Hükümdarı Satuk Buğra Han’ın İslamiyet’i kabul etmesi sonucunda Türkler arasında bu din, kendine geniş bir uygulama alanı bulur. Bu sayede, Müslüman bir bireyin hayatı boyunca uyması gereken temizlik kuralları (ibadet öncesi ve sonrası) geleneksel olarak uygulanan kuralların yanında yerini alır. Bu bağlamda, Kur’an-ı Kerim’in Maide Suresi 6. ayetinde<sup>8</sup> temizlikle ilgili detaylı açıklamalar bulunur. Yine aynı ayette, namaza başlamadan önce yüzün, ellerin, başın, ayakların nasıl yıkanacağına dair bilgiler yer alır;

- 6222 “*yana koptı yundı tarandı arıg*

<sup>4</sup> Ey Ademoğulları! (...) (A’raf Suresi 26)

<sup>5</sup> Ey insanlar! (...) (Bakara Suresi 21)

<sup>6</sup> Ey peygamber! (...) (Enfâl Suresi 64)

<sup>7</sup> Ey iman edenler! (...) (Enfâl Suresi 20)

<sup>8</sup> “Ey iman edenler! Namaz kılmaya kalkacağınız zaman yüzlerinizi, dirseklere kadar ellerinizi yıkayın; başlarınızı meshedin, ayaklarınızı da topuk kemiklerine kadar (yıkayın). (...) Allah size herhangi bir güçlük çıkarmak istemez, fakat O sizi tertemiz kılmak ve üzerinizdeki nimetini tamamlamak ister ki şükredesiniz. Maide Suresi, 6. ayet (Karaman, 2006, s. 222-223).”

namaz kıldı virdin okıdı arıg (Arat, 2005, s. 1026)”  
 5351 “kiming boğzı egni bar erse arıg  
 arıdı anıngdın yazukı arıg (Arat, 2005, s. 896)”

Bu bilgilerden hareketle Yusuf Has Hacib’in ayrıca, kişinin abdest alarak namaz kılmak için temizlenmesiyle boğazının (helal yollardan karnını doyurması) ve bedeninin temiz olmasını günahlardan arınmanın bir şartı olarak görür.

### 1.3 Meslek Bağlamında Temizlik

Karahanlılar kendinden önceki Türklerin, çadır ve ahşap bina yapma hatasından ayrılarak binalarının birçoğunu kerpiçten ve taştan yapma külfetine katlanmışlardır. Böylece Kaşgar ve Balasagun’da kültür ve medeniyet merkezleri; saraylar ve saray geleneklerini inşa etmişlerdir (Banarlı, 2001, s. 219). İlk Müslüman Türk devleti Karahanlıların devlet teşkilatı içinde ayrı bir yere sahip olan saray, hükümdar ve ailesinin yaşadığı bir yer olmanın yanında devletin yönetildiği yerdir. Karahanlı sarayında vezir ve *has hâcib* gibi üst rütbeli kişilerden hizmetkârlara kadar farklı mesleklerden görevliler (kumandan, kapıcıbaşı, elçi, kâtip, hazinedar, aşçıbaşı, içkicibaşı, hizmetkâr) bulunurken bir de saray dışında halkın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik meslekler bulunur. Bu bağlamda Serkan Şen, Eski Türkçe metinlerini esas alarak hazırladığı doktora tezinde 191 meslek tespit eder, tespit ettiği bu meslekleri de serbest ve devlet katında yapılan meslekler olarak sınıflandırır (2007, s. 329). Çalışmamızda ise Balasagunlu Yusuf’un, *Kutadgu Bilig* adlı eserinde temizlik kavramıyla ilişkilendirilen meslekler ön plana çıkarılır.

Aşağıdaki tabloda temiz olma hâliyle ilişkilendirilen meslekler verilmiştir.

| Vezir | Hacib | Kadı | Kâtip | Aşçıbaşı | Aşçı | İçkici başı | Saki |
|-------|-------|------|-------|----------|------|-------------|------|
| 2190  | 2440  | 5329 | 2729  | 2828     | 2846 | 2903        | 4047 |
| 2237  | 2444  |      |       | 2843     | 2855 | 2917        |      |
|       | 2461  |      |       | 2845     | 2857 | 2920        |      |
|       |       |      |       |          | 2903 |             |      |

**Tablo 2.** Temizliğin esas olduğu meslekler.

#### 1.3.1 Vezir

Karahanlı saray teşkilatı içinde hükümdardan sonra gelen en yüksek makam vezirlik makamıdır. Vezir, hükümdarın vekili olarak oldukça geniş tutulan bir görev tanımı içinde devlet işlerini yürütür. Özaydın, vezirin yerine getirmekle sorumlu olduğu görevleri: Ülkenin dirlik ve düzenini sağlamak, ülkede insanların huzur içinde yaşamasını sağlamak, ülke sınırlarını genişletmek, devletin hazinesini daha zengin hale getirmek, devlet için çalışanlara iyi davranmak ve de onların devletlerine sadakatle hizmet etmelerini sağlamak olarak sıralar (2013, s. 82). Bu kadar önemli işleri yapacak olan vezir, özel yetenek ve kişilik özelliklerine sahip biri olmalıdır. Bunun için de Yusuf Has Hacib, Ögdilmiş’in ağzından vezir olacak kişinin tüm özellikleri sıralar. Vezirin, akıllı, bilgili, yakışsız işlerden uzak duran, tok gözlü, vefalı, hesap bilen ve adil olmasının yanında hem fiziki, bakımdan hem de kişilik ve soy bakımından temiz olması gerekir.

2190 “sakınuk kerek din idisi arıg

- imin bolsa il budnı andın arıg (Arat, 2005, s. 434)”
- 2194 “urugsuz kişiler arıgsız bolur  
arıgsız vezirka yarıgsız bolur (Arat, 2005, s. 434)”
- 2195 “vefalıg bolur bu uruğluk kişi  
cefacı bolur ol arıgsız kişi (Arat, 2005, s. 434)”
- 2198 “arıgsız kılınçı vefasız cefa  
neçe me yitürse şeker hem yilig (Arat, 2005, s. 434)”

Yukarıda sıralanan beyitlerde vezirin imanlı, takva sahibi, temiz olması özellikle vurgulanır. Böylece Balasagunlu Yusuf, yukarıda saydığı tüm bu özelliklerle ideal vezir kimliğini ortaya koyar.

### 1.3.2 Hacib

Karahanlı Devleti’nde ‘hacib’, yöneticilerin yönetilenlerle ilişkilerini düzenlemekle görevlidir. Karahanlı devlet teşkilatı sıralamasında vezirden sonra gelen hacib, hükümdarın gören gözüdür. Devlet ve saray görevlilerinden herhangi biri bir istekte bulunacağı zaman onu ilk önce hacib kabul eder, yüksek rütbeli (hazinedar, kâtip) memurlardan elbiseci ve ayakkabıcı gibi zanaatkârlara kadar herkesi dinler, özellikle de fakir, dul, öksüz ve yetimlerin istek ve şikâyetlerini hükümdara arz eder (Taneri, 2013, s. 509).

Balasagunlu Yusuf, *Kutadgu Bilig* adlı eserinde, bey, vezir ve kumandanın nasıl olması gerektiğini anlattıktan sonra 31. bölümde “ulu hacib”in özelliklerine değinir. Aşağıda verilen beyitlerde temiz olmanın da iyi bir “ulu hacib” olmaya katkılarından bahseder.

- 2437 “tüp aslı kerek edgü edgü kılkı ongay  
tutulsa budunka togursa kün ay (Arat, 2005, s. 468)”
- 2440 “kılınçı ongay bolsa tengler söz ök  
sözüg tengler erning işi ked süzük (Arat, 2005, s. 468)”
- 2444 “uwutlug silig bolsa kılkı tüzün  
kelir andın edgü kılınçın sözün (Arat, 2005, s. 470)”
- 2461 “sakınuk kerek din idisi arıg  
arıg bolsa kılkı kılınçı arıg (Arat, 2005, s. 472)”

Devlet yönetiminde vezirden sonra gelen ve hükümdarın akıl danıştığı “ulu hacib”, soyunun temizliği, sözlerini tartarak söylemesi, işinde temiz olması, temiz ve nazik davranması, iyi huylu olması, takva sahibi olması ve dindar olması gibi birtakım özellikleriyle diğer yöneticilerden ayrılır.

### 1.3.3 Kadı

Yusuf Has Hacib, *Kutadgu Bilig*’in 71. bölümünde, Oğurmuş’ın ağzından hükümdara seslenip bahsettiği üç iş için seçkin kişileri bulup onlara bu işleri vermesini söyler. Bunlardan birinin kadı, ikincisinin hükümdara vekalet eden kişi, üçüncüsünün de vezir olduğunu söyler (Arat, 1988, s. 383). Bu sözlerden, devlet yönetiminin en hassas görevlerini, kadı, hükümdar vekili ve vezirin yaptığı anlaşılır. Karahanlı devlet yönetiminde, “hükümdarlar, yanlarında kadılar ve âlimler bulunduğu hâlde isterlerse re’sen mahkemeyi idare edebilecekleri gibi mahkemeyi idare ve hüküm verme yetkisini,

*mezâlim mahkemesi için tayin ettikleri kadıya bırakabilirlerdi* (Genç, 1981, s. 265).” Bu mahkemelerde kadının, hükümdar adına yetki kullanacak kadar geniş yetkilere donatıldığı görülür.

Yusuf Has Hacib, kadıda olması gereken özelliklerden bahsederken;

5329 “*bularda biri kazı yinçge arıg*  
*sakinuk kerek tegse halkka asıg* (Arat, 2005, s. 894)”

’kadı’nın, takva sahibi olmasının yanında temizliğinin de önemli olduğunun altı çizer.

### 1.3.4 Kâtip

Yusuf Has Hacib, kâtibin nasıl olması gerektiği ile ilgili düşüncelerini 34. bölümde sıralarken, bey’in işine yarayacak olan üç türlü insanı şöyle tarif eder: “*Biri bilgili akıllı ve hâkim kimse, biri kendine sırlar tevdi edilen kâtip, üçüncüsü cesur, merd pek yürekli yiğittir; düşmana ve kurda karşı böyle bir yiğit lazımdır* (Arat, 1988, s. 200).” Bey’in işine yarayacak bu üç isimden biri olan kâtip; bilgili, sır tutabilen, belagati ve yazısı güzel olan, gözü tok, canını malını bey’ine feda eden vd. birtakım özelliklere sahip olmalıdır.

2729 “*bor içmez kerek bolsa kılkı arıg*  
*yaragsız kılınçig yıratsa arıg* (Arat, 2005, s. 512)”

Bu beyitte, kâtibin temiz bir tabiata sahip olmasının yanında içki içmemesi gerektiği de vurgulanır.

### 1.3.5 Aşçıbaşı

Karahanlı hükümdarının sarayında mutfağı idare eden kişi “aşbaşçı” yani aşçıbaşıdır. Aşçıbaşı bizzat hükümdarın, devlet erkanının ve hükümdar ailesinin yemeklerini yapan ve ayrıca saraydaki sofraların hazırlanmasından sorumlu olan kişidir. Bu kadar önemli bir iş, beraberinde de birtakım sorumlulukları getirmektedir. Yusuf Has Hacib, “*Bey için her türlü tehlike boğazdan gelir* (Arat, 2005, s. 527)”, diyerek hükümdarın güvenliğinin aşçıbaşının da sorumluluğunda olduğunu dile getirir. Çünkü devir, hükümdarlara yapılan suikastların çoğunun yiyecek/içeceklere katılan zehirlerle yapıldığı bir devirdir. Nitekim Karahanlı Döneminin önemli ismi Kaşgarlı Mahmut’un ailesi de bu yolla öldürülmüştür. Bu sebeple aşçıbaşının sadece temiz olması ve iyi yemek yapması yetmez, onun aynı zamanda güvenilir ve sadık kişilerden seçilmiş olması gerekir.

Yusuf Has Hacib, “Ögdülmiş Hükümdara Aşçıbaşının Nasıl Olması Lazım Geldiğini Söyler” başlığı altında, aşçıbaşında olması gereken özellikleri hükümdara aktarır. Ögdülmiş’in bu beyitlerde tasvir etmeye çalıştığı aşçıbaşı: Temiz ruhlu seçkin, dürüst, doğru, şefkatli ve işine gönülden bağlı, canını ve başını bey’ine feda edebilecek, yeme içmede bey’ini tehlikeye düşürmeyecek, eski ve emektar bir hizmetkâr olan ve yemeği zamanında hazırlayan, aç gözlü olmayan, kıyafeti ve yüzü güzel olan, saç ve sakalı düzgün, yakışıklı, beyine sadık ve haya sahibi olan biridir.

Balasağunlu Yusuf, bir aşçıbaşında olması gereken özellikleri sıralarken, onun temiz olmasına ayrı bir vurgu yapar.

2845 “*arıg boldı begler tadusı özi*  
*arıg bolmasa aş kaçan yir kozi* (Arat, 2005, s. 528)”

- 2846 “arığ bolsa aşçı arığ aş birür  
arığ bolsa aş suv seve ked yilür (Arat, 2005, s. 528)”
- 2855 “bu körklüg kişi közke körnür arığ  
arığ bolmasa aş boguzka karığ (Arat, 2005, s. 528)”
- 2857 “arıghknı barça kişiler tiler  
arığ bolsa aş suv kişi arzular (Arat, 2005, s. 530)”

2828, 2843 numaralı beyitlere ek olarak yukarıda verilen beyitlerde aşçıbaşının yüzünün ve kıyafetinin, ay gibi parlak olması gerektiği ifade edilir. Temiz olmayan yemek iştahla yenilmez, eğer aşçı temizse temiz yemek verir ve o yemek sevilerek yenilir. Temiz olmayan yemek insanın boğazında kalır, temizliği bütün insanlar ister, temiz olmayanları yemekten uzak tutmalı, temiz olmayan insanın işi de temiz değildir, temiz olmayan küstah kimse verdiği sözden döner. Temizlikle ilişkilendirilen bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere konu sadece fiziki temizlik değildir. Temizlik aynı zamanda şahsiyetin de göstergesidir.

### 1.3.6 İçkicibaşı

“Ögdülmiş, Hükümdara İçkicibaşının Nasıl Olması Lazım Geldiğini Söyler” başlığı altında içkicibaşının özellikleri 65 beyitte aktarılır. Bu beyitlerde içkicibaşının özellikleri sıralanır ve böylece hükümdarın, içkicibaşını seçmesine yarayacak bilgiler verilir. İçkicibaşının yaptığı işi anlayabilmek için öncelikle “içki” ile neyin kastedildiğinin bilinmesi gerekir. “*Türk mutfağında besinlerden elde edilen ve özelliğine göre çeşitli besin maddeleri ilavesiyle hazırlanan sıvılara içki denir. Orta Asya’da kırmızı, hoşaf, şıralar, daha sonra da çeşitli şerbetler ve şuruplar hem sofralarda hem ziyafetlerde yer almıştır* (Sürücüoğlu vd. 2005, s. 2067).” Hükümdarın içecek ve bazı ilaçlarını yapan içkicibaşının özelliklerinden bazıları şöyledir: Nefsine hâkim ve doğru yolda yürüyen biri olmalı, güvenilir, doğru, sadık, gözü ve gönlü tok, tabiatı da atılan ok gibi olmalıdır. Bu özellikler içkicibaşının kişilik özellikleridir. Onun mesleki yeterliliğini gösteren özellikleri ise: Her türlü otları hazır bulundurması, hazım, kuvvet veya müshil ilacı hazırlaması, onun elinden yenilen, yalanan veya içilen arzu edilen her türlü ilacın kendinde bulunması olarak sıralanır.

Kuru veya yaş meyve, içki veya şarap, bunlar hükümdarın boğazına girdiği için hükümdarın güvenliği adına içkicibaşı, içkiyi bizzat kendi eliyle karıştırmalı, kendisi mühürleyerek muhafaza altına almalıdır. Aynı şekilde kuru, yaş meyve veya gül balı, gül şurubu bütün bu içkileri kendisi yapmalı ve muhafaza etmelidir.

*Kutadgu Bilig’de*, tüm bu özelliklere sahip olan içkicibaşının bir özelliğine daha dikkat çekilmektedir. O da temizliğidir. İçkicibaşının temiz olmasının vurgulandığı beyitler ise şunlardır:

- 2903 “yigü içgü katmış kamug otlarığ  
öz elgi bile katsa tutsa arığ (Arat, 2005, s. 536)”
- 2917 “sakalsız kerek bu idişçi arığ  
küdezilse içgüde kıl tü yamıg (Arat, 2005, s. 538)”
- 2920 “idişçi arığ bolsa körklüg yüzi  
anıngdın singer içse içgü kozi (Arat, 2005, s. 538)”

Bu beyitlerde içkicibaşı, içkiye bütün otları kendi eliyle katmalı ve temizliğine dikkat etmelidir. İçkicibaşı, temiz aynı zamanda güler yüzlü olursa içki iştahla içilir. İçkicinin işini yaparken diğer mesleklerden farklı olarak Yusuf Has Hacib, “İçkinin kıl, tüy ve çer çöpten korunması için, içkici sakalsız ve temiz bir insan olmalıdır.” diyerek içkicibaşının fiziksel özelliklerini de tarif etmiştir.

#### 1.4 Kişilik Bağlamında Temizlik

*Türkçe Sözlük*'te, kişilik: “Bir kimseye özgü belirgin özellik; manevi ve ruhî niteliklerinin bütünü, şahsiyet (Parlatır, 1998, s. 1331)” olarak tanımlanır. *Kutadgu Bilig*'de kişilik özelliği olarak kullanılan “iyi olmak”, “insanlar hakkında kötü düşünmemek”, “yaradılışı itibarıyla kötülüklerden uzak olmak” da “temiz” kavramıyla karşılanır.

- 3063 “inançhg bagırsak bütün sen silig  
könilik bile sen kötürdüng elig (Arat, 2005, s. 558)”
- 5520 “biliglig ukuşluğ er erse silig  
ağırta tegür neng uzatgıl elig (Arat, 2005, s. 922)”
- 3687 “ne edgü bilig birdi bilgi bedük  
sevitmiş sevüglerke köngli süzük (Arat, 2005, s. 648)”
- 4464 “yime yakşı aymış biliglig süzük  
budunka bagırsak ne köngli tüzük (Arat, 2005, s. 766)”

Arat'a göre *Kutadgu Bilig*'in esasını oluşturan “*olgun insan* (2005, s. 26)” kavramı eser boyunca Yusuf Has Hacib tarafından farklı bağlamlarda ortaya koyulur. Eserde, “olgun insanın” kişilik özellikleri “güvenilir, içten bağlı doğru ve temiz”, “bilgili, akıllı ve temiz kalpli”, “derin bir bilgiye sahip”, “gönlü temiz”, “doğası temiz” olarak tanımlanır ve bu tanımlamaların hepsindeki temizlik vurgusu dikkat çeker.

#### 1.5 Soy Bağlamında Temizlik

*Kutadgu Bilig*'de temizlikle ilişkilendirilen bir başka unsur da “bir atadan gelen kimselerin topluluğu, sülâle (Parlatır vd. 1998, s. 2016)” olarak tanımlanan “soy”un temizliğidir. Bir kişinin soyunun belli ve temiz olması onun birçok konuda tercih edilmesinin sebebidir. İnsanların soylarını devam ettirebilmeleri için yaptıkları evliliklerde eş seçimi çok önemlidir. *Kutadgu Bilig*'de evliliğin nasıl yapılması gerektiğine dair birçok bilgi bulunur.

- 4476 “köki edgü bolsun uruğ hem tarıg  
uvutluğ sakınuk tilegil arıg (Arat, 2005, s. 768)”

Bu beyitte evlenilecek kişinin soyu sopy ve ailesinin temiz olmasına dikkat çekilir.

Türk kültür ve sosyal hayatında kadının önemli bir yeri vardır. Tarihi süreç içinde Türkler yaşam pratiklerine bağlı olarak hayatın her aşamasında kadına verdikleri önemi göstermişlerdir. Sadece *Kutadgu Bilig*'de değil aynı yüzyılda yazılan ve dönemin algısını yansıtan *Dede Korkut Kitabı*'nın mukaddime/giriş bölümünde kadınlar dört başlık altında sınıflandırılır. Bu sınıflandırmada üç kadın tipi, olumsuz özellikleriyle ön plana çıkarken (solduran sop, dolduran top, ne kadar söylesen bayağı) *Dede Korkut*'un “Evin dayağı” olarak isimlendirdiği kadın, övülen ve eş olarak tavsiye edilen kadın tipidir. “Evin dayağı” olarak isimlendirilen kadın: “*Kırdan yabandan eve bir misafir gelse, kocası evde*



olmasa, o onu yedirir içirir, ağırlar, azizler gönderir. O, Ayşe Fatıma soyundandır hanım, onun bebekleri yetişsin. Ocağına bunun gibi kadın gelsin (Ergin, 2003, s. 18)” denilerek övülür ve onun soyu da dolaylı yollardan peygambere dayandırılır.

- 1159 “atı erdi ögdülmiş aslı arıg  
yüzi körklüg erdi me kılkı arıg (Arat, 2005, s. 275”  
1985 “sakınuk kerek beg ne kılkı arıg  
arıklık tiler tutçı urğı arıg (Arat, 2005, s. 404)”

Beyitlerden de anlaşılacağı üzere devlet yöneticisinden sıradan bir insana kadar herhangi bir konuda doğru kişi seçilmek isteniyorsa onun aslına/soyuna bakmak gerekir.

Yusuf Has Hacib;

- 5767 “kiming aslı bolsa atadın arıg  
anınğdın kelir edgü ilke asıg (Arat, 2005, s. 958)”

beytinde memlekete hayırlı bir insan olabilmenin kıstasını “soyun babadan temiz olmasına” bağlar.

### 1.6 Temizlemek Güvenli Hâle Getirmek

Türkçe Sözlük'e göre “temizlemek” sözcüğü “Sakıncalı, pürüzlü bir işi olumlu sonuçlandırmak (Parlatır vd. 1998, s. 2186)” anlamına gelir. *Kutadgu Bilig*'de arıt ve arıtgıl sözcükleri bu anlamda kullanılmıştır.

Yusuf Has Hacib'in, Memleketi Düzenlemenin Usulünü anlattığı bölümde tespit ettiğimiz beyitlerde;

- 5505 “isiz bolma isiz isizke yorit  
isizlerni barça ilingdin arıt (Arat, 2005, s. 920)”  
5546 “uluş kend içinde sen ogrıg arıt  
ümeg arkısıg yolda imin yorit (Arat, 2005, s. 926)”  
5547 “iç ilde kötürğil budun küçlerin  
taşurtın arıtgıl karakçı barn (Arat, 2005, s. 926)”  
5577 “üçünçi imin tut kamuğ yollarıg  
karakçıg sekerçig arıtgıl arıg (Arat, 2005, s. 930)”

memleketi karışıklığın, olmadığı, huzurun olduğu bir yere dönüştürmenin gerektiği, bunun da ülkeyi, “haydutlardan, kötülerden, hırsızlardan” temizlemekle mümkün olduğu dile getirilir.

### 1.7 Ev Temizliği

Bir kimsenin veya bir ailenin içinde yaşadığı yer, konut olarak tanımlanan ev (Parlatır vd. 1998, s. 743), insanların hayatının en önemli parçasıdır. Yusuf Has Hacib, eserinin “Hizmetçilere Nasıl Davranacağını Anlatır” bölümünde;

- 4536 “eving barkıngı ked arıg tut silig  
sanga kelge devlet akı king elig” (Arat, 2005, s. 778)

diyerek temizliğin önemine vurgu yapar. Aile mahremiyeti içinde anne, baba ve çocuklarından oluşan aile bireylerinin toplu halde yaşadıkları, barınma, uyuma, dinlenme, beslenme gibi gündelik ihtiyaçlarını karşıladıkları bu mekânların (evlerin) temiz olması, temiz tutulması önemlidir. Bu sebeptendir ki Yusuf Has Hacib, kendi içinde hiyerarşik bir yapısı ve kuralları olan ailenin mutluluğunun, yaşanılan evin temiz tutulmasıyla mümkün olacağını söyler.

## Sonuç

*Kutadgu Bilig*'de temizlik ve onunla bağıntılı kavram iki ekseninde şekillenir. Bunlardan ilki temizliğin fiziki boyutuyla ilgilidir. Bu bağlamda kişinin el, yüz, beden, kıyafet, ev temizliği üzerinde durulurken diğer yandan kavramın altında yatan manevi temizlik üzerinde de durulduğu görülür. Manevi temizliği ifade etmek için kullanılan kelimelerin günahlardan arınma, kişiliğin temiz olması, bir yeri güvenli hâle getirme, soyun temiz olması anlamlarında kullanılır. Ayrıca kelime bireysel bir fonksiyon kazanarak ince, nazik, tatlı dilli olma anlamına gelecek şekilde de kullanılmıştır.

Temizlik, *Kutadgu Bilig*'in geneline yayılmış bir kavramdır. Eser boyunca farklı bağlamlarda temizlikten bahsedilir; fakat bu temizliğin nasıl olması gerektiğinden bahsedilmez. Kişisel ve mekânsal temizlikle ilgili bilgilerin aktarıldığı beyitlerde bu temizliğin ne ile ne şekilde yapılacağı üzerinde durulmaz, sadece temiz olma bir durum ve/veya eylem olarak övülür.

İslamiyet ve İslamiyet'in Türk kültüründeki yeri söz konusunda olduğunda temizlik kavramı kaçınılmaz olarak dönem eserlerine girer. *Kutadgu Bilig*'de din ve temizlik kavramları için yazılan beyitlerde kavramın yine iki yönü ön plana çıkar. Beden temizliğinin yanında daha çok manevi temizlik ön plana çıkarılır. Yusuf Has Hacib, temiz olmayı inançla ilişkilendirdiği beyitlerinde; "Tanrı temizliği sever", "Temizlik istersen, boğazından geçen helâl lokma olsun" vd. Tanrı, cennet, haram/helal, gibi dinî terimleri kullanmak suretiyle temizlik ile inanç arasındaki bağı eserine yansıtır.

*Kutadgu Bilig*'de saray ve saray dışında icra edilen pek çok mesleğin temizlikle ilişkilendirildiği görülür. Özellikle beden temizliğinin esas olduğu içkicibaşı, aşçıbaşı, aşçı ve saki gibi mesleklerde kişinin beden temizliği üzerinde detaylı bir şekilde durulur. Ancak kâtip, kadı, hacib ve vezir gibi devlet yönetiminde yer alan meslekler söz konusu olduğunda bireysel temizliğin yanı sıra kişinin ahlakı, insanlığı ve haramdan uzak kalışı temizlik kavramıyla ilişkilendirilir. Yusuf Has Hacib, o mesleği icra edenlerin kişilik özelliklerinden başlayıp işlerinin gerektirdiği temizlik şartlarını sıralar.

## Kaynakça

- Arat, R. R. (1988). Yusuf Has Hacib. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Arat, R. R. (2005). *Kutadgu Bilig*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Banarlı, N. S. (2001). Resimli Türk Edebiyatı Tarihi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Devellioğlu, F. (1997). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Ergin, M. (2003). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergüzel, M. M. (2010). Temizlik ve Muadili Kavramların Tarihî Metinlerden Günümüze Kullanım Değerleri Üzerine. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi* (II), s. 61-85.
- Genç, R. (1981). *Karahanlı Devlet Teşkilatı*. İstanbul: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- İnan, A. (1952). Müslüman Türklerde Şamanizm Kalıntıları. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* (4), s. 19-30.

- Kaçalin, M. (2002). Kutadgu Bilig. İslam Ansiklopedisi. C. 26. İstanbul: Türk Diyanet Vakfı Yayınları. 478-480.
- Kafesoğlu, İ. (2021). Türk Millî Kültürü. İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Karaman H.- vd., (2006). Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Kaya, C. (1994). Uygurca Altun Yaruk: Giriş, Metin, Dizin. Ankara: TDK Yayınları.
- Özaydın, A. (2013). Müslüman Türk Devletlerinde Vezirlik. <https://islamansiklopedisi.org.tr/vezir#2-musliman-turk-devletlerinde-vezirlik>, [Erişim tarihi: 04.01.2024].
- Parlatır, İ.- vd. (1998). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sürücüoğlu M. S.- vd. (2005). Yusuf Has Hacib'in Türk Beslenme Kültürüne Etkileri. 6. Uluslararası Türk Kültürü Kongresi Bildirileri, IV, s. 2061-2074.
- Şen, S. (2007). Orhon, Uygur ve Karahanlı Metinlerindeki Meslekler Bağlamında Eski Türk Kültürü. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Samsun.
- Şen, S. (2009). Karahanlı Türkçesi Metinlerinde Temizlik Kavramı. Temizlik Kitabı içinde (s. 363-378). İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Taneri, A. (1996). Hâcib. <https://islamansiklopedisi.org.tr/hacib>, [Erişim tarihi: 04.01.2024].
- Yusuf Has Hacib (2010). Kutadgu Bilig. (çev. A. Çakan,.) İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yüksekkaya, G. S. (2016). Kutadgu Bilig'in Tenkitli Metni Üzerine Notlar I, (s. 52-62). (ed. G. S. Yüksekaya). Yûsuf Has Hâcib ve Ölümsüz Eseri Kutadgu Bilig. Bişkek: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yayınları.

## 16. Bilinmeyen Eski Bir Türk Atasözleri Derlemesi<sup>1</sup>

Murat PARLAKPINAR<sup>2</sup>

**APA:** Parlakpınar, M. (2024). Bilinmeyen Eski Bir Türk Atasözleri Derlemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 280-316. DOI: 10.29000/rumelide.1454381.

### Öz

Atasözleri kim tarafından ne zaman ve nerede söylendiği bilinmeyen, uzun bir zaman süzgecinden geçerek milletin ortak ürünü olmuş, kısa ve özlü bir anlatıma sahip kalıplaşmış ifadelerdir. Atasözlerinin bir dilin söz varlığı içinde önemli bir yeri vardır. Günlük yaşamın akışı içinde insanlara öğüt vermek yanında sözün gücünü ve değerini arttırmak, ortaya atılan düşünce ya da görüşleri desteklemek amacıyla atasözlerinden sıklıkla yararlanılır. Atasözleri sözlü kültür ürünleri olmakla birlikte zaman içerisinde yazıya aktarılmıştır. Eldeki kaynaklara göre Türkiye Türkçesi atasözleri 15. yüzyıldan itibaren çeşitli derlemeler aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Atasözlerimizin derlenip kayıt altına alındığı bu eserlerden birçoğu tespit edilip tanıtılmıştır. Bununla birlikte herhangi bir çalışmaya konu olmamış, bugüne kadar bilinmeyen atasözü derlemelerine de rastlanmaktadır. Bu makalede de yazarı bilinmeyen ve 16. yüzyılda kaleme alındığını tahmin ettiğimiz “Durûb-ı Emsâl” başlıklı derlemedeki atasözleri ele alınmış, eserin bilim dünyasına tanıtılması amaçlanmıştır. Eser, Süleymaniye Kütüphanesi Tercüman Koleksiyonu 00432 numara ile kayıtlıdır. Atasözleri 6-15 numaralı sayfalar arasında yer almaktadır. Eserde atasözleri yanında deyim, alkış, kargış, kelamkibar tarzındaki kalıp sözler de kaydedilmiştir. Eser üzerine bugüne kadar yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çok sayıda atasözünü ihtiva eden eserin tanıtılması, atasözü çalışmaları açısından önem arz etmektedir. Çalışmada atasözleri verilirken derlemedeki sıralamaya bağlı kalınmış, atasözlerinin günümüzdeki karşılıkları güncel atasözü kaynakları taranarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca derlemede yer alan atasözleri, eski atasözü kaynaklarımızdan *Kitâb-ı Atalar (Sözi)* ve Güvâhî'nin *Pend-nâme* adlı eserinde taranmış, bu eserlerde geçtiği belirlenen atasözleri dipnotlarda verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Atasözü, Türk atasözleri, derleme, Durûb-ı Emsâl.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makalede üzerinde çalışma yapılan yazma eserin Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı tarafından verilen dijital görsellerinden yararlanılmıştır.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %22

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454381

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD / Dr., Bitlis Eren University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of New Turkish Language (Bitlis, Türkiye), muratparlakpınar@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6711-0480, **ROR ID:** https://ror.org/00mm4ys28, **ISNI:** 0000 0004 0399 2965, **Crossreff Funder ID:** 501100006369

## A Compilation of Unknown Old Turkish Proverbs<sup>3</sup>

### Abstract

Proverbs are established expressions that have become a common product of a nation by enduring the test of time, characterized by their concise and succinct narration, with unknown origins regarding who said them, when, or where. Proverbs have an important place in the vocabulary of a language. In addition to giving advice to people in the flow of daily life, proverbs are often used to increase the power and value of the word and to support the thoughts or opinions put forward. Although proverbs are products of oral culture, they have been transcribed over time. According to the available sources, Turkish proverbs have been recorded through various compilations since the 15th century. Many of these works in which our proverbs were compiled and recorded have been identified and introduced. Nevertheless, there exist proverb compilations that have yet to be subject to any scholarly inquiry and remain obscure to this day. This article examines the proverbs in the compilation titled "Durûb-ı Emsâl" a work of anonymous authorship, presumed to have been written in the 16th century. Accordingly, this article aims to introduce this collection to the academic community for the first time. The work is registered in the Tercüman Collection of Süleymaniye Library under the call number 00432. The proverbs are located between pages 6-15. In addition to the proverbs, idioms, prayers, curses, and pearls of wisdom are also recorded in the work. No study on the compilation has been found so far. The introduction of the work, which contains a large number of proverbs, is important in terms of proverb studies. While presenting the proverbs in the work, fidelity to the original order within the compilation has been maintained, and the contemporary equivalents of the proverbs were tried to be determined by scanning the modern proverbial resources. In addition, the proverbs in the compilation were scanned in *Kitâb-ı Atalar (Sözi)* and Güvâhî's *Pend-nâme*, which are among our old proverb sources, and the proverbs found in these works are annotated in the footnotes.

**Keywords:** Proverbs, Turkish proverbs, compilation, Durûb-ı Emsâl.

### Giriş

Atasözleri kim tarafından, ne zaman ve nerede söylendiği bilinmeyen uzun bir zaman süzgecinden geçerek milletin ortak ürünü olmuş kısa ve özlü bir anlatıma sahip kalıplaşmış ifadelerdir. Günlük yaşamın akışı içinde insanlara öğüt vermek yanında sözün gücünü ve değerini arttırmak, ortaya atılan düşünce ya da görüşleri desteklemek amacıyla atasözlerinden sıklıkla yararlanılır. Öğüt verici, yol gösterici, uyarıcı, yargı koyucu olma gibi nitelikleriyle atasözleri, özelde bireye genelde ise topluma rehberlik eder. Atasözlerinde ifade edilen duygu, düşünce ve nasihatler insanoğlunun binlerce yıllık

<sup>3</sup> **Statement:** In this article, the digital images of the manuscript studied were utilized by the Presidency of the Manuscript Society of Turkey.

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin /Ithenticatge, Rate: 22

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 15.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454381

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

yaşam serüveninden edindiği deneyim ve gözlemlerin ürünüdür. Dolayısıyla, atasözleri sadece bir söz varlığı unsuru olmayıp toplumların sosyal ve kültürel özellikleri, duygu ve düşünce dünyaları ile yaşam şekilleri hakkında da zengin bilgiler içerir.

Atasözlerinin ortaya çıkışı insanlık tarihinin başladığı çağlara kadar uzanır. Cem Dilçin (2000: XV), atasözlerinin cemiyetle beraber doğmuş, onunla oba, boy ve oymak olarak asırlarca göçebe yaşamış ve nihayet gelişip özleşerek ulus haline yükselmiş, medenileşmiş töreler olduklarını belirtir. Ona göre; bir kavmin ulus haline yükselişinin eskiliğini, ilk çağlardaki kültür ve medeniyet seviyesini, hâsılı her bakımdan bütün benliğini tam manasıyla aksettirebilen başlıca aynalardan biri şüphesiz ki atasözleridir. Aksoy (2018: 28), bir atasözünün ilk taslağının tek kişi tarafından ortaya konulduğunu, zamanla bu ilk taslağın bazen eklemeler bazen çıkarmalar bazen de değiştirmeler sonucunda halkın benimsediği bir biçim aldığı ve bir kişinin malı olmaktan çıkarak toplumun ortak malı hâline geldiğini vurgular. Özkul Çobanoğlu da aynı konuya güzel bir benzetmeyle şöyle değinmektedir: “Sözlü kültür ortamından bir yerde bir bey tarafından ifade edilen bir atasözü zaman içinde kişiden kişiye kuşaktan kuşağa yayılırken âdeta bir nehre düşmüş bir taş parçasının diğer taşlara sürtüne sürtüne bütün çıkıntı ve çapaklarını kaybederek pürüzsüz bir çakıl taşına dönüşmesi gibi yaratılmış olan atasözü de sözlü yayılma yoluyla hayatiyetini devam ettirirken onu ilk yaratanın söylediği şekilden ses, kelime, vurgu başta olmak üzere değişim ve dönüşümlere uğrayarak yoluna devam eder ve geniş kitlelerin beğenisini kazanıp üzerinde neredeyse değişiklik yapılamaz en mükemmel formuna veya neredeyse sabitleşen kalıbına sahip olur” (Çobanoğlu, 2013: XIII).

Dilin söz varlığı içinde önemli yeri bulunan atasözleri, kültürel kodların edinimi ve gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir işlev üstlenirler (Teberoğlu, 2022: 109). Toplumun düşünce ve inanç dünyasını, ahlak anlayışını, sosyal ve kültürel özelliklerini, yaşam felsefesini yansıtmaları bakımından atasözleri önemli temalar içerir ve ele aldıkları konular bakımından çeşitlilik gösterir. Atasözleri kısa ve öz bir anlatıma sahip kalıplaşmış dil öğeleridir. “Atasözlerinde kısalık, düşünceyi en az kelime ile en olgun ölçüler içinde vermek şaşmaz bir kuraldır. Bu bakımdan atasözlerinde gereksiz bir kelimeye bile rastlanmaz. Kelimelerin seçiminde ve cümledeki yerlerini bulmalarında büyük bir halk kitlesinin yüzyıllarca süren zevki ve sağduyusu söz sahibidir. Bundan dolayı bir kelime çıkarılıp yerine -eş anlamlısı olsa bile- başka bir kelime koyulamaz” (Oy, 1972: 81-82).

Atasözlerinin genelinde ölçülü ve kafiyeli bir anlatım görülür. Aliterasyon, asonans ve kafiyeli sözler dolayısıyla atasözleri yarı manzum veya manzum özellikler taşır. Bu durum atasözlerinde ahenkli bir anlatımın ortaya çıkmasını sağlamış, onların hafızada saklanmalarını kolaylaştıran bir unsur olmuştur. Bununla birlikte “atasözlerinin günlük konuşmada çokça kullanılmaları, sözlü olarak da günümüze kadar gelebilmelerini ve unutulmamalarını sağlamıştır” (Kızıltaş, 2019: 325). Atasözlerinde genellikle geniş zaman kipi kullanılmakla birlikte doğrudan öğüt veren atasözlerinde emir kipi kullanıldığı görülür. Bununla birlikte öyküleme ve rivayet biçiminde söylenen atasözlerinde belirsiz geçmiş zaman kipi kullanılır. Belirli geçmiş zaman ve şimdiki zaman kiplerinin kullanıldığı atasözü sayısı ise oldukça azdır (Hengirmen, 2017: 27).

Toplum tarafından benimsenip sözlü kültürde nesilden nesile aktarılan atasözleri, çeşitli zamanlarda yazıya aktarılarak kayıt altına alınmıştır. Türk atasözlerinin yazılı ilk örnekleri Orhun yazıtlarında olmakla birlikte, 900-950 yıllarına tarihlenen Köktürk yazısıyla kâğıda yazılmış metin parçaları arasındaki dört parçadan oluşan atasözü listesi, Türk atasözlerinin ilk derlemesi olarak nitelendirilmektedir (Akalin, 2022: 14). Ayrıca Uygur harfli metinler arasında yer alan ve Tufan Yazmaları T II Y 19’da (U. 560) kayıtlı mecmuanın çeşitli sayfalarında atasözü derlemesi niteliğinde on

üç atasözünü ihtiva eden bir metnin de bulunması (Akalin, 2022: 16), Türklerde atasözleri derlemeciliğinin çok eski tarihlere dayandığını gösteren önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Doğrudan doğruya atasözleri derlemesi olmasa da içerdiği çok sayıdaki atasözleri ile *Dîvânu Lugâti't Türk*'ün atasözleri yazıcılığı açısından ayrı bir önemi vardır ve bu eserin sahibi Kaşgarlı Mahmud, adı bilinen ilk atasözleri derleyicimiz olarak kabul edilmektedir (Akalin, 2022: 19). Türk atasözlerinin derlenip kayıt altına alınması sonraki yüzyıllarda Anadolu coğrafyasında da devam etmiş, bu bağlamda önemli eserler ortaya konulmuştur. Eldeki kaynaklar çerçevesinde Türkiye Türkçesi atasözlerinin 15. yüzyıldan itibaren irili ufaklı derlemelerle kayıt altına alındığı görülmektedir (Durmuş, 2020: 9). Hem dilbilim hem de kültür araştırmaları açısından büyük öneme sahip olan bu eserler, çeşitli araştırmalara konu olmuş ve olmaya devam etmektedir. Bu makalede de yazarı bilinmeyen ve 16. yüzyılda kaleme alındığını tahmin ettiğimiz "Durûb-ı Emsâl" adlı derlemedeki atasözleri ele alınmış, eserin bilim dünyasına tanıtılması amaçlanmıştır.

## 1. Eser Hakkında

Eser, Süleymaniye Kütüphanesi Tercüman Koleksiyonu 00432 numara ile kayıtlıdır. Atasözleri, "Durûb-ı Emsâl" başlığı altında sıralanmış olup 6-15 numaralı sayfalar arasında yer almaktadır. Sayfalarda satır sayısı değişebilmektedir. 5 numaralı sayfada Nihâlî mahlaslı bir şaire ait bazı kıta ve müfredler ile son sayfada Yetimî (ö.1553)'nin Necatî Bey'in bir gazeline yazmış olduğu bir tahmis bulunmaktadır. Atasözleri harekesiz nesih hatla yazılmış olup, elifba sırası gözetilmeden karışık olarak verilmiştir. Eser, *Evliyâ ve enbiyâ niderse kendüye (1)* sözüyle başlamakta, *Eger dilden gelen elden geleydi gedâlar kalmayup sultân olaydı* (446) sözüyle sona ermektedir.

Söz konusu derlemenin kim tarafından yapıldığı bilinmemekle birlikte ne zaman yapıldığı da belli değildir. Yazmada herhangi bir tarih yer almamaktadır, ancak 16 numaralı sayfada yer alan 16. yüzyıl şairlerinden Yetimî'ye ait tahmisten derlemenin 16. yüzyılda kaleme alındığı çıkarımı yapılabilir.

## 2. Metin ve İnceleme

Çalışmada atasözleri verilirken derlemedeki sıralamaya bağlı kalınmıştır. Çalışmada silik olduğu için okunamayan kelimeler üç nokta (...) ile gösterilmiş, okunmasında tereddüt yaşanan kelimelerden sonra soru işareti (?) konulmuştur. Bununla birlikte bazı atasözlerinde geçen müstehcen sözcüklerin kelime kök ya da gövde ünlüleri yazılmamış, bunların yerine yıldız (\*) işareti kullanılmıştır. Atasözlerinin Türkiye Türkçesindeki şekilleri için Nurettin Albayrak'ın *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*; Ö. A. Aksoy'un *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*; Belgin Tezcan Aksu, Şükrü Halûk Akalin ve Recep Toparlı'nın *Türk Atasözleri Sözlüğü*; E. Kemal Eyüboğlu'nun *On Üçüncü Yüzyıldan Günümüze Kadar Şirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimler*; Aydın Oy'un *Tarih Boyunca Türk Atasözleri* ve İ. Hilmi Soykut'un *Türk Atalar Sözü Hazinesi* adlı eserleri başta olmak üzere çeşitli temel atasözleri kaynaklarından yararlanılmıştır. Taramalar sonucunda Türkiye Türkçesinde karşılığı tespit edilemeyen atasözleri için "Tespit edilemedi" kaydı düşülmüştür. Ayrıca derlemede yer alan atasözleri, eski atasözleri kaynaklarımızdan *Kitâb-ı Atalar (Sözi)* ve Güvâhî'nin *Pend-nâme* adlı eserinde taranmış, bu eserlerde geçtiği belirlenen atasözleri dipnotlarda verilmiştir.

1. **Evliyâ ve enbiyâ niderse kendüye. [6]** Kişi ne ederse (yaparsa) kendine eder (yapar) (Albayrak, 2009: 646).

**2. Hayır şan işüne, hayır gele başuñā.**<sup>4</sup> [6] Hayır dile eşine (komşuna), hayır gele başına (Aksoy, 2018: 304). Hayır dile (iste) eşine (komşuna), hayır gele (gelsin) başına (Albayrak, 2009: 508).

**3. Hayır işi tehir eyleme; şerri uzat, hayır dönsün.**<sup>5</sup> [6] Şer işi uzat hayra dönsün, hayır işi uzatma şerre dönmesin (Aksoy, 2018: 437). Hayır işi uzat şerre dönsün, şer işi, uzat hayra dönsün / Hayır işi uzatma, şerre döner; şer işi uzat ki hayra dönsün (Albayrak, 2009: 508-509).

**4. Daviciñ kağı olıcak yarıcuñ Allāh olsun.**<sup>6</sup> [6] Davacın kadı olursa yardımcın Allah olsun (Davacısı kadı olanın Allah yardımcısı olsun (Aksoy, 2018: 229). Davacı kadı ise (kadı olursa) yardımcın Allah olsun / Davacısı kadı olanın yardımcısı Allah olsun (Albayrak, 2009: 326).

**5. Borclu ölmez, beñzi şararur.**<sup>7</sup> [6] Borçlu ölmez benzi sararır (Aksoy, 2018: 202; Albayrak, 2009: 270). Aç ölmez gözü kararır, borçlu ölmez benzi sararır (Eyüboğlu, 1973: 3).

**6. Borc eyü güne kalmaz.**<sup>8</sup> [6] Borç iyi güne kalmaz (Aksoy, 2018: 202; Albayrak, 2009: 270; Eyüboğlu, 1973: 47).

**7. Borcuñ dermanı virüp kırtulmakdur.**<sup>9</sup> [6] Borcun ilâcı verip kurtulmak (Eyüboğlu, 1973: 47).

**8. Loğma karın toyurmaz, şefkat atrurur.**<sup>10</sup> [6] Lokma karın doyurmaz şefkat artırır (Aksoy, 2018: 384). Lokma karın doyurmaz muhabbet (şefkat) artırır (Albayrak, 2009: 693).

**9. Açuk ağız aç kalmaz.**<sup>11</sup> [6] Açık ağız aç kalmaz (Aksoy, 2018: 111). Açık ağız (boğaz) aç kalmaz (Albayrak, 2009: 94).

**10. Er loğması er kırsağında kalmaz.**<sup>12</sup> [6] Er lokması (ekmeği) er kursağında kalmaz (Aksoy, 2018: 270). Er ekmeği er kursağında kalmaz / Er lokması er kursağında kalmaz (Albayrak, 2009: 418, 420).

**11. Kış gökde kışlamaz.**<sup>13</sup> [6] Kış gökte kışlanmaz (Tülbentçi, 1977: 364).

**12. Kar anuñcun yağar ki ya el üşür ya ayak.**<sup>14</sup> [6] Kar onun için yağar ki ayak üşüde (Albayrak, 2009: 594).

<sup>4</sup> Hayır san eşüne hayr gele başuna. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 116). Sanagör her işünde hayr eşüne / Senün de hayr gele tâ başuna -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 203).

<sup>5</sup> Şer işi uzad hayra dönsün hayr işi uzadma şerre dönmesün. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 137). Döner şerre sakın uzatma hayrı / Uzat şerri ki hayra döne seyri -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 121).

<sup>6</sup> Da'vicün dâniş-mend oldı yarıcun Allāh olsun. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 103). Ki davâcısı dânişmend olanun / Meger yarıcısı Hak ola anun -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 168).

<sup>7</sup> Yime gam çün işin ilerü varur / Ki ölmez borçlu vü benzi sararur -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 99).

<sup>8</sup> Borç eyü güne kalmaz. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 100). Hem olsa borcun üstünden ıra gör / Ki kalmaz borç eyü güne vire gör -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 230).

<sup>9</sup> Borcun emin bilürem verüp kırtulmakdur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 100).

<sup>10</sup> Lokma şefkat artırur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 130). Ne var yinüp içilmedük fikir kıl / Ve likin lokma şefkat artırur bil -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 243).

<sup>11</sup> Açuk boğaz aç kalmaz. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 87). Ne denlü olur ise zâr u muhtâc / Dahı kalmış degül açuk boğaz aç -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 245).

<sup>12</sup> Er etmeği er kursağında kalmaz. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 109). Erün er kursağında lokması hiç / Dahı kalmış degül ir ü eger giç -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 244).

<sup>13</sup> Erzağın görmeyen ahmakdur irken / Kış gök üzre kışlamaz bilürken -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 159).

<sup>14</sup> Kar anuñcun yağar ki ayak üşüde. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 121). Felek cevrine tutma gönlünü tar / Yağar lâ-büd ayağ üşütmege kar -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 247).



**13. Kaçan yağmur yağsa kış ol gündür. [6]** Yağmur yağsa kış olur (Eren, 2017: 138). Yağmur yağsa kış değil mi? Kişi hâlini bilse hoş değil mi? (Aksoy, 2018: 464; Albayrak, 2009: 866).

**14. Yalıncağa yaz gelmez. [6]** Tespit edilemedi.

**15. Kul kulluğın anda bilür ki kendü didüğü olmaya.<sup>15</sup> [6]** Kulun dediği olmaz, Allah'ın dediği olur (Albayrak, 2009: 676).

**16. Yolcuya yoldaş eksük olmaz. [6]** Tespit edilemedi.

**17. Cümlesiniñ cürmi birdür, sevme illa hübını. [6]** Tespit edilemedi.

**18. Aqçeñ bile gözün bile. [6]** Tespit edilemedi.

**19. Aqçeyi eyüye viren aldanmaz.<sup>16</sup> [6]** Tespit edilemedi.

**20. Gönül kimi severse güzel odur.<sup>17</sup> [6]** Gönül kimi severse güzel odur (Aksoy, 2018: 291; Aksu, Akalın ve Toparlı, 2022: 262). Gönül kimi severse güzel (sultan) odur (Albayrak, 2009: 478).

**21. Oduncunuñ yanından balçası eksük olmaz. [6]** Tespit edilemedi.

**22. Kolañā bedir dirler. [6]** Tespit edilemedi.

**23. Yalancınıñ evi oda yanmış, kimse inanmamış. [6]** Yalancının evi yanmış kimse inanmamış (Aksoy, 2018: 465; Aksu vd., 2022: 484; Albayrak, 2009: 869).

**24. Yalanuñ dibi yaqındur.<sup>18</sup> [6]** Yalanın ayakları kısadır / Yalanın dibi (altı) deliktir (Albayrak, 2009: 869).

**25. Bilmeyene öğüt yük.<sup>19</sup> [6]** Bilmeyene bulut yük / Bilmeze bulut yük (Albayrak, 2009: 247).

**26. Konuk umduğın yimez.<sup>20</sup> [6]** Konuk, umduğunu yemez, kısmetini yer (Albarak, 2009: 656). Misafir umduğunu değil, bulduğunu yer (Aksoy, 2018: 392; Aksu vd. 2022: 392; Albayrak, 2009: 709).

**27. Konuğuñ umduğı ev issiye üç gün uzak olur. [6]** Tespit edilemedi.

**28. Gördün yimek ne hâcet gel dimek. [6]** Gördün yemek daha ne demek (Albayrak, 2009: 481; Eyüpoğlu, 1973: 108).

**29. Bir söylemek iki yemekden alqor. [6]** Bir söylemek iki çiğnemekten alqor (Albayrak, 2009: 262).

<sup>15</sup> Hakundur emr olur ol didüğü / Muvâfık düşmez ana kul didüğü -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 202).

<sup>16</sup> Eyüye sayagör akçanı ulu / Hazer eyle seni görmeye yatlu -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 121).

<sup>17</sup> Ki pend olmaz veli her gâh makûl / Ki gönül kimi sevse görklüdür ol -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 184).

<sup>18</sup> Ki olur yalanun gibi yakıncak / Nice yakın ki görünür bakıncak -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 217).

<sup>19</sup> Bilmeye<n>e bulut yükdür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 96). Dirilme bilmediğün işde çâbük / Sor utanma ki bilmeze bulut yük -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 1219).

<sup>20</sup> Konuk umduğın yimez bitüdüğün yer. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 127). Hemîşe olanı hoş gör mukadder / Konuk umduğunu yimez bürâder -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 138).

**30. Dek tırmağ t̄ate giçer.** [6] Tespit edilemedi.

**31. Dek tırmağ uñ devece aşşısı var.**<sup>21</sup> [6] Dek duranın devece assısı var (Aksu vd. 2022: 206; Albayrak, 2009: 330).

**32. Dek tırmağ devlete ziyāndur.** [6] Tespit edilemedi.

**33. Çatal ağaç yire girmez.**<sup>22</sup> [6] Çatal kazık yere batmaz (geçmez, batmaz) (Aksoy, 2018: 217). Çatal kazık yere batmaz (veya geçmez veya çakılmaz) (Aksu vd. 2022: 193). Çatal kazık yere batmaz (çakılmaz) (Albayrak, 2009: 298).

**34. İki karpuz bir koltuğa sığmaz.**<sup>23</sup> [6] İki karpuz bir koltuğa sığmaz (Aksoy, 2018: 322; Aksu vd. 2022: 306; Albayrak, 2009: 546).

**35. Erde hüner bir olur.**<sup>24</sup> [6] Ere bir hüner yeter (Albayrak, 2009: 421). Bir kişiye iki hüner çok mudur? (Eyüpoğlu, 1973: 44).

**36. Toğrı gelen konuk Tañrı kazasından artuğdur.**<sup>25</sup> [6] Doğru (habersiz) gelen konuk Tanrı kazasından beterdür (Albayrak, 2009: 359; Eyüpoğlu, 1973: 74).

**37. Kaza görünüp gelmez.**<sup>26</sup> [6] Kaza geliyorum demez (Aksoy, 2018: 352). Kaza geliyorum (veya dur geldim) demez / Kaza görünüp (veya görünerek) gelmez, (ihtiyar (veya karı) bükülüp ölmez (Aksu vd. 2022: 352). Kaza bağıra bağıra (çağıra çağıra) gelmez / Kaza dur ben geliyorum, demez (Albayrak, 2009: 613).

**38. Görünürden görünmezi çok.**<sup>27</sup> [6] Görünürden görünmez çoktur (Albayrak, 2009: 482).

**39. Çokluk b\*kluk.** [6] Nerde çokluk orda bokluk (Aksoy, 2018: 396). Nerede çokluk orada b..luk (Albayrak, 2009: 724; Eyüpoğlu, 1973: 189).

**40. Kızlıkda b\*kın yiyen ucuzlukda utanur.**<sup>28</sup> [6] Kıtıkta b.. yiyen bollukta utanmış (Albayrak, 2009: 636; Eyüpoğlu, 1973: 160).

**41. Göz görür, yüz utanur.** [6] Göz görmez (görmezse) yüz utanmaz (Albayrak, 2009: 483).

**42. Yüzsüzden yüzün şuyın satun al.**<sup>29</sup> [7] Yüzsüzden yüzünü satın al (Albayrak, 2009: 908). Edebi edepsizden öğren (Aksoy, 2018: 257; Aksu vd. 2022: 228; Eyüpoğlu, 1973: 82).

<sup>21</sup> Dek duranın devece assısı vardır. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 103). Urulması mukarrerdür uranın / Devece asısı var dek turanın -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 206).

<sup>22</sup> Gerek her gâh anı başına kakmak / Kazuk girmez yire olmasa tokmak -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 170).

<sup>23</sup> İki karpuz <bir> koltuğa sığmaz. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)-. (Böler, 2018: 118). Bitir bir işi gayra sonra tut yüz / Ki bir koltukda sığmaz iki karpuz -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 120).

<sup>24</sup> Bir kişide iki hüner çok mudur? -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 98).

<sup>25</sup> Toğrı gelen konuk Tanrı kazasından beterdür. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 140).

<sup>26</sup> Kazâ görünigelmez karı bükülüp ölmez. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 123).

<sup>27</sup> Görinenden görünmez çok. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 114). Kişi yokluğile dâyim yirinmez / Ki olur çok görünürden görünmez -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 246).

<sup>28</sup> Kızlıkda b.k yeyen ucuzlukda utanmış. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 124).

<sup>29</sup> Müdâm it yatlu konşıya velî âl / Yüzün suyumu yüzsüzden satun al -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 160).

**43. Yüzsüzden Tañrı bizâr.<sup>30</sup> [7]** Tespit edilemedi.

**44. Yüz virdük bāliye; çıkdı, ş\*çdı halıya. [7]** Yüz verdik Ali'ye (deliye) geldi sıçtı halıya (Aksoy, 2018: 481). Yüz verdi deliye (veya Ali'ye), geldi (veya çemrendi) sıçtı halıya / Yüz verdik Ali'ye çıktı oturdu halıya (Aksu vd. 2022: 502). Yüz verdik Ali'ye geldi çıktı halıya / Yüz verdik deliye geldi s..tı halıya (Albayrak, 2009: 907).

**45. Kör bāzāra varmasun, bāzār körsüz olmasun. [7]** Kör pazara varmasın, pazar körsüz kalmasın (Aksoy, 2018: 374; Aksu vd. 2022: 274; Soykut, 1974: 200). Kör pazara varmaya (varmasın), pazar körsüz kalmaya (kalmasın) (Albayrak, 2009: 667).

**46. Çürük baklanuñ kör alıcısı olur.<sup>31</sup> [7]** Çürük (bitli, kurtlu) baklanın kör alıcısı olur (Aksoy, 2018: 225). Çürük baklanın da kör alıcısı olur (Aksu vd. 2022: 200; Albayrak, 2009: 317).

**47. Dostla yi iç, şatu bāzār eyleme.<sup>32</sup> [7]** Dost (akraba) ile ye, iç alışveriş etme (Aksoy, 2018: 247; Aksu vd. 2022: 220; Albayrak, 2009: 366).

**48. Dostla bāzār dostluğı bozar. [7]** Utanma pazar, dostluğı (veya mideyi) bozar (Aksu vd. 2022: 468). Utandık pazar, dostluğı bozar / Utanma pazar, dostluğı (mideyi) bozar (Aksoy, 2018: 454; Albayrak, 2009: 847).

**49. Vir yüzi kes sözi. [7]** Tespit edilemedi.

**50. Eyü şandugına yurt gösterme. [7]** Tespit edilemedi.

**51. Eylük itdügüñ kişiden şakın. [7]** İyilik ettiğın kişiden sakın (Eyüboğlu, 1973: 144).

**52. Şakınan göze çöp düşer.<sup>33</sup> [7]** Sakınılan (esirgenen) göze çöp batar (Aksoy, 2018: 420). Sakınılan göze çöp batar (Aksu, 2022: 428). Sakınan göze çöp düşegen olur / Sakınan (sakınılan) göze çöp batar (düşer) (Albayrak, 2009: 772).

**53. Düşmeyigör düşecek kalkması müşkil olur. [7]** Tespit edilemedi.

**54. Kendü düşen ağlamaz.<sup>34</sup> [7]** Kendi düşen ağlamaz (Aksoy, 2018: 358; Aksu vd. 2022: 357). Kendi düşen ağlamaz, iki gözden çıkar (Albayrak, 2009: 622).

**55. Düşenüñ dostı olmaz.<sup>35</sup> [7]** Düşenin dostu olmaz (hele bir düş de gör) (Aksoy, 2018: 253; Aksu vd. 2022: 224). Düşenin dostu olmaz, hele bir (yol) düş de gör (kendini) (Albayrak, 2009: 380).

<sup>30</sup> Sakın pes yaramaza uyma iy yâr/ Yaramzun yüzinden Tanrı bizâr(r) -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 118).

<sup>31</sup> Çürük baklanun kör alıcısı olur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 103). Olur ise ne denlü il gülinci / Çürük baklaya olur kör alıcı -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 175).

<sup>32</sup> Döstıla ye iç şatu bāzār eyleme. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 106). Yi vü iç dost ile illâ zinhâr / Sonı hayr olmaz itme şatu bāzār -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 198).

<sup>33</sup> Sakınan göze çöp düşegen olur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 134). Ne assı sâhibi sayinde işe / Sakınduk göze çöp düşer hemişe -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 249).

<sup>34</sup> Dime kim kendü düşen ağlamaz zâr / Hey ağlar gözi dahı çıkar iy yâr -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 207).

<sup>35</sup> Sakın düşme düşene assısı yok / Egerçi sonra olur kulağuz çok -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 121)

**56. Eyüye eylük olsa öküze bıçak olmazdı.**<sup>36</sup> [7] İyiliğe iyilik olsaydı, koca öküze bıçak olmazdı (Aksoy, 2018: 336; Aksu vd. 2022: 331; Albayrak 2009: 578).

**57. Eylügi eyle, şuya şal; balık bilmezse Halık bilür.**<sup>37</sup> [7] İyilik et denize at, balık bilmezse Halık bilir (Aksoy, 2018: 336; Albayrak 2009: 579). İyilik et (veya yap) denize at, balık bilmezse Halık bilir (Aksu vd. 2022: 331).

**58. Söylenmedük söz yokdur, işitmedük kulağ çokdur.**<sup>38</sup> [7] Söylenmedik söz yok, işitilmedik söz çok (Albayrak, 2009: 797).

**59. Azacık nire gidersin çokçıya.**<sup>39</sup> [7]. Aza demişler: “-Nereye?” “Çoğun yanına” demiş. (-Azca nereye? “-Çokçanın yanına” (Aksoy, 2018: 169). Aza sormuşlar “nereye?”, “çoğun yanına” demiş (Aksu vd. 2022: 148). Aza demişler: “- Nereye?” “Çoğun yanına” demiş (Albayrak, 2009: 211).

**60. Tama tama göl olur, düşman gözi kör olur.**<sup>40</sup> [7] Damlaya damlaya göl olur (Aka aka sel olur) (Aksoy, 2018: 228; Albayrak 2009: 324). Damlaya damlaya göl olur (Aksu vd. 2022: 203). Damlaya damlaya göl olur, düşmanın gözü kör olur (Albayrak, 2009: 324).

**61. Küpe küp dıcek küp dağı dir düp.**<sup>41</sup> [7] Küpe “küp” dersen (deyince) küp dahi adama “düp” der / Küpe “küp” deyince küp de adama “düp” der (Albayrak, 2009: 688; Aksu vd. 2022: 382).

**62. Tavul avāzi irakdan kaba gelür.**<sup>42</sup> [7] Davulun sesi uzaktan hoş gelir (Aksoy, 2018: 229; Albayrak, 2009: 327). Davulun sesi uzaktan hoş (veya koygun) gelir (Aksu vd. 2022: 204).

**63. Gelürse azı çoğı olmaz.** [7] Fazla (artık) mal göz çıkarmaz (Aksoy, 2018: 280).

**64. Añ beni bir kozla, ol dağı çürük çıksun.** [7] An beni bir kozla, o da çürük çıksın. (Dost ‘yâr’ beni ansın beni bir koz ile o da çürük çıksın) (Aksoy, 2018: 148). An beni bir kozla o da çürük çıksın (Aksu vd. 2022: 133). An beni bir koz ile varsın çürük çıksın / An beni bir kozla o da çürük çıksın (Albayrak 2009: 153). Yâr beni ansın bir koz ile o da çürük çıksın (Eyüboğlu, 1973: 239).

**65. Yüküm koz idüğin bilürsin, çıksadursın.**<sup>43</sup> [7] Sen de mi bildin yükümün koz olduğunu (Aksu, Akalın ve Toparlı, 2022: 433).

**66. Göñül şırçadur, şıncak bütün olmaz.** [7] Gönül bir sırça saraydır, kırılırsa yapılmaz (Aksoy, 2018: 290; Aksu vd. 2022: 262; Albayrak, 2009: 478).

<sup>36</sup> Eylüğe eylük olsa öküze bıçak olmazdı. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 112). Ki olsa eylüğe eylük muhakkak / Cihânda öküze olmazdı bıçak -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 242).

<sup>37</sup> Eylük eyle suya sal eğer eylük eylüğise ol seni bulur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 112).

<sup>38</sup> Söylenmedük söz yok eşidilmedük söz çok. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 137).

<sup>39</sup> Azacık nereye gidersin çok getürmeğe. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 92). Virürin diyü gam çekme azacık / Gider çokça getürmeğe azacık -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 99).

<sup>40</sup> Tama tama göl olur düşmân gözi kör olur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 138). Tama tama göl olur iy hred-mend / Adü gözi kör olur güş kıl pend -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 246).

<sup>41</sup> Küpe küp dıecek küp dağı düp der. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 130). Niçün tan idesin kimseye gülüp / Küpe küp dıyiecek dir küp dağı düp -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 206).

<sup>42</sup> Tavul öti irakdan koyun gelür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 139).

<sup>43</sup> Sen de mi bildün yüküm kozuduğun. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 135). Yüzine mücrimün açma sülükün / Koz olduğun bilü çışatma yükin -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 222).

**67. Kılıç yarası oñulur, dil yarası oñulmaz.** [7] Kılıç yarası sağalır, dil yarası sağalmaz (Aksu vd. 2022: 361; Albayrak, 2009: 629).

**68. Başa belā dilden gelür.** [7] Dil dursa başa ihsan; dilden gelir başa noksan / Dil kafanın belasıdır (Albayrak, 2009: 353).

**69. Mü'min mü'minüñ aynasıdır.** [7] Mümin müminin mir'atıdır (Tülbentçi, 1977: 422).

**70. Eğri otur, toğrı söyle.**<sup>44</sup> [7] Eğri otur (oturalım) doğru söyle (konuşalım) (Aksoy, 2018: 257). Eğri oturup doğru konuşalım (Aksu vd. 2022: 229). Eğri oturalım (oturup), doğru konuşalım (konuşmalı, söylemeli) (Albayrak, 2009: 388).

**71. Delüden uslu haber.**<sup>45</sup> [7] Deliden al uslu haberi (Aksoy, 2018: 231; Aksu, 2022: 207; Albayrak, 2009: 334)

**72. Delüyi ne s\*k, ne s\*k\*1.**<sup>46</sup> [7] Tespit edilemedi.

**73. Dögülen ile s\*k\*1enüñ öci alınmaz.**<sup>47</sup> [7] Tespit edilemedi.

**74. Kırk yılda öcin alan ivdüm dimiş.**<sup>48</sup> [7] Kırk yılda intikam alan, ne tez aldım, demiş (Albayrak, 2009: 632). Deve kırk yılda intikam (öcünü) almış, 'Ne erken oldu' demiş (Albayrak, 2009: 346).

**75. Tavuk şuyı içer, göge bakar.** [7] Tavuk bile su içerken göge bakar (Aksu, Akalın ve Toparlı 2022: 455). Tavuk bile su içerken Allah'a (göge) bakar / Tavuk ki tavuk su içince Allah'a bakar (Albayrak, 2009: 823). Tavuk su içtikçe Allah'a şükreder (Eyüboğlu, 1973: 224).

**76. Tavuk kaz yumurtasın yumurtlasa g\*ti tiz yırtılurdi.** [7] Tavuk kaza bakmış da kıcını yırtmış (Aksoy, 2018: 445; Albayrak, 2009: 823). Tavuk kaza bakarsa kıcı yırtılır / Tavuk kaza bakmış da kıcını yırtmış (Aksu vd. 2022: 455).

**77. Dilkü inine giremez g\*tine kabak aşar.**<sup>49</sup> [7] Tilki inine giremezken bir de kuyruğuna kabak takmış (Aksu vd. 2022: 460). Ayı inine sığmamış bir de kuyruğuna kalbur bağlamış (Soykut, 1974: 186). Sıçan deliğine sığmamış, kuyruğuna bir de kabak bağlamış (Eyüboğlu, 1973: 207).

**78. Saña ben aşılmış uğrıyı inanmazın.** [7] Tespit edilemedi.

**79. Kurduñ adı yavuz, dilkücek var baş keser.**<sup>50</sup> [8] Kurduñ adı yaman çıkmış, tilki vardır (tilkicik var) baş keser (Aksoy, 2018: 378). Kurduñ adı yaman çıkmış, tilki vardır baş keser (Aksu vd. 2022: 378). Kurduñ adı (yamana) çıkmış, tilki vardır (tilkicik var) ki baş keser (Albayrak, 2009: 678). Tilki vardır baş keser, kurduñ adı yamandır (Eyüboğlu, 1973: 227).

<sup>44</sup> Eğri otur toğrı söyle. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 107). Dimişlerdür ulular bunı böyle / Kayuramaz eğri otur toğrı söyle -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 217).

<sup>45</sup> Delüden uslu haber...-Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 104). Olur peydâ delüden çoğ eserler / Delüden il alur uslu haberler -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 165).

<sup>46</sup> Delüyi söyleyüp söyletme zinhâr / Ne düz ne hod düziil delüye iy yâr -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 165).

<sup>47</sup> Dögülenle düzlenün dahı hiç / Öci alıñduğı yok ir eger giç -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 142).

<sup>48</sup> Bulınca hasma sabr it fırsat ucın / Alan ivdüm dimiş kırk yılda öcin -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 141).

<sup>49</sup> Sıçan inine sığmaz g.tine kabak aşar. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 136).

<sup>50</sup> Adı yavuz olur kurduñ hemî dün / Keser baş dilküler var dime efsün -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 224).

**80. Bir sürçen atıñ ayağın kesmezler.**<sup>51</sup> [8] Bir sürçen atın başı kesilmez (Aksoy, 2018: 200; Aksu vd. 2022: 174; Albayrak, 2009: 263).

**81. Er mizacı at mizacı.** [8] At mizacı, al (er) mizacı (Soykut, 1974: 251).

**82. Erlik on tokuzı hîle**<sup>52</sup> [8] Erlik on ise, dokuzu oyun (hiledir) / Erlik ondur; dokuzu hile, biri kaçmaktır (Albayrak, 2009: 426) Erlik on, dokuzu düzen (Eyüboğlu, 1973: 93)

**83. Adam on, tokuzı ton.**<sup>53</sup> [8] Tespit edilemedi.

**84. Akçe akl öğredür, ton yürüyüş.** [8] Akça akıl öğretir, don yürüyüş (Aksoy, 2018: 127; Aksu vd. 2022: 121). Akçe adama akıl öğretir / Akçe sayış, kaftan yürüyüş öğretir (Albayrak, 2009: 120-121).

**85. Bir şınaduğın bir dahi şınama.** [8] Bir şınadığını bir dahi şınama (Albayrak, 2009: 262).

**86. Siz sağ biz selamet.** [8] Deyim.

**87. Şabırla koruk helvâ olur.**<sup>54</sup> [8] Sabırla koruk helva olur, dut yaprağı atlas (Aksoy, 2018: 418; Aksu vd. 2022: 426). Sabır ile koruk, helva; dut yaprağı, atlas ü diba olur / Sabırla koruk helva olur, dut yaprağı atlas (Albayrak, 2009: 767). Sabr ile koruk helva olur, (dut yaprağı dîbâ olur) (Eyüboğlu, 1973: 200)

**88. Her şabırda bir hayır vardır.** [8] Sabreyle işine, hayır gelsin başına (Aksoy, 2018: 418; Aksu vd. 2022: 426; Albayrak, 2009: 768). Sabırda ferahlık vardır (Eyüboğlu, 1973: 200).

**89. Varın viren yâd olmaz.**<sup>55</sup> [8] Varını veren yad olmaz (olmamış) (Albayrak, 2009: 856; Eyüboğlu, 1973: 234).

**90. Bildüğün yaramaz bilmediğün eyüden yegdür.** [8] Bildiğin şeytan, bilinmediğün insandan iyidir (Albayrak, 2009: 245).

**91. Müft sirke baldan tatlı.** [8] Müft sirke baldan tatlıdır (Oy, 1972: 219). Bedava sirke baldan tatlıdır (Aksu vd. 2022: 160; Albayrak, 2009: 233; Eyüboğlu, 1973: 38). Bedava sirke baldan tatlıdır (tatlı olur) (Aksoy, 2018: 184).

**92. Belâsız bal olmaz.**<sup>56</sup> [8] Bal belasız olmaz (Aksu vd. 2022: 154; Eyüboğlu, 1973: 34). Belâsız bal olmaz (Albayrak, 2009: 235; Oy, 1972: 217).

<sup>51</sup> Bir sürçen atun ayağın kesmezler. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 99). Memâta iriserdür çün hayâtun / Ayağın kesmeğil bir sürçen atun -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 202).

<sup>52</sup> Erlik on tokuzı hîle. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 109). Savaşda er odur kim hîle bile / Ki olur erlik on tokuzı hîle -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 144).

<sup>53</sup> Egerçi âdem ondur tokuzı ton / Yiri vardır hizmetde budur yön -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 159).

<sup>54</sup> Hezârân kırklar ü üçler yidiler / Korukdan sabr ile halvâ yidiler -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 247).

<sup>55</sup> Varın veren utanmaz baldızın alan yad olmaz. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 143). Kıl az u çok her eylük ideni yâd / Ki olmamış durur varın viren yâd -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 222).

<sup>56</sup> Bal yeyen belâsın çekmek gerek. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 93). Güzel cevri itmeden meyyâl olmaz / Mukrerdür belâsuz bal olmaz -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 186).

**93. Bal tutan barmağın yalar.**<sup>57</sup> [8] Bal tutan parmağımı yalar (Aksoy 2018: 179, Aksu vd. 2022: 155; Albayrak, 2009: 222).

**94. Belî dimek başa belâdur.** [8] Tespit edilemedi.

**95. Yügrük at yemin arturur.**<sup>58</sup> [8] Yürük at yemini kendi artırır (Aksoy, 2018: 481; Albayrak, 2009: 907). Yügrük at yemini artırır (Aksu vd. 2022: 500).

**96. Kedi yügrüğü samanlığa degindür.**<sup>59</sup> [8] Kedinin gideceği samanlığa kadar (Aksoy, 2018: 355; Aksu vd. 2022: 355). Kedinin gideceği (kaçacağı) samanlığa kadardır / Kedinin kaçması [yügrüklüğü] samanlığa kadardır (Albayrak, 2009: 617).

**97. Şaman senüñ degülse şamanlık senüñ.** [8] Saman senin değil ise saman da mı senin değil? (Tülbentçi, 1977: 470) Saman elinse, samanlık senin (Aksu vd. 2022: 429).

**98. Eyü yimek kıalmadan yaman kıarın kıatlamak yegdür.** [8] Tespit edilemedi.

**99. Karnuña kim taş başdı.** [8] Deyim.

**100. Her taş yerinde ağırdur.**<sup>60</sup> [8] Taş yerinde ağırdır (Aksoy, 2018: 443; Aksu vd., 2022: 452; Albayrak, 2009: 819).

**101. Beğenmedüğüñ taş baş yarar.**<sup>61</sup> [8] Beğenmediğin taş baş yarar (göz çıkarır) (Albayrak, 2009: 233). Ummadığın taş baş yarar (Aksoy, 2018: 453).

**102. Eşek ölümü arpadan.** [8] Atın ölümü arpadan olsun (Aksoy, 2018: 162; Aksu vd., 2022: 144; Albayrak, 2009: 194).

**103. Aç ölmekden tok ölmek yegdür.**<sup>62</sup> [8] Aç gezmektense tok ölmek yeğdir (Aksu vd., 2022: 109). Aç ölmekten tok ölmek yeğdir (Aksoy, 2018: 110; Albayrak, 2009: 93).

**104. Toğuñ devleti artuğ olur.** [8] Tespit edilemedi.

**105. Cömerdle nâkesüñ harcı birdür.**<sup>63</sup> [8] Cömertle nekesin (cömertle nekesin) harcı birdir (Aksoy, 2018: 214). Cömertle nekesin (veya cimrinin) harcı birdir (Aksu vd., 2022: 189). Cömertle nakesin (nekes) harcı birdir (Albayrak, 2009: 292).

**106. Viren el üstündür.** [8] Veren el, alan elden üstündür (veya yeğdir) (Aksu vd., 2022: 477). Veren el alan elden (alandan) üstündür (hayırlıdır) (Albayrak, 2009: 859).

<sup>57</sup> Bal tutan barmağın yalar. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 93). Tama az itse câyiz mâl emîni / Ki yalar bal tutanlar barmağımı -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 136).

<sup>58</sup> Yügrük at yemin kendü arturur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 147). Hemîşe arpasını dime heyhat / Bil özi arturur yügrük olan at -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 97).

<sup>59</sup> "Kedinün yügrüğü samanlığa dek." -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 123). Olur sakın bu söze tutmağıl şek / Kedi yügreklüğü samanlığa dek -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 122).

<sup>60</sup> Düşer gurbetde bî-hürmet ekâbir / Ki taş kopduğı yerde olur ağır -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 154).

<sup>61</sup> Öğünme olur olmaz yerde yoldaş / Ki beğenmedüğüñ yumruk yarar baş -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 143).

<sup>62</sup> Dimez kimse cihân içre yok ölmek / Hele ac ölmeden yigdür tok ölmek -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 241).

<sup>63</sup> Nâ-kesile cevmerdüñ harcı birdür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 130). Sahi ol hisset için itme tedbir / Nekesle harcı cömerdüñ olur bir -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 225).

**107. Konuk konuğu sevmez, ev issi ikisinden de bızār. [8]** Misafir misafiri (dilenci dilenci) istemez (sevmez), ev sahibi ikisini de (Aksoy, 2018: 391). Misafir misafiri istemez (veya sevmez), ev sahibi ikisini de (Aksu vd., 2022: 392). Misafir misafiri sevmez, ev sahibi ikisini de (Albayrak, 2009: 709).

**108. Konuğuñ eblehi ev issine teklif eyler.<sup>64</sup> [8]** Konuğun kutsuzu ev sahibini ağırlar (Albayrak, 2009: 656). Ahmak (şaşkın) misafir ev sahibini ağırlar (Aksoy, 2018: 125; Albayrak, 2009: 118).

**109. Tekellif cehennemde olur. [8]** Teklif cehennemde olur (Eyüboğlu, 1973: 226; Tülbetçi, 1977: 514).

**110. Cehenneme dek yirün var. [8]** Kargış sözü.

**111. Olursa hoş olmazsa cehenneme. [8]** Tespit edilemedi.

**112. Olursa hoş olmazsa koşt. [8]** Tespit edilemedi.

**113. Hasta şağalıcak hekīm kapuya gelür.<sup>65</sup> [8]** İyi olacak hastanın hekim ayağına gelir (Aksoy, 2018: 337).

**114. Ölmekden dirlik yeg ölme diril.<sup>66</sup> [8]** Tespit edilemedi.

**115. Ölüm hak, mirās helāl. [8]** Ölüm hak miras helāl (Aksoy, 2018: 408; Aksu vd., 2022: 411; Albayrak, 2009: 749).

**116. Serçe dañi dirilür, baldurında belürür. [8]** Serçe de geçinir ama baldırından bellidir (Albayrak, 2009: 783; Eyüboğlu, 1973: 206).

**117. Serçeye çubuk bere.<sup>67</sup> [8]** Serçeye çubuk bere (Albayrak, 2009: 783). Serçeye çubuk beredir (Aksoy, 2018: 425; Aksu vd., 2022: 435).

**118. Kapudan kovalarsa bacadan düş.<sup>68</sup> [8]** Kapıdan kovsan bacadan girer (veya pencereden düşer) (Aksu vd., 2022: 340). Deyim olarak da kullanılmaktadır: Kapıdan kovulsa (kovsan) bacadan girer (düşer) (Aksoy, 2017: 907)

**119. Āşık ārsız gerek.<sup>69</sup> [8]** Āşıkta ār olmaz (Eyüboğlu, 1973: 23).

**120. Gereклиyi gerekmez iken.<sup>70</sup> [8]** Gereклиyi gerekmez iken saklamalı (Albayrak, 2009: 472; Eyüboğlu, 1973: 104).

<sup>64</sup> Konuğun kutsuzu ev isin ağırlar. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 126). Veli ağırlasa konuk ev issin / Olur ebleh dinilmez ana tahsîn ( Hengirmen, 1990: 235).

<sup>65</sup> Haste sağılınca hekīm kapuya gelür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 116). Kaçan sağılmada yüz tutsa bîmâr / Hekîmi sen kapuda bekle iy yâr -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 247).

<sup>66</sup> Yig ölmekden mahalsüz yirde dirlik / Kaçup kurtulmaz olur anda erlik -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 144).

<sup>67</sup> Serçeye çubuk beredir. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 136). Degül gāv alacagun tut beredir / Esirge serçeye çubuk beredir -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 126).

<sup>68</sup> Öteki (?) kapudan kovarlarsa sen bacadan düş. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 133). Dürüş her lahza dūr olma nazardan / Bacadan düş kovulduğunda derden -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 97).

<sup>69</sup> Kişide sabr komaz yârsuzluk / Gerek āşık olanda ārsuzluk -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 186).

<sup>70</sup> İgen hoşdur meşakkat çekmez iken / Kayurmak gereği gerek iken -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 160).



- 121. Kırk yıl yarağ bir gün gerek.**<sup>71</sup> [8] Kırk gün yarağ (fırsat), bir gün gereğ (Eyüboğlu, 1974: 158).
- 122. Kuş var etin yiyecek, kuş var et yedürecek.**<sup>72</sup> [8] Kuş var, eti yenir, kuş var, et yedirilir (Aksoy, 2018: 381). Kuş vardır eti yenir, kuş vardır et yedirilir (Aksu vd. 2022: 380). Kuş var ki et yedirirler, kuş var ki eti yenir / Kuş vardır eti yenir; kuş vardır, et yedirilir (Albayrak, 2009: 684).
- 123. Et ekmekten üstündür.** [8] Tespit edilemedi.
- 124. Et ne kadar arık olsa etmek üstünde yaraşur.**<sup>73</sup> [9] Et ne kadar arık olsa etmek üstünde yaraşır (Aksoy, 2018: 277; Albayrak, 2009: 439). Et ne kadar arık olsa etmek üstüne etmek yaraşır (Aksu vd., 2022: 246).
- 125. Et etmek erenler öyünüdür.**<sup>74</sup> [9] Et, etmek erenler öyünü (Eyüboğlu, 1974: 266).
- 126. Kerâmet getür yâ 'Alî, dimişler; şofra getür yâ Kanber, dimiş.**<sup>75</sup> [9] Tespit edilemedi.
- 127. Evvelüñ ne ise âhirüñ oldur.** [9] Evveli de Şam ahiri de Şam (Tülbentçi, 1997: 232).
- 128. Evvel söyleyen şofra söyleyenüñ ne didügin bilse söylemezdi.** [9] Tespit edilemedi.
- 129. Kişi âşık olmadın şofn şınmak gerek.** [9] Tespit edilemedi.
- 130. Tuz etmek bilmeyenden yeg olur it.**<sup>76</sup> [9] Tuz etmek bilmeyen itten kötüdür (Tuz etmek bilmezden it yeğdir) (Albayrak, 2009: 838). Tuz etmek hakkını bilmeyen kör olur (Aksoy, 2018: 450; Aksu vd., 2022: 462).
- 131. İt akşağı tavşan görüncedür.**<sup>77</sup> [9] İtin aksağı tavşan görünce ulur (Albayrak, 2009: 573).
- 132. Tavşana kaç, tazıya koma dirler.**<sup>78</sup> [9] Tavşana kaç, tazıya tut (Albayrak, 2009: 822). Tavşana kaç tazı ya tut demek (Aksoy, 2017: 1067) şeklinde deyim olarak da kullanılmaktadır.
- 133. Tavşanun kaçısın gördüm etinden uşandım.**<sup>79</sup> [9] Tavşanın kaçısını gördüm, etinden iğrendim (Çobanoğlu: 2004: 442).
- 134. Yatur kurdan yiler dilkü yegdür.**<sup>80</sup> [9] Yatar arslandan (kurttan) yeler tilki iyidir (Albayrak, 2009: 878). Oturan aslandan gezen tilki yeğdir (Aksu vd., 2022: 405).

<sup>71</sup> Dürüş kardaş diyü yilter gerekdür / Belî her gün ... bir gün gerekdür -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 160).

<sup>72</sup> Kuş ola etin yeyeler kuş ola et yedüreler. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 129). Ki kuş var yidürler yarar işe / Kuş olur kim etin yirler hemişe -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 125).

<sup>73</sup> Et ne denli arık olsa etmek üstünde yaraşur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 111). Ki et olursa her ne denli lâğar / Yaraşur etmek üstünde bürâzer -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 125).

<sup>74</sup> Çi ger her aşda var bir dürlü lezzet / Erenler öyünüdür etmek ü et -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 198).

<sup>75</sup> Pend-nâme'de bu söze doğrudan olmasa da dolaylı bir atıf yaptığı görülür: Buyurmuş Kanber'e şofra getir tüz / Cevâbın bu suâlin virelüm biz; Cihân içre budur yânî secâat / Kes aca etmeği sen kıl kanâat -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 241).

<sup>76</sup> Tuz etmek bilmezden it yeğdür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 140). Kimün rızkını yisen medhini it / Tuz etmek bilmeyenden yig olur it -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 221).

<sup>77</sup> İrişür şerri fırsat el virince / Ulur it aksağı tavşan görince -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 139).

<sup>78</sup> İştme il sözünü öykeni yut / Ki dirler tavşana kaç u ite tut -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 224).

<sup>79</sup> Tavşanun kaçısın gördüm etinden yigrendüm. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 139). Kaçısın tavşanun gören etinden / Usanur yigrenür her lezzetinden -Pend-nâme- -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 124).

<sup>80</sup> Yatur kurdan yeler köpek yeğdür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 144). Ne assı bula kendüye yatur kurt /Yig andan doluşan dilkü yilüp yort -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 98).

**135. Gezen oturanın kılıdır. [9]** Tespit edilemedi.

**136. Gezen er irmiş, oturan er ölmüş. [9]** Tespit edilemedi.

**137. Mürüvvet şeriatı yeñmişdür. [9]** Tespit edilemedi.

**138. Āriyeti kaftān arka kızdurmaz. [9]** Tespit edilemedi.

**139. İl atına binen tiz iner.<sup>81</sup> [9]** El atına binen tez iner (Aksoy, 2018: 259; Aksu vd., 2022: 234; Albayrak, 2009: 396). Eğreti ata binen tez iner (Albayrak, 2009: 387).

**140. At binenün kılıç kuşananuñdur. [9]** At binenin kılıç kuşananın (Aksu vd., 2022: 141; Albayrak, 2009: 183; Eyüboğlu, 1973: 20). At binenin (iş bilenin), kılıç kuşananın (Aksoy, 2018: 160). At binenin kılıç kuşananın, köprü geçenindir (Albayrak, 2009: 183).

**141. Deveden büyük fil var. [9]** Deveden büyük fil var (Aksoy, 2018: 238; Aksu vd., 2022: 213; Albayrak, 2009: 347).

**142. Üstād yanında şākirdüñ eli ayağı şaşar. [9]** Tespit edilemedi.

**143. Hağ Taālā sağ gözi şol göze muhtāc itmesün.<sup>82</sup> [9]** Allah sağ eli sol ele muhtaç eylesin / Allah sağ gözü sol göze muhtaç etmesin (Albayrak, 2009: 144).

**144. Yoħsul hālin bilse yoħsul olmazdı. [9]** Yoksul, yoksulluğunu bilseydi yoksul olmazdı.

**145. Yüz yüzdenden utanur.<sup>83</sup> [9]** Yüz yüzdenden utanır (Aksoy, 2018: 481; Aksu vd., 2022: 502; Albayrak, 2009: 908)

**146. Üze üze kıyruğına geldüñ. [9]** Deyim.

**147. Öküzi yüzdüñ kıyruğına geldüñ de kıoparduñ. [9]** Deyim (Bkz. 146)

**148. Ağaç uzayup göge irmez.<sup>84</sup> [9]** Ağaç ne kadar uzasa göge ermez (Aksoy, 2018: 119; Aksu vd., 2022: 115). Ağaç ne kadar uzarsa göge ereceği yok (Albayrak, 2009: 109).

**149. Kesilen baş bitmez.<sup>85</sup> [9]** Kesilen baş (bir daha) yerine konmaz (Aksoy, 2018: 358; Aksu vd., 2022: 359; Albayrak, 2009: 626).

**150. Şoñ pişmanlık aşşı itmez.<sup>86</sup> [9]** Son pişmanlık fayda vermez (etmez) (Aksoy, 2018: 430; Aksu vd., 2022: 438; Albayrak, 2009: 793).

<sup>81</sup> Biregü atına binen tiz iner. -Kitab-ı Atalar (Sözi)-(Böler, 2018: 97). Tuyılsan uğrısın il issi kınar / Biregü atına binen tiz iner -Pend-nâme- -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 189).

<sup>82</sup> İlahi itme muhtāci koyub ac / Ganısın sağ gözü sol göze muhtāc -Pend-nâme- -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 230).

<sup>83</sup> Anup zemm itmek olmaz olanı dūr / Ki yüz yüzi göricegez utanur -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 223).

<sup>84</sup> Ağaç ne kadar uzumısa göge ereceği yok. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 88).

<sup>85</sup> Kesilen baş gerü bitmez. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 124).

<sup>86</sup> Son beşimānlık assı etmez. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 136). Teeniyile depren divşür ussı / Ki yokdur son pişmalıkda assı -Pend-nâme- -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 202).

**151. Akçe akçeyi kazanur.**<sup>87</sup> [9] Akçe akçeyi kazanır (Soykut, 1974: 181). Para parayı çeker. (Aksoy, 2018: 413). Para parayı çeker (veya kazanır) (Aksu vd., 2022: 418). Akça akça kazanır, yahşi yiğit bel teper (Albayrak, 2009: 120).

**152. Işşı kudurur re's malı bile yer.** [9] Tespit edilemedi.

**153. Ziyāna ne borc.** [9] Tespit edilemedi.

**154. Borc ödenür kirā ödenmez.** [9] Borç ödenir kira ödenmez (Aksu vd., 2022: 178).

**155. Kesmediğün eli öp başuñā ko.**<sup>88</sup> [9] Kesemediğün eli öp de başına koy (Aksu vd., 2022: 359; Albayrak, 2009: 626). Bükemediğün eli öp başına koy (Aksoy, 2018: 208).

**156. Altunlı eli bıçak kesmez.**<sup>89</sup> [9] Altın eli bıçak kesmez (Aksoy, 2018: 143; Aksu vd., 2022: 132; Albayrak, 2009: 150)

**158. Ağça keçiyi gören içi dolu yağ sanur.** [9] Ak koyunu gören içi dolu yağ sanır (Aksu vd., 2022: 121). Ak koyunu (ala keçiyi) gören içi dolu yağ sanır (Aksoy, 2018: 132). Ak koyunu görüp içi dolu yağ sanma. (Albayrak, 2009: 119).

**159. Koyuna cânı kayusu kaşşāba eti kayusu.**<sup>90</sup> [9] Kasaba et kaygısı, kasaba can kaygısı. (Muallimoğlu, 1983: 80). Kasaba yağ kaygusu, keçiyeye can korkusu (Albayrak, 2009: 606). Türkiye Türkçesinde genel olarak; Kasap et derdinde koyun can derdinde (Aksu vd., 2022: 348) şeklinde kullanılmaktadır.

**160. Aşcınun öñi kaşşābuñ şoñı.** [9] Aşçının önü, kasabın sonu (Oy, 1972: 259).

**161. Cān cānuñ kardaşdır.** [9] Can canın yoldaşdır (Aksoy, 2018: 211; Aksu vd., 2022: 186; Albayrak, 2009: 286).

**162. İlk ahşām yola gitme, tañ yüzine yatma.**<sup>91</sup> [9] Akşama karşı gitme, tana karşı yatma (Albayrak, 2009: 129).

**163. Aţuñ yatağımı katar turağımı.** [9] Tespit edilemedi.

**164. İnsān kulağından hayvān dırnağından semürür.** [9-10] İnsan kulağından hayvan ayağından semirir (Çobanoğlu, 2004: 304).

**165. İnsān ikrārından hayvān yularından.**<sup>92</sup> [10] İnsan ikrarından hayvan yularından tutulur (Aksoy, 2018: 327; Aksu vd., 2022: 313). Hayvan yularından insan ikrarından (sözünden) tutulur (Albayrak, 2009: 509).

<sup>87</sup> Önünde yoklu özine özenür / Sonında akça akçayı kazanur -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 244).

<sup>88</sup> Kesemediğün eli öp başuna ko. -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 124). Ne çäre hem olunu geldi pişe / Kesilmeyen el öpilür hemişe -Pend-nâme- -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 187).

<sup>89</sup> Cömerd elin kimse kesmez. -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 101)

<sup>90</sup> Keçiyeye cânı kayusu kasāba yağ kayusu." -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 123). Sanur zâlim gedaya zulmini lâğ / Keçi cân kayurur kassāb umar yağ -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 126).

<sup>91</sup> Çün ahşām yaklaşa gitme seferde / Ve likin yatmagil vakt-i seherde -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 152).

<sup>92</sup> Âdem nefsinden hayvān yularından yedilür." -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 87). Tutulur hem meseldür ululardan / Nefesden âdem ü hayvan yulardan -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 229).

**166. İkrār imāndandır. [10]** İkrar imandandır (Albayrak, 2009: 549).

**167. Sabāha yiyecek ço, işleyecek kıoma. [10]** Bugünün işini yarına bırakma / Bugünkü (akşamın) işini yarına (sabaha) bırakma (koyma) (Albayrak, 2009: 276).

**168. Küçük iken evlenen, şabāhdan yimek yiyen aldanmaz.<sup>93</sup> [10]** Sabahtan karnını doyuran küçükken evlenen aldanmamış (Sarı, 2017: 115).

**169. Yafdan yufdan oğlana bir kıaftān. [10]** Ekten bükten (veya pükten), Ahmet'e (veya deli kıza veya sarı kıza veya öküze) bir kaftan (Aksu vd., 2022: 233). Ekten pükten, öksüze kaftan (Tülbentçi, 1977: 205).

**170. Akşam bāzārı şabāha yomdur.<sup>94</sup> [10]** Akşam pazarı sabaha yumdur (kutludur) (Eyüboğlu, 1973: 9). Akşam pazarı sabaha yöndür (Albayrak, 2009: 129).

**171. Toğuza bir kıat ondur. [10]** Tespit edilemedi.

**172. Bāzārluğuñ varsa gör. [10]** Tespit edilemedi.

**173. Kıulaqları kıorbada kıazırdur. [10]** Deyim.

**174. Ğāyibe gülbenk kıazıra şālā. [10]** Erenler kıazıra kılmış duayı (Albayrak, 2009: 422).

**175. Yimegi yimedın du āsın itme. [10]** Tespit edilemedi.

**176. Ekmek olmasa yimek olmazdı. [10]** Emek olmadan (emeksiz) yemek olmaz (Aksoy, 2018: 267; Aksu vd., 2022: 239). Emek olmazsa yemek olmaz (Albayrak, 2009: 416).

**177. Kıimine emek kıimine yemek. [10]** Kıimine emek, kıimine yemek (Eyüboğlu, 1973: 161).

**178. Kıimi let yer, kıimi lūt yir.<sup>95</sup> [10]** Tespit edilemedi.

**179. Et yumuşak ağaç kıatı. [10]** Tespit edilemedi.

**180. Kıalkmış ağaç kııvam kıilmez. [10]** Tespit edilemedi.

**181. Bıñ kıakmakdan bir dutmak yegdür. [10]** Tespit edilemedi.

**182. Kıarı s\*k\*lınce kıapu yapılmaz. [10]** Tespit edilemedi.

**183. Kıarı s\*k düşman büzüğine.<sup>96</sup> [10]** Tespit edilemedi.

**184. La'net utanmaza. [10]** Kıargış sözü.

<sup>93</sup> Sabāhdan karnın toyuran küçükden evlenen aldanmamış. -Kıtāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 87). Ol aldanmış degüldürler haberde/ Kııçiden evlenen toyar seherde -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 189).

<sup>94</sup> Ahşam bāzārı sabāha yomdur. -Kıtāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 88).

<sup>95</sup> Niçeler let yediler umarak lūt / Kıatı ötme kııkarlar çanuna ot -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 144).

<sup>96</sup> Erün avret kııy aldanur lutına / Ne assı kııy ... düşman ... -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 189).

- 185. Lanet şeytāna. [10]** Kargış sözü.
- 186. Göñlüñi ıarutma bitmez iş olmaz.<sup>97</sup> [10]** Bitmez iş olmaz (Eyüboğlu, 1974: 47).
- 187. İşüñ biterin görmek gerek. [10]** İşin sonuna bak (Tülbentçi, 1977: 318).
- 188. Eliñ içinde olsun bitmez iş olmaz. [10]** Tespit edilemedi.
- 189. Devletlüler maşlahāt içündür. [10]** Tespit edilemedi.
- 190. El elden üstündür.<sup>98</sup> [10]** El elden üstündür ta arşa kadar (Aksu vd., 2022: 234). El elden üstündür, ta arşa çıkıncaya (varıncaya) kadar (Albayrak, 2009: 397).
- 191. Yoğ dime bāzār olsun. [10]** Tespit edilemedi.
- 192. İnsafsuzuñ t\*ş\*ğı s\*kinden uzun olur. [10]** Tespit edilemedi.
- 193. İnşāf dīnūñ nışfıdır.<sup>99</sup> [10]** İnsaf dinin yarısıdır. (Albayrak, 2009: 553)
- 194. Uğurlıq eyle, ħarāmıq eyle; inşāfı elden koma.<sup>100</sup> [10]** Uğru ol harami ol doğruluğu (insafi) elden bırakma (koma) (Albayrak, 2009: 843). Hırlı ol hırsız ol insafi elden koma (Albayrak, 2009: 530)..
- 195. İnşāf şuretüne. [10]** Kargış sözü.
- 196. Zeyt yağı yüzine çıksın. [10]** Deyim.
- 197. Ekşi aş noħudına benzersin. [10]** Deyim.
- 198. Tütüni toğrı çıksun. [10]** Deyim.
- 199. Bu boyacı küpi degül. [10]** Deyim.
- 200. Demürciyle kömürcinüñ yüzi ıarası kendüye ıalır. [10]** Tespit edilemedi.
- 201. Dilenciñüñ yüzi ıara torbası dolu. [10]** Dilencinin yüzü kara, torbası doludur (Albayrak, 2009: 355).
- 202. Miyanıñıñ torbası dibi delük. [10]** Miyancının kesesi bol olur (Aksoy, 2018: 392; Aksu vd., 2022: 393; Albayrak, 2009: 710).
- 203. ħuyın bilmediğüñ kırsağüñ ardına tolanma.<sup>101</sup> [10]** Huyunu bilmediğin atın ardına geçme (Albayrak, 2009: 537). Huyunu bilmediğin atın (veya davarın) ardına dolaşma (veya düşme) (Aksu vd. 2022: 299). Huyunu bilmediğin davarın ardına dolanma (Eyüboğlu, 1973: 132).

<sup>97</sup> Geçürme fursati düşerse kanda / Nohsar bitmez iş olmaz cihânda -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 142).

<sup>98</sup> El elden üstündür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 107).

<sup>99</sup> Dime arkam tağadur olma leffâf / Çü dinün yarısındur gözle insâf -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 127).

<sup>100</sup> Uğurlık et rüspılık et insâfı elden koma. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 141). Hele ger uğrı olun ger harâmi / Koman insâfı vü gözlen nizâmı -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 137).

<sup>101</sup> Tavarun kim ħuyın bilmezsin anun / Tolaşma ardına gerekse cânun -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 187).

- 204. Boz atıñ yanında tıran ya huyından ya hūsından.**<sup>102</sup> [10] Boz atın yanında duran ya tıyüne çeke ya huyuna (Albayrak, 2009: 274).
- 205. Çünkü gönlünde illet yok, elüñ budum arasında neyler.** [10] Tespit edilemedi.
- 206. Hayâ imândandır.** [10] Hayâ imandandır (Albayrak, 2009: 508).
- 207. 'Avānuñ öñinden kıatırñ ardından geçme.** [10] Tespit edilemedi.
- 208. Yitükli anasın koyının arar.**<sup>103</sup> [10] Yitiren koynunda arar (Albayrak, 2009: 898).
- 209. Analar seni toğurınca kara yılanlar toğuraydı.** [10] Kargış sözü.
- 210. Uyur yılanuñ kıyruğına başma.**<sup>104</sup> [10] Uyuyan yılanın kıyruğuna basma (Aksoy, 2018: 454; Aksu vd. 2022: 468; Albayrak, 2009: 848).
- 211. (...)**<sup>105</sup> kendü oturur. Tespit edilemedi.
- 212. Tatlı yi tatlı söyle.**<sup>106</sup> [11] Tatlı ye tatlı söyle (Aksoy, 2018: 444; Albayrak, 2009: 821). Tatlı ye, tatlı söyle (veya) konuş (Aksu vd., 2002: 454).
- 213. Tatlı sözle yılan ininden çıkar, yaman sözle adam dinden çıkar.**<sup>107</sup> [11] Tatlı söz yılanı deliğinden çıkarır, acı söz insanı dinden çıkarır (Aksu vd., 2022: 45). Kötü (kem) söz insanı dinden çıkarır, tatlı söz yılanı inden çıkarır (Eyüboğlu, 1973: 28).
- 214. İl atduğı taş ırağa gitmez.**<sup>108</sup> [11] Elin attığı taş uzak düşer (gider) (Albayrak, 2009: 409).
- 215. İl ağzı elem ağzı.** [11] El ağzı çuval ağzı (Albayrak, 2009: 395).
- 216. İlde söz çok olur.** [11] Elde haber çok olur (Tülbentçi, 1977: 214).
- 217. İl sözine uyan g\*tde kalur.** [11] Tespit edilemedi.
- 218. İlüñ ağ boz evi var diyü kendü evünden uşanma.** [11] Tespit edilemedi.
- 219. Tavulu tavusdan tavısız keklık yegdür.** [11] Tespit edilemedi.
- 220. Ortaklık tanadan başka buzağı yegdür.**<sup>109</sup> [11] Ortaklık öküzden başka (yalnız) buzağı yeğdir (Aksoy, 2018: 401). Ortak danadan yalnız buzağı yeğdir (Aksu vd., 2022: 405). Ortaklık danadan yalnız buzağı iyi (Albayrak, 2009: 737).

<sup>102</sup> Atını boz at yanına bağlama yâ hıyın hılanur yâ tıyın. –Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 90).

<sup>103</sup> Bulna diyü ne bilmeğe yarar / Yitükli anasının koynın arar -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 225).

<sup>104</sup> Zarar itmesine var mı güimânun / Basicak kıyruğın uyur yılanun -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 138).

<sup>105</sup> İfade silik olduğı için okunamadı.

<sup>106</sup> Sana kim dir il acı tatlı söyle / Hemişe tatlı yi vü tatlı söyle -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 206).

<sup>107</sup> Ko yatlı sözi kim vardur ziyâni / Çıkarur yahşı söz inden yılanı -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 207).

<sup>108</sup> Mesâvi sözlerin koyma kulağa / Ki il atduğı taş gider ırağa -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 224).

<sup>109</sup> Ortaklık öküzden başka buzağı yeğdür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 132). Ki başka buzağı kaçma bu sözden / Yig olur şeksüz ortaklık öküzden -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 123).

**221. Azacık aşım kaygısız başım.**<sup>110</sup> [11] Azıcık aşım kaygısız (ağrısız, kavgasız) başım (Aksoy, 2018: 170; Aksu vd., 2022: 148).

**222. Büyük başın büyük ağrısı olur.**<sup>111</sup> [11] Büyük başın büyük ağrısı olur (Albayrak, 2009: 281) Ayrıca Büyük başın derdi büyük olur (Aksoy, 2018: 209; Aksu vd. 2022: 183).

**223. Biñ işçi bir başçı dimişler.**<sup>112</sup> [11] Bin işçi, bir başçı (Aksu vd., 2022: 167; Albayrak, 2009: 248).

**224. İş iş gösterür.**<sup>113</sup> [11] İş iş gösterir (Albayrak, 2009: 565; Eyüboğlu, 1972: 140).

**225. Şoñı hayır ola.** [11] Alkış sözü.

**226. Atın ürkeği erün korkağı.** [11] Atın ürkeği, yiğidin korkağı (Aksoy, 2018: 162; Aksu vd., 2022: 144; Albayrak, 2009: 194).

**227. Yoldaşın korkağından hayır gelmez.** [11] Tespit edilemedi.

**228. Kutlu gün toğuşından ol dañı oğlan b\*kından.**<sup>114</sup> [11] Kutlu gün doğuşundan bellidir / Kutlu ay (gün) doğuşundan (bellidir), kutlu yaz yağışından bellidir (Albayrak, 2009: 685). Kutlu gün doğuşundan (bellidir), (kutlu yaz yağışından (Aksoy, 2018: 381).

**229. Uludan işitmeyen uluyı kalur.**<sup>115</sup> [11] Ulu sözü tutmayan (veya dinlemeyen) uluyakalır (veya ulur kalır) (Aksu vd., 2022: 466). Ulu sözü dinlemeyen ulurmuş (uluyakalır) (Albayrak, 2009: 844).

**230. Ulular köprü gerek.** [11] Tespit edilemedi.

**231. Uluyı köprü dañı olursa başup geçme.**<sup>116</sup> [11] Ulular köprü olsa basıp geçme (Aksoy, 2018: 452; Aksu vd., 2022: 466; Albayrak, 2009: 844).

**232. Gönül kalsun yol kalmasun.** [11] Gönül kalsın yol kalmasın (Albayrak, 2009: 479; Eyüboğlu, 1972: 105).

**233. Tağlar ne kadar yüksek olsa yol üzerinden aşar.**<sup>117</sup> [11] Dağ ne kadar yüce olsa yol üstünden aşar (Aksoy, 2018: 227; Aksu vd. 2022: 202; Albayrak, 2009: 320).

**234. İşden kaçan ışık olur.**<sup>118</sup> [11] Tespit edilemedi.

<sup>110</sup> Azacık işüm gavğasız başım. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 92). Hemîn az eylemek gerek aşını / Dileyen kimse kavğasız başını -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 137).

<sup>111</sup> Olur sanma gamun rızık ile eksük / Büyük başın olur ağrısı büyük -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 138).

<sup>112</sup> Bin işçi bir başçı. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 97). Ulu baş olmayınca bitmez işler / Ki bin işçi vü bir başçı dimişler -Pend-nâme- (Hengirmen, 116).

<sup>113</sup> İş işi gösterür çün tutasın yüz / Ziyânı çok çıkarmaz artık iş göz -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 158).

<sup>114</sup> Kutlu gün toğuşından bellüdür." -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 129). Güler yüzlüye tut maksûd için yön / Olur bellü toğuşından eyü gün -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 220).

<sup>115</sup> Ulular öğidin tutmayan uluyukalır. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 142). Nasihat idicek dinle uluyı / Kalursın dinlemezişen uluyı -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 111).

<sup>116</sup> Ulular köprü olsa basup geçme. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 142). Yolun üzre eger köprü ola ol / Basuban geçme uluyu budur yol -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 112).

<sup>117</sup> Tağ ne kadar yüceyse yol üstünden aşar. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 138). Yüce olur ise her ne kadar tağ / Yol üstünden giçer yakın u iraç -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 124).

<sup>118</sup> Kalursın aç özünle it tanışık / Sakın işden kaçuban olma ışık -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 159).

**235. Ridāmı? denkdür. [11]** Deyim.

**236. Ögüdün kendü başuña dir. [11]** Deyim.

**237. Kelün dermānı olsa kendü başına olurdu.<sup>119</sup> [11]** Kelin ilacı (merhemi) olsa başına sürer (Kel ilaç bilse kendi başına sürer) (Aksoy, 2018: 356). Kelin ilacı (veya merhemi) olsa /kendi başına/ başına sürer (Aksu vd., 2022: 356). Kel ilaç bilse (bulsu) kendi başına sürer (Albayrak, 2009: 619).

**238. Eşegini pekçe bağla, andan Tañrıya ısmarla.<sup>120</sup> [11]** Eşegini sağlam bağla sonra Allaha ısmarla (komşunu hırsız çıkarma) (Aksoy, 2018: 273). Eşegini sağlam bağla sonra Allaha ısmarla (Aksu vd., 2022: 245). Eşegini sağlam kazığa bağla sonra Allah'a emanet et (Albayrak, 2009: 435).

**239. Eblehler kaçısı olduğum yokdur. [11]** Tespit edilemedi.

**240. Eşek eşekden kalırsa ya kıyruğı ya kulağı. [11]** Eşek eşekten kalırsa, ya kulağı ya kıyruğı (Tülbentçi, 1977: 225).

**242. Ölme eşegüm ölme, yonca bite yiyesin. [11]** Ölme eşegim ölme yaza yonca bitecek (Aksu vd., 2022: 411). Ölme eşegim ölme yaz gelecek de yonca bitecek (Albayrak, 2009: 411). Ölme eşegim ölme, yonca biter de yersin (Eyüboğlu, 1973: 194).

**243. Eşek balçıga düşcek issinden kuvvetlü olmaz. [11]** Eşek çamura çökerse sahibinden gayretlisi olmaz (Aksoy, 2018: 274; Aksu vd. 2022: 245). Eşek çamura çökerse sahibinden kuvvetlisi olmaz (Albayrak, 2009: 436).

**244. Eşek kıyruğı gibi ne artdum ne eksildüm. [11]** Eşegin kıyruğı (gibi) ne uzar ne kısılır. (Eyüboğlu, 1973: 94)

**245. Yaş eşek bazarında şorılır. [11]** Yaş eşek pazarında sorulur (Albayrak, 2009: 876). Yaşı at pazarında sorarlar (Aksoy, 2018: 468).

**246. Saña bayrām idügin kim sorar. [11]** Tespit edilemedi.

**247. Yağı olan bayrām ider. [11]** Yağı olan bayram eder (Tülbentçi, 1977: 542).

**248. Delüye her gün bayrām. [11]** Deliye (göre) her gün bayram (Aksoy, 2018: 232; Albayrak, 2009: 335).

**249. Delü alacayı sever.<sup>121</sup> [11]** Deli alacayı sever (Albayrak, 2009: 331).

**250. Acıla eceli gelen söyleşür.<sup>122</sup> [11]** Aç ile eceli gelen söyleşir (Aksu vd., 2022: 109; Albayrak, 2009: 91). Aç ile eceli söyleşir (Soykut, 1974: 72).

**251. Eceli gelen gider. [11]** Tespit edilemedi.

<sup>119</sup> El alup kilma her zerrâka ikrâr / İderdi bulsa kel başına tûmâr -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 169).

<sup>120</sup> Eşegün berk bağla andan Tañrı'ya ısmarla. -Kitab-ı Atalar (Sözi)-(Böler, 2018: 110).

<sup>121</sup> Münakkaş gevdüğü bu câhil ekser / Mukarrerdür delü alaca sever -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 233).

<sup>122</sup> Acıla eceli söyleşür. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 87). Söz aca acidur tiz anı pür kıl / Ki ac ile ecellü söyleşür bil -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 240).



- 252. Ecelsize ölüm yok.**<sup>123</sup> [11] Ecelsiz kul ölmez / Ecelsiz ölüm yok (Albayrak, 2009: 385).
- 253. Toğan ölse gerek.** [11] Doğmayan ölmez (Albayrak, 2009: 359). Doğan ölür.
- 254. Ölen ardınca ölmüş yok.**<sup>124</sup> [11] Ölen ile (beraber, birlikte) ölümez (Albayrak, 2009: 746).
- 255. Ölüye gününde ağlarlar.** [11] Ölüye gününde ağlarlar (Eyüboğlu, 1973: 195). Ölüye başı üstünde (gününde) ağlanır (Albayrak, 2009: 750).
- 256. Yar yıkıldığı gün tozar.**<sup>125</sup> [12] Yar yıkıldığı gün tozar (Aksoy, 2018: 468; Aksu vd., 2022: 486; Albayrak, 2009: 874)
- 257. Geç geçenden.** [12] Geç geçenden (Aksu vd., 2022: 256; Albayrak 2009: 464).
- 258. Giçen belürmez.** [12] Tespit edilemedi.
- 259. Geçmiş yağmura kepenek tutma.**<sup>126</sup> [12] Geçmiş yağmura kepenek alıp telaşlanma (Aksu vd., 2022: 256). Geçmiş yağmura kepenek alıp çapınma / Geçmiş yağmura kepenekle koşma (Albayrak, 2009: 465).
- 260. Geçen harmanı şavurma.** [12] Geçmiş harman savrulmaz (Albayrak, 2009: 465).
- 261. Bir köyün ki şahnesi Selmân ola var kıyâs it anda ne harman ola.** [12] Tespit edilemedi.
- 262. Görünen köye ne kılavuz.**<sup>127</sup> [12] Görünen köy kılavuz istemez (Aksoy, 2018: 293; Aksu vd., 2022: 263; Albayrak, 2009: 482).
- 263. Kılavuzsuz kuş uçmaz.**<sup>128</sup> [12] Kılavuzsuz kuş uçmaz (Albayrak, 2009: 629)
- 264. Kılavuzsuz yola gitme.** [12] Kılavuzsuz yola çıkan yolunu şaşırır (Albayrak, 2009: 629).
- 265. Yoluñ sağına ilüñ çoğına.** [12] Tespit edilemedi.
- 266. Aç arslandan tok toñuz yegdür.** [12] Aç arslandan tok domuz yeğdir (Aksoy, 2018: 109; Aksu vd., 2022: 108; Albayrak, 2009: 89).
- 267. Eski bezden keten yeg, oturandan yatan yeg.** [12] Tespit edilemedi.
- 268. Yapı taşı yerde kalmaz.**<sup>129</sup> [12] Yapı taşı yerde (yapıdan) kalmaz (Albayrak, 2009: 873).

<sup>123</sup> Ecelsüze ölüm yok. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 107).

<sup>124</sup> Ölen ardınca kimse ölmedi." -Kitab-ı Atalar (Sözi)-(Böler, 2018: 133).

<sup>125</sup> Sonundan havf idüp üşenme iy yâr / Ki yıkıldığı gün tozar hemin yâr -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 142).

<sup>126</sup> Geçmiş yağmura kepenek alup çapınma. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018:113). Kaçan cenge ayağ uzatma el çek / Dinen yağmur için giyme kepenek -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 203).

<sup>127</sup> Görünen kûya ne kulağuz gerek. -Kitab-ı Atalar (Sözi)-Böler, 2018: 114). Yakın menzilde halka söz ne hâcet / Görünen köye kulağuz ne hâcet -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 153).

<sup>128</sup> Kulağuzsuz kuş uçmaz. -Kitab-ı Atalar (Sözi)-(Böler, 2018: 127). Uzak yollara tutma yalunuz yüz / Dimişler kuş da uçmaz kulağuzsuz -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 151).

<sup>129</sup> Nasibün alsalar gitme tapudan / Yapı taşı yine kalmaz yapudan -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 97).

**269. Evüñ yapılmış, tonuñ dikilmiş.**<sup>130</sup> [12] Evin yapılmış, avradın tutulmuş, donun dikilmiş (Eyüboğlu, 1973: 96). Ev yapılmış, bağ dikilmiş olmalı (Oy, 1972: 282).

**270. Kızum kıla kıla kımaluğdan da mı kıla.**<sup>131</sup> [12] Tespit edilemedi.

**271. Büyük kızuñ donmaduğı ikrāra geçer.** [12] Tespit edilemedi.

**272. Süküt ikrārdandır.** [12] Süküt ikrardan gelir (veya sayılır) (Aksoy, 2018: 435; Aksu vd., 2022: 443; Albayrak, 2009: 804).

**273. Söz, sözi açar; söz var, g\*ti açar.**<sup>132</sup> [12] Söz sözü açar, söz de g..ü açar (Albayrak, 2009: 798). Söz sözü açar (Aksoy, 2018: 432; Aksu vd., 2022: 440).

**274. Sözi fikr it söyle.**<sup>133</sup> [12] Sözü fikredip söyle (Tülbentçi, 1977: 489). Evvel düşün, sonra söyle. (Eyüboğlu, 1973: 97). Önce düşün sonra söyle (Aksoy, 2018: 409; Aksu vd., 2022: 413; Albayrak, 2009: 751).

**275. Boğaz kırk boğumdur.** [12] Boğaz dokuz (kırk) boğumdur (Aksoy, 2018: 201). Boğaz dokuz boğumdur, sözünü yutkuna yutkuna söyle (Albayrak, 2009: 268).

**276. Sözüñ azı özi.** [12] Sözüñ azı özü (Bayat, 2000: 133).

**277. Söz var halk içinde, söz var hulğ içinde.** [12] Söz var (ki) halk içinde söz var (ki) hulğ içinde (Albayrak, 2009: 799).

**278. Ekābirde söz bir olur.** [12] Büyüklerde söz bir olur (Albayrak, 2009: 283).

**279. Kalendere kış geldi, demişler; ditremege turmuşuz, demiş.**<sup>134</sup> [12] Kalendere “kış geliyor” demişler “titremeye hazırım” diye cevap vermiş (Aksoy, 2018: 341; Aksu vd., 2022: 338). Kalendere “Kış olur (geliyor) demişler. “Titremeye durmuşuz (hazırım) demiş” (Albayrak, 2009: 589).

**280. Gördüñ papuc bahālu, şūreti abdālluğa ur.** [12] Tespit edilemedi.

**281. Azacuk tama çok ziyān eyler.**<sup>135</sup> [12] Az tamah çok ziyan (zarar) getirir (Aksoy, 2018: 172). Az tamah çok ziyan getirir (Aksu vd., 2022: 148). Az tamah çok ziyan getirir (verir) (Albayrak, 2009: 210).

**282. Çok yaşayan çok bilmez, çok gezen çok bilür.** [12] Çok yaşayan değil çok gezen bilir (Albayrak, 2009: 314). Çok yaşayan (okuyan) bilmez, çok gezen bilir (Aksoy, 2018: 224; Aksu vd., 2022: 199).

**283. Cem cüm diyeceğüñe cemel di.** [12] Tespit edilemedi.

<sup>130</sup> Gelür yaru bahāya itme ihmāl / Dikilmiş kaftan u yapılmış ev al -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 122).

<sup>131</sup> Eger kızun var ise kimse almaz / Delüklü taş kayurma yirde kalmaz; Silerler bir gün anunda çapağın / Bulur kandayise çölmek kapağın; Ümid ile egerçi gözedür yol / Kumalıktan da mı kala kala ol -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 175).

<sup>132</sup> Yanılma sözle bulsan ne kadar yüz / Didilerse nola açar sözi söz -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 207).

<sup>133</sup> Gerek bir söz için evvel iki fikr / Çaluban önün ardın andan zıkr it -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 71).

<sup>134</sup> Kalendüre kış olur demişler ditremeğe turmuşuz demiş. -Kitab-ı Atalar (Sözi)-(Böler, 2018: 120). Çü kış ire mesel durur bu meşhur / Kalender gibi ditremeğlige tur -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 248).

<sup>135</sup> Bil olur bu söze olma gümānlu / Tama-kār az tamadan çok ziyānlu -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 135).

- 284. Eca meca diyeceğün mücevveze di. [12]** Tespit edilemedi.
- 285. Çöregümde çiğüm yok.<sup>136</sup> [12]** Çöreginde çiği olan alınır (Albayrak, 2009: 316).
- 286. Yaramaz günün yarağın gör, eyü gelürse nasibün. [12]** Tespit edilemedi.
- 287. Yaramaz gün eyü olur, yaramaz adam eyü olmaz. [12]** Kötü gün (günler) iyi olur kötü insan iyi olmaz (Albayrak, 2009: 671).
- 288. Yaramaza eylik gerek. [12]** Tespit edilemedi.
- 289. Naşibün var ise gelür Yemen'den. [12]** Nasibinde varsa gelir Yemen'den nasibinde yoksa düşer dehenden (Albayrak, 2009: 717).
- 290. Naşibuke yuşibuke. [12]** "Nasibin seni bulur. / Nasibin sana ulaşır." anlamında Arapça kelamıkıbar.
- 291. Naşibe zevâl yoğdur. [12]** Tespit edilemedi.
- 292. Ayağün yorganuña göre uzat.<sup>137</sup> [12]** Ayağını yorganına göre uzat (Albayrak, 2009: 203).
- 293. Eken biçer konan göçer yiyen içer. [12]** Eken biçer, konan göçer (Albayrak, 2009: 389).
- 294. Deve gördün mü? Vene kulağı. [12]** -Deve gördün mü? -Vele kulağı (Kaçalın 2016: 300).
- 295. Deve çökecek yer bulur.<sup>138</sup> [12]** Deve çökecek yeri bulur (Albayrak, 2009: 345).
- 296. Yakında küstâhlıktan ırakda müştaklık yegdür. [12]** Tespit edilemedi.
- 297. Yavuz sirke kendü kabına ziyân eder.<sup>139</sup> [12]** Keskin sirke kabına (küpüne) zarar verir (Albayrak, 2009: 627).
- 298. Odlâ penbenün ne oyunu var?<sup>140</sup> [12]** Odlâ pamuğun ne oyunu olur (Albarak, 2009: 728).
- 299. İt diliyle deniz murdâr olmaz.<sup>141</sup> [12]** İt ağzıyla deniz haram (murdar) olmaz (Albayrak, 2009: 567).
- 300. Ekşi ükşi bağıñuz koruğı. [12]** Ekşi de tatlı da bizim bağıñ koruğı (Albayrak, 2009: 394).
- 301. Kuru yanında yaş bile yanar.<sup>142</sup> [13]** Kuru yanında (arasında) yaş da yanar (Albayrak, 2009: 683).

<sup>136</sup> Çöregünde çiğün yoğusa gam yeme. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 102). Çü yok çiğün çöregünde ne kayğı / Kayurma yön zevâl olana toğru -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 225).

<sup>137</sup> Edebsüzlüğü kâr idinme kesil / Katı uzanma yorganunca kösil -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 112).

<sup>138</sup> Libâs ıssı olur her safda makbûl / Deve çökdükde yir bulur dimez ol -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 231).

<sup>139</sup> Gazab-nâk olma mazlûmı esirge / Ziyân ider kabına sarp sirke -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 201).

<sup>140</sup> Koma tenhâda nâ-mahremle zinhâr / Pamuğun od ile ne oyunu var -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 180).

<sup>141</sup> İt değıdıle deniz murdâr olmaz. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 119).

<sup>142</sup> Kuru yanında yaş da yanar. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 128) Olur yatlu turan yatlu katında / Ki yaş dahı yanar kuru katında -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 119).

**302. Kazana ne koysañ çömçeye ol çıkar.**<sup>143</sup> [13] Çanağa ne doğrarsan kaşığına o çıkar (Albayrak, 2009: 296). Kazanına ne korsan çömçende o çıkar (Aksoy, 2018: 352; Aksu vd., 2022: 252).

**303. Kanı kanla yumazlar.**<sup>144</sup> [13] Kanı kan ile yumazlar, kanı su ile yurlar (yuyarlar) (Albayrak, 2009: 592).

**304. Câhil dostdan âlim düşman yegdür.**<sup>145</sup> [13] Cahilin dostluğundan âlimin (ârifin) düşmanlığı yegdür (Albayrak, 2009: 284).

**305. Dost ziyankâr gerekmez.** [13] Tespit edilemedi.

**306. Dost dost mu'amele dürüst.**<sup>146</sup> [13] Dost dost gerek, muamele dürüst gerek (Albayrak, 2009: 365).

**307. Dünyâ giñ lakin nideyin ayakkabı tar olıcak.** [13] Ayakkabı dar olduktan sonra dünyanın genişliğinden ne fayda! / Ayakkabı dar olunca dünya geniş olmuş ne fayda! (Albayrak, 2009: 203).

**308. Bir pulı olmayan bir pul dökmez.** [13] Tespit edilemedi.

**309. Birden biñe sebebdür.** [13] Tespit edilemedi.

**310. Begden gelen begdür.** [13] Beyden gelen bey sayılır (Beyden gelen beydir) (Albayrak, 2009: 342).

**311. Yoħsul ihtiyâcın halka 'arz ider hâceti yine kendüde biter.** [13] Tespit edilemedi.

**312. Yıkılan bozulanı sever.**<sup>147</sup> [13] Yıkılan yıkılanı sever (Albayrak, 2009: 890).

**313. Yedi yaşında kız ya erde gerek ya yerde.**<sup>148</sup> [13] On beşindeki kız ya erde gerek ya yerde (Albayrak, 2009: 736). Kız yedi yaşından sonra ya erde ya yerde (Tülbentçi, 1977: 366).

**314. Gökden ne yağdı ki yer anı götürmedi.**<sup>149</sup> [13] Gökten ne yağar ki onu yer kabul eylemeye? / Gökten ne yağdı ki yer kabul etmez (eylemeye, etmedi, etmesin / Gökten ne yağdı da yer kabul etmedi? (Albayrak, 2009: 476).

**315. Güneş balçığla örtülmez.**<sup>150</sup> [13] Güneş balçıkla sıvanmaz (Albayrak, 2009: 4990).

**316. Üzüm üzüme göre kavurur.**<sup>151</sup> [13] Üzüm üzüme göre kararır (Albayrak, 2009: 853).

<sup>143</sup> Çanağa ne doğrarsan kaşığında ol çıkar. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 102).

<sup>144</sup> Kanı kanla yumazlar kanı suyla yurlar. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 121).

<sup>145</sup> Câhilün dostluğundan âlimün düşmânlığı yegdür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 101).

<sup>146</sup> Ger itsen âl utanma al ele rast / Dimişler dost dost ma'mele rast -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 198).

<sup>147</sup> Delil idinme hem sığun olanı / Sever zîrâ yıkılan yıkılanı -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 123).

<sup>148</sup> İgen hoşdur çıkarmak kızı irde / Yedi yaşında ya erde ya yirde -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 176).

<sup>149</sup> Ne durur çâre gökden giç eger ir / Ne yağdı ki anı götürmedi yir -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 247).

<sup>150</sup> Düşecek penbende gizlenmez âteş / Kaçan sıvanırsar balçığla güneş -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 180).

<sup>151</sup> Tutasın diyü huyın acır özüm / Ki üzüme göre kararır üzüm -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 118).

**317. Üzüm ĥasretinden bağcı dıvār yaşdanur.**<sup>152</sup> [13] Üzüm için bağ duvarına yaslanma (Albayrak, 2009: 853).

**318. Peynir suyu buldurur dere dere yeldirür.** [13] Peynir suyu buldurur (Albayrak, 2009: 761). Peynir suyu buldurur, balık derede yeldirür (Aksu vd., 2022: 421).

**319. Buğday etmegün yoğısa buğday dilün de mi yok.**<sup>153</sup> [13] Buğday ekmeğin yok ya buğday dilinde mi yok? (Albayrak, 2009: 277). Buğday ekmeğin yoksa buğday dilinde mi yok? (Aksoy, 2018: 206).

**320. Deveye binen yara pusmaz.**<sup>154</sup> [13] Deveye binip yar'a pusma (Albayrak, 2009: 348).

**321. Deve deve yerine çöker.**<sup>155</sup> [13] Deve deve yerine çöker (çökmez mi?) (Aksoy, 2018: 238; Aksu vd., 2022: 212; Albayrak, 2009: 345).

**322. İki ağız bir olıcak bir ağız hıç olur.**<sup>156</sup> [13] İki ağız bir olunca bir ağız g.. olur (Albayrak, 2009: 543).

**323. Tatlı ağız ensesinden bellüdür.**<sup>157</sup> [13] Ağız eğri gözü şaşı arkasından (ensesinden) belli olur (bellidir) (Albayrak, 2009: 116).

**324. Oğuz yumından bayır.**<sup>158</sup> [13] Tespit edilemedi.

**325. şabır selāmet gösterür, ivmek melāmet gösterür.** [13] Sabır selamet, ivmek melamet (Albayrak, 2009: 767).

**326. İt ürür, kārvan giçer.**<sup>159</sup> [13] İt ürür kervan yürür (Albayrak, 2009: 571; Aksoy, 2018: 335). İt ürür (veya ulur), kervan yürür (veya geçer veya göçer) (Aksu vd., 2022: 327).

**327. Eski dūřman dost olmaz.**<sup>160</sup> [13] Eski dūřman dost olmaz (Aksu vd. 2022: 243). Eski dūřman dost olmaz (olsa da dürüst olmaz) (İt derisinden post olmaz) (Aksoy, 2018: 271). Eski dūřman dost olmaz, domuz derisinden post olmaz (Albayrak, 2009: 428).

**328. Ayda gelen hoş gelür, günde gelen oş gelür.** [13] Ayda yılda gelene hoş geldin, günde (her gün) gelene "Oşt" geldin (Albayrak, 2009: 204).

**329. İti öldürene sürüdürler.**<sup>161</sup> [13] İti öldürene sürütürler (Aksu vd., 2022: 326). İti (köpeği) öldürene sürütürler (Aksoy, 2018: 333). İti öldürene sürükletirler (sürütürler). (Albayrak, 2009: 573).

<sup>152</sup> Niçeler yaşdanurlar olma tâği / Üzüm özleyüben dıvār-ı bağı ( Hengirmen, 1990: 134).

<sup>153</sup> Buğday etmegün yoğısa buğday dilün yok mı? -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 100). Didürme yatlı sözle kimseye vay / Çü nānun yok dilün kıl bâri buğday -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 206).

<sup>154</sup> Deveye binüp yara pusma. -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 104). Yalanı söyleyip ağzunu silme/Deveye binüben yara kısılma -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 217).

<sup>155</sup> Deve yerine deve çöker. -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 104).

<sup>156</sup> Çok ağız bir olıcak bir ağız hıç olur. -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 102).

<sup>157</sup> Ağız eğri ensesinden bellüdür. -Kitāb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 88). Velî āhir bulmur il sesinden / Bilinür ağız eğri ensesinden -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 225).

<sup>158</sup> Yumun hayr it görince kutlu bir yüz / Meseldür kim yumından bayır oğuz -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 246).

<sup>159</sup> Rakībün verheminden çekme korhu / İt ürür karbān giçer ne kayđu -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 186).

<sup>160</sup> Ne denlü gösterürse fil-i ahsen / Inanma dost olmaz eski dūřman -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 139).

<sup>161</sup> Bulur itdüğün ol kim bed-ameldür / Ki iti öldüren sürür meseldür -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 203).

**330. İt süri, akçe kazan. [13]** İt sür (sürü), akçe (para) kazan (Albayrak, 2009: 571).

**331. Akçeñ yok leccüñ çok. [13]** Tespit edilemedi.

**332. Evde oturan nöbet şorar değirmene varan ögidür.<sup>162</sup> [13]** Evde oturan nöbet sorar, değirmene varan un öğütür (Soykut, 1974: 172).

**333. İl il üstine olur ev ev üstine olmaz.<sup>163</sup> [13]** Dağ dağ üstüne olur, ev ev üstüne olmaz (Albayrak, 2009: 319).

**334. Tağ tağ üstine olur adam adam üstine olmaz. [13]** Dağ dağ üstüne olur, ev ev üstüne olmaz (Albayrak, 2009: 319).

**335. El eli yur iki el yüzi yur.<sup>164</sup> [13]** El eli yur, el de döner yüzü yur / El eli yıkar el de döner yüzü yıkar (Albayrak, 2009: 398).

**336. Haşmuñ karınça dañi olursa hor görme. [13]** Hasmin karınca da olsa kendini merdane tut (Albayrak, 2009: 505). Hasmin karıncaysa da kendini merdane bil (Aksu vd., 2022: 278).

**337. Yük yerde kalmaz. [13]** Yük yolda kalmaz (Albayrak, 2009: 906).

**338. Yük bācın öder. [13]** Yük bacından aksamaz (Albayrak, 2009: 906).

**339. Yüküm tut bācın al. [13]** Yükünü bul (tut) da bacımı al (Albayrak, 2009: 906).

**340. Toğrulık dost kapısı. [13]** Doğruluk hak (dost) kapısıdır (Albayrak, 2009: 360). Doğruluk hak (veya dost) kapısıdır (Aksu vd., 2022: 218).

**341. Kağma kimsenüñ kapusın kağyalar kapuñı.<sup>165</sup> [13]** Çalma elin kapısını, çalarlar kapını (Aksoy, 2018: 216; Aksu vd., 2022: 192; Albayrak, 2009: 295).

**342. Kardeşına kıuyı kazan kendü düşer.<sup>166</sup> [13]** Başkasına kıuyı kazan kendi düşer (Albayrak, 2009: 231).

**343. Süñü çuvalda gizlenmez.<sup>167</sup> [13]** Mızrak çuvala sığmaz (girmez) (Aksoy, 2018: 390; Aksu vd., 2022: 391; Albayrak, 2009: 708).

**344. Besle kağayı çıkarsın gözüñi.<sup>168</sup> [13]** Besle kargayı oysun gözüñü (Aksoy, 2009: 185; Aksu vd., 2022: 163; Albayrak, 2009: 239).

<sup>162</sup> Degirmene varanlar ögidür un / Sorar nevbet evini bekleyen dün -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 98).

<sup>163</sup> İl il üzere olur âlemde çokdur / Ev ev üzere veli olduğu yokdur -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 160).

<sup>164</sup> El eli yur iki el yüzi yur.-Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 107). Yakınlık eyle kim itmeyeler dūr / Ki el eli vü iki el yüzi yur -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 244).

<sup>165</sup> Kimsenün kapusın kakma ki kapun kakmayalar. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 125). Kapusın kakma ilün ta ki âhir / Kakılmaya senün kapun da vâfir -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 204).

<sup>166</sup> Büyükçe kaz kazarsan kimseye çâh / Ki şâyed sen düşersin anda nâ-gâh -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 204).

<sup>167</sup> Sözüñde toğru ol başlama âle / Ki tuyılır sünü sığmaz çuvala -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 217).

<sup>168</sup> İşitmedün mi bu sağını sözün / Ki besle kağayı çıkara gözüñ -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 163).

- 345. Şarabı borca içen iki kerre (esirür).<sup>169</sup> [13]** Veresiye (borca) şarap içen iki kere (kez) sarhoş olur (Aksoy, 2018: 460; Aksu vd., 2022: 478; Albayrak, 2009: 859).
- 346. B\*kı eşdikce koçar. [13]** Eşme b..u çıkar koku (Albayrak, 2009: 438).
- 347. Söyleyen ağızdan ş\*çmaz g\*t yegdür. [13]** Tespit edilemedi.
- 348. Zamân kötünüñ. [13]** Tespit edilemedi.
- 349. Çıra çıradan yanar. [14]** Tespit edilemedi.
- 350. Çırak dibi karañu olur.<sup>170</sup> [14]** Çıra dibi karanlık olur (Albayrak, 2009: 301).
- 351. Kağıya yalnız giren şakalın sığayup çıkar.<sup>171</sup> [14]** Kadiya yalnız giden sakalını sıvazlayarak çıkar (Albayrak, 2009: 586).
- 352. Kartala ok doğınmış, yine kendü yelegümdür, dimiş.<sup>172</sup> [14]** Kartala bir ok değmiş yine kendi teleğinden (Albayrak, 2009: 606). Kartala bir ok değmiş yine kendi teleğinden (veya yelegünden) Aksu vd., 2022: 348).
- 353. 'Ayıbsız yâr isteyen yârsız kalur.<sup>173</sup> [14]** Kusursuz yâr arayan yârsız kalır (Aksu vd., 2022: 380; Albayrak, 2009: 683).
- 354. Ne bulduñ ne yavı kıldıñ.<sup>174</sup> [14]** Tespit edilemedi.
- 355. Her kişi kendüye çıkarın bilür. [14]** Herkes kendi çıkarına bakar (Albayrak, 2009: 526).
- 356. Havluñ giñ ise çalı çek.<sup>175</sup> [14]** Tespit edilemedi.
- 357. Bildüğüñ yañıldığüña degmez.<sup>176</sup> [14]** Bildiği yanıldığına yetmez (Ayverdi ve Topaloğlu, 2005: 370).
- 358. Her kişiye oğlı güzel gelür.<sup>177</sup> [14]** Tespit edilemedi.
- 359. Gül dikensiz olmaz. [14]** Gül dikensiz olmaz (Aksoy, 2018: 295; Aksu vd., 2022: 265).
- 360. Kara kura gördüñ-ise kuzğuñ yavrusı şanduñ. [14]** Karaca kuraca gördün de, kuzgun yavrusu mu sandın? (Yastı, 2007: 65).

<sup>169</sup> Borca içen iki kez esirir. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 100).

<sup>170</sup> Irakdan anılır kızlar ayanu / Yakın olsa çırak dibi karanu -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 175).

<sup>171</sup> Kâdiya yalnız giren sakalın sığayıp çıkar. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 120). Hususâ kadiya تنها di halün / ki tâ sığayı çıkasun sakalun -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 99).

<sup>172</sup> Meger nâgeh tokınmış kartala ok / Görür kendü yününden inlemiş çok -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 207).

<sup>173</sup> 'Aybsuz yâr isteyen yârsız kalur. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 91). Kalursın yârsuz hem tutmağıl reyp / Cihânda isterisen yâr-ı bî-ayb -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 186).

<sup>174</sup> Ne buldum ve ne yava kıldum. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 131).

<sup>175</sup> Evün var ise havlun içre hâli / Kimesne koyma yığ içine çalı -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 160).

<sup>176</sup> Olan âkil tanışsız iş itmez / Ki bildüğü yanıldığına yitmez -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 120).

<sup>177</sup> Tonuzlan böceğine söylemişler / Kimün oğlanuğı güzel dimişler; Dimiş bakup niçe oğlanlara çok / Benüm oğlançuğundan güzeli yok -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 172).

**361. Kırd yanında kuş bile  oyar.**<sup>178</sup> [14] Kırdun yanında kuş da geçinir (Tülbentçi, 1977: 392) Kurt yanında kuş dahi doyar.

**362. Ne yavaş ol başıl ne yavuz ol aşıl.**<sup>179</sup> [14] Ne yavuz ol asıl ne yavaş ol başıl (Aksu vd., 2022: 399). Ne yavuz (aşkın, azgın) ol asıl ne yavaş (şaşkın, miskin) ol başıl (Aksoy, 2018: 397).

**363. Sekseninde  eng  ğren p kıy metde mi  alarsın?** [14] Sekseninde saz öğrenen kıyamette  alar (Aksu vd., 2022: 432). Sekseninde saz çalan ( ğrenen), faşlı kıy mette yapar (kıy mette  alar) (Soykut, 1974: 219).

**364. Kıy meti  apuya get rd n .** [14] Deyim

**365. Gelme gelme, dönme dönme.**<sup>180</sup> [14] Gelme gelme, dönme dönme (Eyüboğlu, 1973: 103).

**366. Gelmek ir det gitmek ic zet.**<sup>181</sup> [14] Gelmek iradet, gitmek icazet (iledir) (Albayrak, 2009: 470). Gelmek irade gitmek icazetledir (Aksu vd., 2022: 259).

**367. Sözi virenden alan uşlı gerek.**<sup>182</sup> [14] Lafı verenden alan uz gerek (Albayrak, 2009: 690). Sözü söyleyenden dinleyen  rifer gerek (Albayrak, 2009: 799).

**368.  ala çala ezgiye d nder rl r.** [14] çala çala bir havaya benzer (Tülbentçi, 1977: 147).  ala çala bir havaya döner (dönecek).

**369. Yalnız el n av zı çıkmaz.**<sup>183</sup> [14] Yalnız elin avazı (yankısı)  ıkmaz (Albayrak, 2009: 870) Yalnız elin avazı ( veya şamatası veya şapırtısı)  ıkmaz (Aksu vd., 2022: 484).

**370.  ar b n sözi t tilmaz, yerde de  almaz.** [14] Tespit edilemedi.

**371. Ke in n g ti gicicek  ob n n ağacına sürünür.**<sup>184</sup> [14] Ke inin sırtı kaşınınca çobanın değneğine sürünür (Albayrak, 2009: 616).

**372. Ağır başınca yeyni  alkar.**<sup>185</sup> [14] Ağır basar yeğni kalkar (Aksoy, 2018: 121; Aksu vd., 2022: 117; Albayrak, 2009: 112).

**373. İt iti sevmez.** [14] Tespit edilemedi.

**374. İt kuyruğı toğrılmaz.** [14] İtin kuyruğu kalıba koymakla doğrulmaz (kalıp almaz) (Albayrak, 2009: 574). İtin kuyruğu kalıba konmakla doğrulmaz (Aksoy, 2018: 333). İtin kuyruğu kalıba girmez (Aksu vd., 2022: 327).

<sup>178</sup> Ged yı kılma hayrundan fer muş / Gerek kim kurt yanında toya kuş -Pend-n me- (Hengirmen, 1990: 226).

<sup>179</sup> Ne yavuz ol asıl ve ne yavaş ol başıl. -Kit b-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 131).

<sup>180</sup> Tek s l itisen işe dest sunma / Dimişler gelme gelme dönme dönme -Pend-n me- (Hengirmen, 1990: 96).

<sup>181</sup> Gelmek ir det gitmek ic zet. -Kit b-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 113)

<sup>182</sup> Kerem umma işitsen kimde yalan / Gerek uslu virenden sözi alan -Pend-n me- (Hengirmen, 1990: 220).

<sup>183</sup> Gerek her s zda bir y r-ı dem-söz / İşidilmez yalunuz elden  v z -Pend-n me- (Hengirmen, 1990: 120).

<sup>184</sup> Ke in n g.ti giciyicek  ob n etmeğin yer. -Kitab-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 123).

<sup>185</sup> Uluyı hasm iden ahkar olur / Ağır basdukda yegni kalkar olur -Pend-n me- (Hengirmen, 1990: 112).



**375. İt b\*ku keferete yaradı.<sup>186</sup> [14]** İt boki kefârete yaradı, ol dahi bulunmadı (Tülbentçi, 1977: 319).

**376. Tavar alası taşına adam alası içine.<sup>187</sup> [14]** Hayvanın alacası dışında olur, insanın alacası içinde olur (Albayrak, 2009: 510). Hayvanın alacası dışında, insanın alacası içinde (Aksu vd., 2022: 281).

**377. Tañā kalan toña kalur. [14]** Tana kalan dona kalır. (Aksoy, 2018: 441; Aksu vd., 2022: 450)

**378. İl gözindeki çöpi görür, kendü gözindeki direği görmez.<sup>188</sup> [14]** Elin gözündeki çöpü görür de kendi gözündeki merteği görmez (Albayrak, 2009: 410). Kendi gözündeki merteği (veya diken) görmez de elin gözündeki çöpü görür (Aksu vd., 2022: 358).

**379. Kişi aybına kör olur. [14]** Kişi kendi ayıbını bilmez (Tülbentçi, 1977: 372). Kişi kendi ayıbını bilmez, elin ayıbını söyler (Albayrak, 2009: 646).

**380. Dügün evin bilmez çanak taşır. [14]** Dügün evini bilmez çanak çömlek taşır (Albayrak, 2009: 374).

**381. Uşağı işe şal ardınca git.<sup>189</sup> [14]** Uşağı işe koş sen de ardına düş (Aksoy, 2018: 453; Aksu vd., 2022: 468; Albayrak, 2009: 847).

**382. Uşak uşaklığın komaz. [14]** Tespit edilemedi.

**383. Er kocar gönül kocamaz.<sup>190</sup> [14]** Er (vücut) kocar gönül kocamaz (Aksoy, 2018: 270; Aksu vd. 2022: 240); İnsan kocar, gönül kocamaz (Albayrak, 2009: 556).

**384.  <sup>191</sup> selām vir geç [14]** Tespit edilemedi.

**385. Oğlana yoldaş olma; yükün düşcek güler, yüki düşse ağlar. [14]** Uşak ile yola gitme; arabası kırılırsa ağlar, araban kırılırsa güler (Albayrak, 2009: 847).

**386. Hayırdan erlik gelür vefā gelmez. [14]** Tespit edilemedi.

**387. Kim oşurdu? Ğarīb oşurdu.<sup>192</sup> [14]** Kim osurdu? Garip osurdu (Albayrak, 2009: 641).

**388. Leblebiyle hacca gidilmez. [14]** Tespit edilemedi.

**389. Çeri çokluğu peksemad kıtlığı. [14]** Tespit edilemedi.

<sup>186</sup> İt b.kı keferede yaradı ol dahi bulunmadı. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 119).

<sup>187</sup> Âdem alası içinde tavar alası taşında. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 87). Tavar alası ger taşra ayândur / Bilinmez âdem alası nihândur -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 161).

<sup>188</sup> Kendü gözindeki hezeni görmez bireği gözündeki çöbi görür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 123). Gözetme il gözinde çöpi yendek / Senün gözünde vardur belki mertek -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 222).

<sup>189</sup> Oğlanı yumuşa sal ardınca sen var. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 131). Dimişler hizmete göndersen oğlan / Sakın küyme var ardınca bile sen -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 74).

<sup>190</sup> Çi ger yiğit yolın koca varılmaz / Nice eyleyiser gönül karılmaz -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 181).

<sup>191</sup> İfade anlamlandırılmadığı için okunamadı.

<sup>192</sup> Kim os.rdı Ğarīb os.rdı. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 124).

**390. Türkmen? aşî ödünç olur.**<sup>193</sup> [14] Türk aşî ödünç, düğün aşî borç (Eyüboğlu, 1973: 229).

**391. Yanşığı sağır s\*ker.**<sup>194</sup> [14] Yanşığı sağır düzer (Albayrak, 2009: 872).

**392. Ne et yansun ne şiş göyünsün.**<sup>195</sup> [14] Ne şiş yansın ne kebab (Aksu vd., 2022: 397; Albayrak, 2009: 722).

**393. Şu akduğı yire girü akar.**<sup>196</sup> [15] Su aktığı yere (yine) akar (Aksoy, 2018: 433; Aksu vd., 2022: 441). Su aktığı yere (gene, yine) akar (Albayrak, 2009: 800).

**394. Atasına beñzemeyen ħarāmzādedür.** [15] Aslına çekmeyen haramzade (Albayrak, 2009: 177)

**395. İssine beñzemeyen uğrulukdur.**<sup>197</sup> [15] Mal sahibine benzer (Çobanoğlu, 378). Mal sahibine oğul babasına çeker (Albayrak, 2009: 696). Mal sahibine benzemezse (çekmezse) haramdır.

**396. Yurt yurtdan mübārekdür.** [15] Yurt yurttan hayırlıdır (kutludur) (Albayrak, 2009: 905).

**397. Dost başa düşman ayağa.**<sup>198</sup> [15] Dost başa bakar düşman ayağa (Aksoy, 2018: 246; Albayrak, 2009: 365). Dost başa düşman ayağa bakar (Aksu vd. 2022: 219).

**398. Tavşan kaçışın gördüm, etinden uşandım.** [15] (Bkz. 133)

**399. Tavşana kaç tazıya tut dırsın.** [15] (Bkz. 132)

**400. Devlet yigitden irak degıldür.**<sup>199</sup> [15] Devlet er başından irak değil (olmaz) (Albayrak, 2009: 349). Yiğit başından devlet irak değildir (Aksoy, 2018: 476; Aksu vd., 2022: 496; Albayrak, 2009: 896).

**401. Devletsüzüñ oğlı olmağdan devletlüñüñ oğlı olmağ yegdür.**<sup>200</sup> [15] Devletsiz oğlu olmaktan devletliye kul olmak yeğdir (Albayrak, 2009: 350).

**402. Şu uyur düşman uyumaz.**<sup>201</sup> [15] Su uyur düşman uyumaz (Aksoy, 2018: 434; Aksu vd., 2022: 442; Albayrak, 2009: 801).

**403. Kişi kendü eliyle itdüğün il dirilüp itmez.**<sup>202</sup> [15] Kişinin kendisine ettiğini âlem bir araya gelse edemez (Albayrak, 2009: 648). Kişinin kendisine ettiğini kimse ( âlem bir yere gelse) edemez (Aksoy, 2018: 365).

<sup>193</sup> Kovarlar kapudan bekleyeni künc/ Ne sanursın olur Türk aşî ödünç -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 244).

<sup>194</sup> Yanşığı sağır s.ker. -Kitâb-ı Atalar- (Böler, 2108: 144). Gel a il sözine uyuma ol ağır / Meseldür bu düzer yanşığı sağır -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 225).

<sup>195</sup> Gözetgil itidâli söyle düriş / Ki ne et yana vü ne göyine şiş -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 147).

<sup>196</sup> Giden rızkiçün idine gamı hu / Yine akar ne yirde akdısı su -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 244).

<sup>197</sup> İssine benzemeyen uğurluk. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 119).

<sup>198</sup> Libâs ile salın sola vü sağa / Meseldür dost başa düşmen ayağa -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 213).

<sup>199</sup> Yiğit başından devlet irak olmaz. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 146). Tutarsın sabr ideğör yine bir çağ / Ki olmaz er başından devlet irak -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 247).

<sup>200</sup> Devletsüz oğlun olmağdan devletlüye kul olmak yeğdür. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 105) Yig ol kim olasın devletlüye kul / Ohnca başi devletsüze oğul -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 117).

<sup>201</sup> Ulular kim senün gussan yimişler / Su uyur uyumaz düşman dimişler -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 138).

<sup>202</sup> Kişi kendüye etdüğün el derilüp etmez. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 125).

- 404. Biñ dost az bir düşman çok.**<sup>203</sup> [15] Bin dost az, bir düşman çok (Aksoy, 2018: 189; Aksu vd., 2022: 166; Albayrak, 2009: 248).
- 405. Dostluk anca uzun gerekdür.**<sup>204</sup> [15] Tespit edilemedi.
- 406. Tavşan çomağa rāst geldi.**<sup>205</sup> [15] Ölecek tavşan çomağa karşı gelir (Aksu vd. 2022: 410).
- 407. Er başında buñ tağ başında tuman eksik olmaz.** [15] Dağ başından duman, yiğit başından boran eksik olmaz (Aksu vd. 2022: 201). Dağ başından duman, insan (yiğit) başından yaman (boran) eksik olmaz (Albayrak, 2009: 319).
- 408. İletle dirilen zilletle cān virür.**<sup>206</sup> [15] İlet ile (illetle) dirilen, mihnet ile (mihnetle) can verir (Albayrak, 2009: 550).
- 409. Deveyi çökermeyince yüklenmez.** [15] Tespit edilemedi.
- 410. Şağın şakızuñ uğurlarlar.** [15] Deyim.
- 411. Gözden sürme çalarlar.** [15] Deyim.
- 412. İrteye kalan kazādan korkma.**<sup>207</sup> [15] Arkaya kalan kazan korkma (Albayrak, 2009: 169).
- 413. Söz ortanuñdur.** [15] Söz ortanın (Eyüboğlu, 1973: 212).
- 414. Söz alınanñdur.** [15] Tespit edilemedi.
- 415. Yavuz baş issine tañuz güddürür.**<sup>208</sup> [15] Akılsız baş sahibine domuz güttürür (Soykut, 1974: 156).
- 416. Öksüz oğlan göbeğın kendü keser.**<sup>209</sup> [15] Öksüz oğlan (çocuk) göbeğini kendi keser (Aksoy, 2018: 406). Öksüz oğlan kendi göbeğini kendi keser (Aksu vd., 2022: 408). Öksüz çocuk (kendi) göbeğini kendi keser (Albayrak, 2009: 742).
- 417. Söz atılmış okdur girü dönmez.**<sup>210</sup> [15] Söz geri dönmez (Albayrak 2009: 798)
- 418. Şovuğ demür dögersin.** [15] Soğuk demir dövülmez (Albayrak, 2009: 792).
- 419. Şuyı şokıya kōduñ döğ döğ yine şudur.** [15] Suyu havana koy döv döv yine su (Aksoy, 2018: 434; Aksu vd., 2022: 443). Suyu sohuya koy döv döv yine su (Albayrak, 2009: 804).

<sup>203</sup> Kişiyi bin dōstdan bir düşmān çokdur. -Kitāb-ı Atalar (Sōzi)- (Bōler, 2018: 126). Ki olsa dostun bin yār-ı cām / Bir olsa düşmanun çok görgil am -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 138).

<sup>204</sup> Gerekdür dostluk uzun u ince / Hemīn üzülmesün say it ölince -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 197).

<sup>205</sup> Nişānun gözle bakma sağa sola / Gelicek rast ur tavşan çomağa -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 142).

<sup>206</sup> İletile dirilen mihnetile cān verür. -Kitāb-ı Atalar (Sōzi)- (Bōler, 2018: 118).

<sup>207</sup> Bugün sen hayra tālib ol Hudā'dan / Ne gussa irteye kalan belādan -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 251).

<sup>208</sup> Çeken baş hor olur bu yolda yoldaş / Tonuz güddürür issine yavuz baş -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 154).

<sup>209</sup> Kimün kimden ne derdi var bürāder / Göbeğın öksüz oğlan kendü keser -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 98).

<sup>210</sup> Mebāda bir sözünden olasın zār / Atılmış ok gibi tutmaya iy yār -Pend-nāme- (Hengirmen, 1990: 207).

**420. Serçeden korkan tarı ekmez.**<sup>211</sup> [15] Serçeden korkan darı ekmez (Aksu vd., 2022: 435; Albayrak, 2009: 783). Serçeden (kuştan) korkan darı ekmez (Aksoy, 2018: 425).

**421. Bud şıkmakla \*m çaralmaz.**<sup>212</sup> [15] Bacak sıkılmakla a. daralmaz (Albayrak, 2009: 217)

**422. Yemişin eyüsin toñuz yer.**<sup>213</sup> [15] Armudun iyisini dağda ayılar yer (Aksoy, 2018: 152; Aksu vd., 2022: 138; Albayrak, 2009: 170).

**423. Yuğaru tükürsem yüzüme aşığ tükürsem şakaluma.** [15] Yukarı tükürsem sakalım, aşağı tükürsem bıyığım (Albayrak, 2009: 904). Deyim olarak da kullanılmaktadır: Yukarı tükürsem bıyık aşağı tükürsem sakal (Aksoy, 2017: 1126).

**424. Geçide varmayınca çemrenme.** [15] Çaya varmazdan çemrenme / Çaya varmadan paçalarını sıvama (Albayrak, 2009: 298).

**425. Külegi fuzül olmadı bahâsı bir puldur.** [15] Tespit edilemedi.

**426. Gücle varan çobân koyuna ne hayır eyler.**<sup>214</sup> [15] Gönülsüz davara varan köpekten hayır çıkmaz (Albayrak, 2009: 480). Zorla sürüye giden köpek fayda etmez (Çobanoğlu, 2004: 493)

**427. Adam şeytânı adamdur.** [15] Adam adamın şeytanı ( Aksoy, 2018: 115; Aksu vd., 2022: 112). Adam adamın şeytanı, adam adamın rahmanı (Albayrak, 2009: 98).

**428. Ayak bir bir başarılar nerdübâna.**<sup>215</sup> [15] Merdiven ayak ayak çıkılır / Merdiven basamak basamak çıkılır (Albayrak, 2009: 704).

**429. Oğı atarsın yayı gizlersin.** [15] Deyim.

**430. Turhallı bir hallı.** [15] Deyim.

**431. Az kazan çok yi.** [15] Tespit edilemedi.

**432. Yağlı kazan yağlı kazana.**<sup>216</sup> [15] Yağlı kazan yağlı kazana (Albayrak, 2009: 865).

**433. İvmekle menzil alınmaz.** [15] Acele ile menzil alınmaz (Aksoy, 2018: 107).

**434. Aksak eşek yolda kalmaz.** [15] Tespit edilemedi.

**435. Kara eşek kapıda bağlı.**<sup>217</sup> [15] Oldu oldu olmadı, kara eşek kapıda bağlı (Eyüboğlu, 1973: 192).

**436. Attan inüp eşeğe binme.** [15] Attan inen eşeğe biner (Albayrak, 2009: 196).

<sup>211</sup> Adüdan er olan korkak gerekmez / Üşenen serçeden bil tarı ekmez ( Hengirmen, 1990: 147).

<sup>212</sup> Bud kısmağla .m dar olmaz. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 100).

<sup>213</sup> Virür şeftâlular ağıyara dilber / Eyü yimişleri tonuz yir ekser -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 187).

<sup>214</sup> Koyuna gücile varan köpek assı eylemez. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 127).

<sup>215</sup> Nerdübân ayak ayak çıkmak gerek. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 131). Şitab itme budurresm-i zamâne / Ayağa yağ çıkarlar nerdübâna -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 246).

<sup>216</sup> Gerek mâl elde kim mansıp kazana / Girü yağlı kazan yağlı kazana -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 105).

<sup>217</sup> Disen bitmese hâcet bir tapuda / Eyt kara eşek bağlı kapuda -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 221).

**437. Ölmüş eşek bulduñ nalın çekesin.**<sup>218</sup> [15] Ölmüş eşeğin nalı sökülmez (Aksu vd., 2022: 411). Ölmüş eşeğin nalını söker (Eyüboğlu, 1973: 38).

**438. Konuk konuğu sevmez ev issi ikisin.** [15] Konuk konuğu istemez (ev sahibi hiç birini) (Eyüboğlu, 1973: 168). Misafir misafiri (dilenci dilenciği) istemez, ev sahibi ikisini de (Aksoy, 2018: 391). Misafir misafiri istemez (veya sevmez) (Aksu vd., 2022: 392). Misafir misafiri sevmez, ev sahibi ikisini de (Albayrak, 2009: 709).

**439. Alçacık divāra kim olsa şıçrar.** [15] Alçacık eşeğe herkes biner (Aksoy, 2018: 134; Aksu vd., 2022: 127; Albayrak, 2009: 134).

**440. Kazan kazan kazana vir.**<sup>219</sup> [15] Kazan kazan ver kazana (Albayrak, 2009: 613). Kazan kazan, kazana ver (Eyüboğlu, 1973: 152).

**441. Deve bir akçeye.**<sup>220</sup> [15] Deve bir akçeye, deve bin akçeye (Albayrak, 2009: 344; Aksu vd., 2022: 212). Deve bir akçeye (götür, hani akçe), deve bin akçeye (getir, hani deve) (Aksoy, 2018: 238). Deve bir akçaya, deve bin akçaya (Eyüboğlu, 1973: 69).

**442. Tağ tağa kavuşmaz adam adama kavuşur.**<sup>221</sup> [15] Dağ dağa kavuşmaz insan insana kavuşur (Aksoy, 2018: 227; Aksu vd., 2022: 201; Albayrak, 2009: 319; Eyüboğlu, 1973: 61).

**443. Tağ yürümezse abdāl yürür.** [15] Dağ yürümezse abdal yürür (Aksoy, 2018: 228; Albayrak, 2009: 320; Eyüboğlu, 1973: 62). Dağ yürümezse abdal (veya derviş) yürür (Aksu vd., 2022: 202).

**444. Ya tek тұr ya pek тұr.** [15] Ya tek dur, ya pek dur (Albayrak, 2009: 862; Eyüboğlu, 1973: 236) Ya pek durmalı ya tek (Soykut, 1974: 250).

**445. Deveye semeri yük olmaz.** [15] Eşeğe semeri yük olmaz (Çobanoğlu, 2004: 399). Eşeğe semer yük değil (Aksoy, 2018: 272; Aksu vd., 2022: 243; Albayrak, 2009: 431).

**446. Eger dilden gelen elden geleydi gedālar qalmayup sultān olaydı.** [15] Dilden gelen elden gelse her dilenci (fukara) padişah olur (Albayrak, 2009: 354). Dilden gelen elden gelse herkes (her fukara) padişah olur (Eyüboğlu, 1973: 72)

## Sonuç

Çalışmaya konu olan atasözü derlemesinde toplam 446 söz kaydedilmiştir. Derlemede iki atasözünün tekrar edildiği görülmektedir: *Tavşana kaç tazıya koma dirler (132) / Tavşana kaç tazıya tut dırsın (399)*; *Tavşanuñ kaçısın gördüm etinden uşandım (133)*; *Tavşan kaçısın gördüm etinden uşandım (398)*.

Derlemede atasözleri dışında; *Karnuña kim taş başdı (99)*, *Siz sağ biz selamet (86)*, *Olursa hoş olmazsa cehenneme (111)*, *Öküzi yüzdüñ kuyruğına geldüñ de koparduñ (147)*, *Üze üze kuyruğına geldük (146)*, *Zeyt yağı yüzine çıksın (196)*, *Ekşi aş nohudına benzersin (197)*, *Tütünü toğrı çıksun (198)*, *Bu boyacı*

<sup>218</sup> İlin boncuk diyü müft alma lalin / Ararsın öli har çekmeğe nalin -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 134). Hemişe olanı hoş gör mukadder / Konuk umduğın yimez bürâder -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 138).

<sup>219</sup> Kazan kazan kazana ver artuğın kazmaya. -Kitâb-ı Atalar (Sözi)- (Böler, 2018: 123)

<sup>220</sup> Dimişler yokluya gel itme ihmâl / Bir akçeye deve virler satun al -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 230)

<sup>221</sup> Ne gam gerçi kavuşmaz tağ tağa / Kavuşur kaçan ise sağ sağa -Pend-nâme- (Hengirmen, 1990: 153).

*küpi degül* (199), *ƘulaƘları Ƙorbada Һazırdur* (173), *Ridāmi denkdür* (235), *Ögüdüñ kendü başuña dir* (236), *Ƙıyāmeti Ƙapuya getürdüñ* (236), *OƘı atarsın yayı gizlersin* (364), *ŞaƘın şaƘızuñ uğurlarlar* (410), *Turħallı bir ğallı* (430), *Gözden sürme çalarlar* (411) gibi deyim özelliği gösteren sözler de kaydedilmiştir.

Bununla birlikte; *Cehenneme dek yirüñ var* (110), *İnşāf şuretüne* (195), *La net utanmaza* (184), *La net şeytana* (185), *Analar seni Ƙođurınca Ƙara yılanlar Ƙođuraydı* (209), *Şoñı Һayıy ola* (225) gibi alkış-kargış sözleri de kayıt altına alınmıştır.

Tekrar edilen iki atasözü ile atasözü niteliği taşımayan sözler (16 deyim, 5 kargış sözü, 1 alkış sözü, 1 Arapça kelamıkıbar) ve tam olarak okunamayan iki söz değerlendirme dışında tutulursa eserde 420 atasözünün kayıt altına alındığı söylenebilir. Çalışmada, atasözlerinin Türkiye Türkçesindeki karşılıkları da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bazı atasözlerinin zaman içerisinde herhangi bir değişikliğe uğramadan bazılarının ise birtakım sözcük değişiklikleri ya da söz dizimsel değişikliklerle günümüze kadar varlığını sürdürdüğü, bazı atasözlerinin ise günümüzde artık kullanılmadığı görülmektedir. Eserde geçen 100 atasözü taradığımız Türkiye Türkçesi atasözü kaynaklarında tespit edilememiştir.

Ayrıca derlemede yer alan atasözleri, eski atasözü kaynaklarımızdan *Kitāb-ı Atalar (Sözi)* ve Güvāhî'nin *Pend-nāme* adlı eserinde taranmış, inceleme sonucunda atasözlerinden 111'inin *Kitāb-ı Atalar (Sözi)*'nde, 180'inin de *Pend-nāme*'de geçtiği tespit edilmiştir.

### Kaynakça

- Akalın Ş. (2022). Sunuş. B. T. Aksu, Ş. H. Akalın, R. Toparalı, *Türk Atasözleri Sözlüğü* içinde (7-97 ss.) Ankara: TDK Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (2018) *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Aksu, B. Akalın, Ş. H. & Toparlı, R. (2022). *Türk Atasözleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Albayrak, N. (2009). *Türkiye Türkçesinde Atasözleri*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Ayverdi, İ., & A. Topaloğlu (2005). *Asırlar Boyu Tārihi Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Bayat, A. H. (2000). *Türk Kültüründe Üçlü Sözler*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Böler, T. (2018). *Kitāb-ı Atalar (Sözi)* 15. Yüzyıla Ait Bir Atasözü Derlemesi. *Ayıp*, (edt. Emine Gürsoy Naskali), İstanbul: Libra Yayınları.
- Çobanoğlu, Ö. (2013). Giriş. M. Yurtbaşı, *Sınıflandırılmış Atasözleri Sözlüğü* içinde (V-XXV ss.) İstanbul: Excellence Publishing.
- Dilçin, C. (2000). *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Durmuş, O. (2020). *Türkçenin İlk Basılı Atasözü Kitabı: G. B. Doanado'nun Derlediği Türk Atasözleri (Raccalto Cvriosissima D'adaggi Turcheschi, 1688)*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Eren, S. (2017). *Atasözleri*. Antalya: Net Medya Yayıncılık Nokta E-book International Pupliching.
- Eyüboğlu, E. (1973). *On Üçüncü Yüzyıldan Günümüze Kadar Şiirde ve Halk Dilinde Atasözleri ve Deyimler 1*, İstanbul: Doğan Kardeş Matbaacılık Sanayii.
- Hengirmen, M. (1990). *Güvāhî Pendname (Öğütler ve Atasözleri)*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hengirmen, M. (2017). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaçalın, M. S. (2016). *Bölge Ağızlarında Atasözleri ve Deyimler*. Ankara: TDK Yayınları.

Kızıldaş, M. (2019). Tutmacı'nın Gül ü Hüseyin Mesnevisi'nde atasözleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 314-326. <https://doi.org/10.29000/rumelide.541028>.

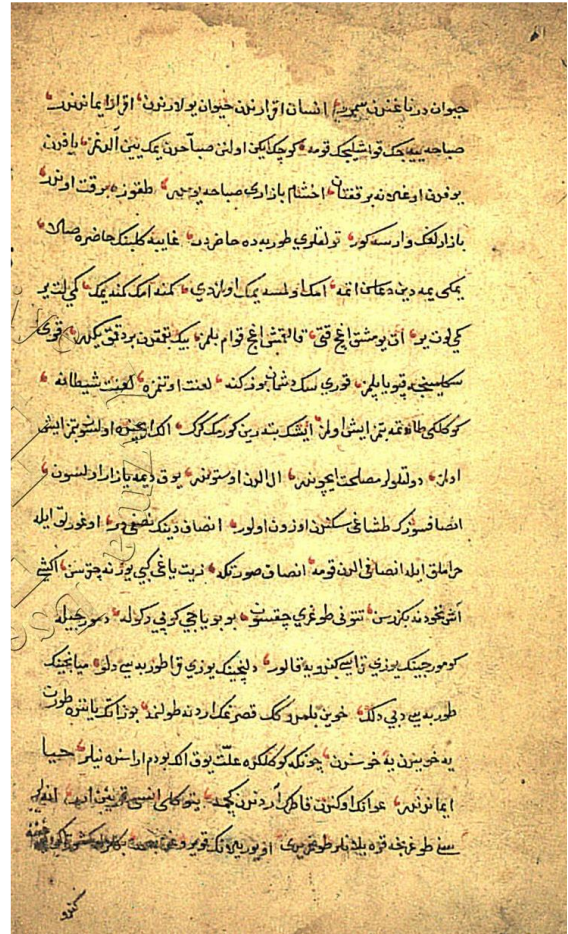
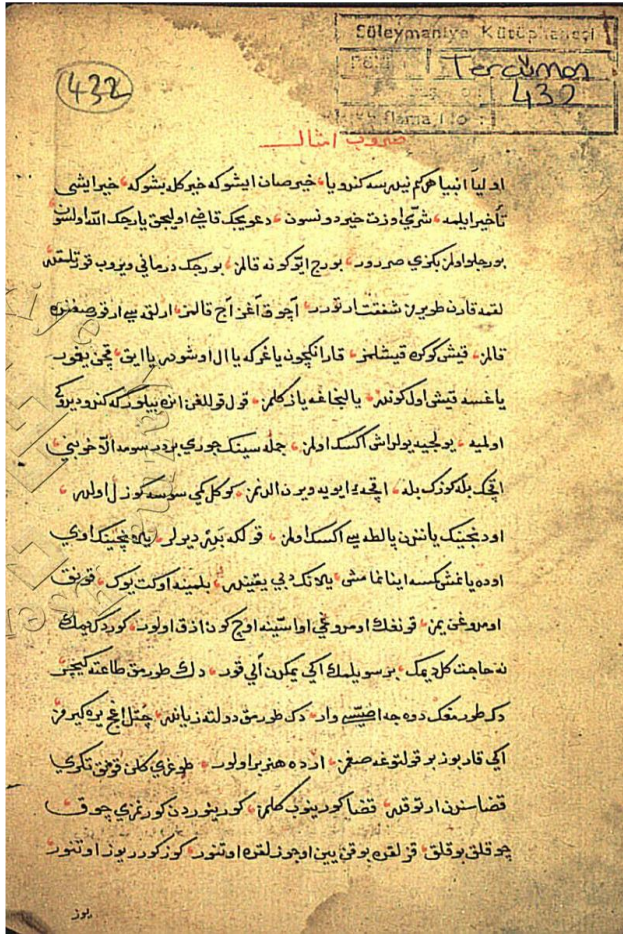
Oy, A. (1972). *Tarih Boyunca Türk Atasözleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

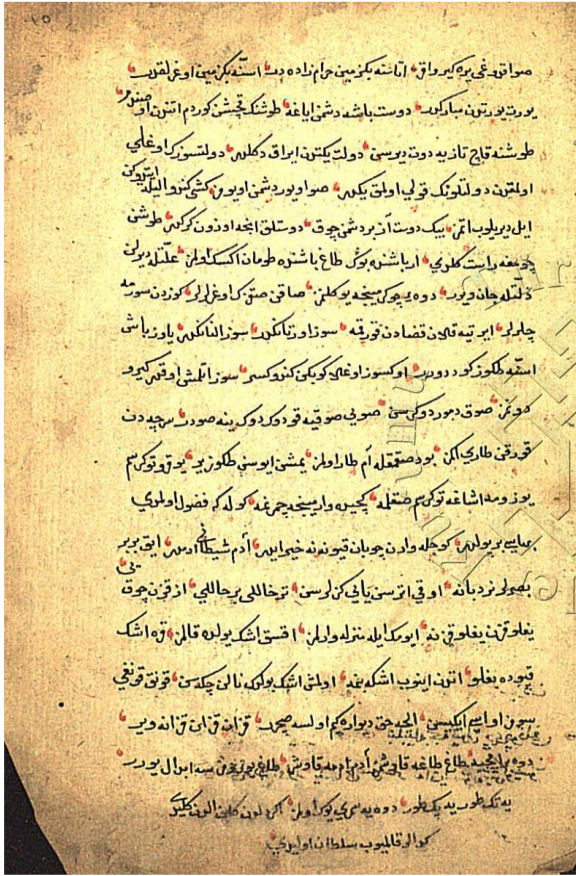
Soykut, İ. H. (1974). *Türk Atalar Sözü Hazinesi*. İstanbul: Ülker Yayınları.

Teberoğlu, D. (2022). İslam Türkçesi'nin Şiirlerinde Kalıplaşmış Dil Öğeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEM*, 73 (Haziran), 109-149.

Tülbentçi, F. F. (1977). *Ata Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.

**Eklr:** Eserin orijinal metninden örnek sayfalar.







## 17. Yûsuf-ı Meddâh'ın Dâstân-ı Kız Mesnevisinin Nûshaları Üzerine Notlar<sup>1</sup>

Türkan KORKMAZ BULUT<sup>2</sup>

**APA:** Korkmaz Bulut, T. (2024). Yûsuf-ı Meddâh'ın Dâstân-ı Kız Mesnevisinin Nûshaları Üzerine Notlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 317-348. DOI: 10.29000/rumelide.1454382.

### Öz

*Dâstân-ı Kız (Hikâyet-i Kız ve Cehûd)* mesnevisi İslami dönem Türk edebiyatına ait ve Eski Anadolu Türkçesi ile yazılmış önemli bir dil yadigârıdır. Eser, XIV. yüzyılda yazılmıştır ve yazarı Yûsuf-ı Meddâh'tır. Eser özellikle "Mevlit Hikâyeleri" olarak bilinen dinî hikâyelerden biridir ve genellikle yazma mevlitlerin devamında bulunmaktadır. Matbu mevlitlerde ise genellikle bu hikâye yoktur. Mesnevide konu olarak anne-baba ve kızlarından oluşan üç kişilik bir ailenin dinlerini terk etmemek için verdikleri mücadele ve peygamberin yardımıyla başkasına satılan kızın tekrar dönüp evine gelmesi anlatılmaktadır. Hikâye didaktik bir özelliğe sahiptir. Ana düşünce olarak dünyanın geçiciliği ve öte dünyanın ebedî olduğu fikri işlenmektedir. Buna göre bu dünyada İslam dinini dosdoğru yaşayarak, din yolundaki her türlü acıya katlanıp öteki dünya için çalışmalıdır. Eserin beyit sayısı nüshalara göre değişmekle birlikte en çok beyit içeren matbu nüshada 370 beyit bulunmaktadır. Bu da orijinal metindeki beyit sayısının buna yakın olması gerektiğini göstermektedir. *Dâstân-ı Kız* mesnevisi üzerine yapılan bu çalışmada eserin yazma ve matbu nüshaları tespit edilerek bu nüshaların katalog bilgileri verilmiş, nüshaların beyit sayısı belirlenerek her nüshadan baştan üç, sondan iki beyitlik kısmın transkripsiyonu ve dil-içi çevirisi yapılmıştır. Görselleri elde edilen nüshalardan bir varaklık örnek çalışmanın sonuna tıpkıbasım olarak eklenmiştir. Son olarak *Dâstân-ı Kız* mesnevisi üzerine yapılan çalışmalar belirtilmiş ve nüshalar üzerine genel bir değerlendirme yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dili\_Eski Anadolu Türkçesi, Yûsuf-ı Meddâh, İslam dini, Hz. Muhammed, mesnevi.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %17

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454382

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Istanbul Gelisim University, Faculty of Economics, Administrative and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Istanbul, Türkiye), tukorkmaz@gelisim.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8892-5643, **ROR ID:** https://ror.org/0188hvh39, **ISNI:** 0000 0004 0474 4306

## Notes On Yūsuf-i Meddāh's Dāstān-i Kız Masnavi Copies<sup>3</sup>

### Abstract

*Dāstān-ı Kız (Hikāyet-i Kız ve Cehūd)* is an important linguistic relic belonging to Islamic period Turkish literature and written in Old Anatolian Turkish. The work was written in the 14th century by Yūsuf-i Meddāh. The work is one of the religious stories known as "Mevlit Stories" and is usually found in the continuation of manuscript mevlits. Printed mevlits, on the other hand, generally do not have this story. The subject of the masnavi is the struggle of a family of three, consisting of a mother, father, and daughter, not to abandon their religion and the return of the girl who was sold to someone with the help of the prophet. The story has a didactic characteristic. The main idea is the world's transience and the afterlife's eternity. Accordingly, one should live the religion of Islam in this world, endure all kinds of suffering in the way of religion, and work for the afterlife. Although the number of couplets in the work varies according to the copies, the printed copy with the highest number of couplets has 370 couplets. This shows that the number of couplets in the original text should be close to this. In this study on *Dāstān-ı Kız masnavi*, the manuscript and printed copies of the work will be identified, the catalogue information of these copies will be given, the number of couplets of the copies will be determined, and the transcription and in-language translation of three couplets from the beginning and two couplets from the end of each copy will be given. A sample of one of the copies whose images are obtained will be added as a facsimile at the end of the study. Finally, the studies on *Dāstān-ı Kız masnavi* will be given and a general evaluation will be made on the copies.

**Keywords:** Turkish Language\_Old Anatolian Turkish, Yūsuf-i Meddāh, Islam, Prophet Muhammad, masnavi.

### 1. Giriş

*Dāstān-ı Kız (Hikāyet-i Kız ve Cehūd)* mesnevisi İslami dönem Türk edebiyatına ait manzum bir halk hikâyesidir. Hikâye mesnevi nazım şekliyle ve aruzun "fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün" vezniyle yazılmıştır. "Eserde, anne-baba ve kızlarından oluşan üç kişilik bir ailenin dinlerini terk etmemek için verdikleri mücadele ve peygamberin yardımıyla başkasına satılan kızın tekrar dönüp evine gelmesi anlatılmaktadır. Mesnevi, didaktik bir özelliğe sahiptir. Mesnevide, bu tür hikâyelerde sıkça görülen "dünyanın geçiciliği ve öteki dünyanın ebedi olduğu" teması işlenmektedir. Buna göre din yolunda her türlü acıya katlanıp öteki dünya için çalışılmalıdır. Hikâyede, dünya ve zenginlik için çalışanların yarın Allah'ın huzuruna yüzü kara olarak çıkacakları vurgulanmaktadır. Mesnevide halkın inançları, olay ve durumlar karşısındaki tutumu ve hayat felsefesi sade ve akıcı bir halk diliyle anlatılmıştır (Korkmaz 2012: 136).

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 17

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 25.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454382

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

*Dâstân-ı Kız* mesnevisi XIV. yüzyıldan beri halk arasında sevilerek okunmuş bir eserdir. Genellikle yazma mevlit kitaplarının sonunda yer almaktadır. Eserin pek çok yazma nüshası vardır, bu nüshalarda mesnevinin adı genellikle “dâstân-ı kız, hikâyet-i kız ve cehûd, kız mevludu” şeklinde geçmektedir. Eserin beyit sayısı nüshalarda değişkenlik göstermekle birlikte en çok beyit barındıran matbu bir nüshaya göre 370 beyittir. Hikâye üzerine bir kitap çalışması olan Ersoylu'nun tenkitli metninde ise beyit sayısı 288'dir (bk. Ersoylu 1996). Eser dinî halk destanlarından. Patetik (etkili) yerleri vardır. Sanat ve üslup mükemmel değildir fakat canlıdır. Bu hikâye halk arasında “Kız Mevlûdü” adıyla anılır ve taş basması da bulunmaktadır. Eserde basit halk ruhunun ifadesi ve samimiyeti barizdir (Kocatürk 2018: 128-129).

Âmil Çelebioğlu, *Türk Mesnevi Edebiyatı (Sultan II. Murad Devri)* adlı eserinde *Dâstân-ı Kız* mesnevisi ile ilgili şu bilgileri vermektedir:

“Müellifi Yûsuf-ı Meddâh'tır. 200 beyitten fazla olmalıdır. Matbu *Kız Mevlidi* adını taşıyan bu mesnevinin vezni “fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün”dür.

Şam şehrinde çok zengin ve İslam düşmanı bir Yahudi ile bunun fakir fakat Hz. Peygamber'e âşık bir komşusu vardır. Bu fakir ailenin gabgabı güneşi utandıran, yüzü mehtabı mahveden çok güzel bir kızları olup herkes ona âşıktır.

Bir gün bunlar üç gün aç ve susuz kalırlar. Durumdan haberdar olan Yahudi, fakir komşusunu evine davet eder; ona, kendi dinine girmek şartıyla malının yarısını vermeyi ve kızıyla evlenmeyi teklif eder.

Adam evine gelip olanları anlatınca karısı, böyle bir teklifi şiddetle reddeder: Dünya için dinini terk etme, biz bu yoksulluğa razı olmuşuz, der. Bir yandan da fakir u zaruret içinde çaresizdirler. Babasının sözünü işiten kız, hâl çaresi olarak kendisinin köle olarak satılmasında ısrar eder.

Kızı satın alan şahıs, o gece rüyasında Hz. Peygamber'i görür. Hz. Peygamber kızın azat edilmesini ister. Adam rüyasında onu gördüğüne halkı inandırmak için bir delil talep edince bir gözü kör olan bu kimsenin kör gözüne Hz. Peygamber kutlu elini değdirir, adamın gözü hemen açılır. Uyanır uyanmaz kızı çağırıp vaziyeti öğrenir. Onun gerçekten köle olmadığını anlar. Yüz altın daha vererek kızı ailesine geri yollar. Kızlarına kavuşan ana ve baba da sevinip Allah'a şükrederler.

Cenab-ı Hakk'ı zikirle başlayıp Peygamber'e salavat talebiyle biten bu mesnevi, dinî eserlerden Hz. Peygamber'in mucizeleri nevine girmekte olup manzumenin başında da Hz. Mustafa'nın bir mucizesinin anlatılacağına işaret edilmiştir. Mevzu dolayısıyla yer yer sabır, şükür ve Hakk'a sığınma öğütlenir.” (Çelebioğlu 2018: 86-87).

## 2. Amaç ve Yöntem

*Dâstân-ı Kız* mesnevisi, XIV. yüzyıla ait önemli bir eserdir. Hikâyenin bir nüshasında (Atatürk Üniversitesi, Seyfettin Özege Bölümü 544 Nüshası) mesnevinin yazarı olarak Yusûf-ı Meddâh adı yer almaktadır. Hikâyenin XII. yüzyılda sözlü kültürde yaşadığı, XIV. yüzyılda ise yazıya geçtiği düşünülmektedir (bk. Kaya, 2021: 282). Mesnevi üzerine yapılan en kapsamlı yayın Halil Ersoylu'ya (1996) aittir. Bu makalenin hazırlanmasındaki amaç Eski Anadolu Türkçesi Dönemi'nin önemli bir dil yadigarı olan *Dâstân-ı Kız* mesnevisi üzerine yapılan bütün çalışmaları tespit etmek, hikâyenin Türk ve dünya kütüphanelerindeki nüshalarını belirlemek ve böylece mesnevinin tenkitli ve daha kapsamlı bir yayımı için gerekli alt yapıyı ve verileri oluşturmaktır.

Bu makale çalışması hazırlanırken izlenecek yöntem şu şekildedir: 1. Katalog bilgilerinden yararlanarak eserin Türk ve dünya kütüphanelerindeki yazma ve matbu nüshalarını tespit etmek. 2. Yazmaların görsellerine ulaşarak mümkünse her yazmada mesnevinin baştan üç ve sondan iki beytinin transkripsiyonlu metnini vermek. 3. Her yazmanın transkripsiyonlu metninin günümüz Türkçesine dil-içi çevirisini yapmak. 4. Her yazmayla ilgili ulaşılabilen tüm bilgileri aktarmak. 5. Her yazmanın yaklaşık olarak beyit sayısını tespit etmek. 6. Tespit edilen tüm yazmaların çoktan aza doğru beyit sayısını içeren bir tablo oluşturmak. 7. Hikâye ile ilgili yapılan tüm çalışmalara ulaşarak bu çalışmalar hakkında bilgi vermek. 8. Elde edilen bulguları sonuç bölümünde vermek. 9. Görsellerine ulaşılan her yazmadan bir varaklık kısmı çalışmanın sonuna eklemek.

### 3. Dâstân-ı Kız Mesnevisinin Nüshaları

#### 1. Millî Kütüphane Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesi Yazmalar Koleksiyonu 06 Hk 1871 Nüshası

Hikâyenin adı yazmada “dâstân-ı kız mu‘cizât-ı mustafâ (sallallâhu ta‘âlâ ‘aleyhi ve sellem)” olarak geçmektedir. Eser, yazmanın 190a-198b varakları arasında yer almaktadır. Toplam 225 beyitten oluşmaktadır. Yazma toplam 198 varaktan oluşmaktadır, “dâstân-ı kız” mesnevisi bulunduğu yazmada son hikâyedir ve sondan yaklaşık 30 beyit eksiktir. Mesnevi, her varakta harekeli medrese rikası ile 13 satır olarak filigranlı kâğıda yazılmıştır. Yazmanın iç ve dış ölçüleri 225x170 (165x110) mm şeklindedir. Yazmanın istinsah tarihi H 1231 (M 1815) olarak gösterilmiştir. Yazma soluk kâğıt kaplı, sırtı ve sertabı kahverengi meşin mukavva cilt içerisinde. Hikâye başlıkları ve çift cetveller kırmızı renkli mürekkep ile yazılmıştır. Kapak içine sonradan kurşun kalemle yazılmış bir fihris eklenmiştir. Yazma, Durmuş Ali Emre’den satın alınmıştır. Yazmanın 192b-198b varakları arasında gözle görülür rutubet lekeleri olsa da bunlar yazmanın okunuşuna engel teşkil etmemiştir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir (Korkmaz 2012: 545-561).

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| [190]<br>001 | diñle imdi idelüm bir mu‘cizât<br>muştafâ’dan ol resül-ı kâ’inât | <i>Şimdi kâinatın peygamberi Mustafa’dan bir<br/>mucize söyleyelim, dinle.</i>                 |
| 002          | şehr-i şâmda var idi bir cühüd<br>mâl u esbâb issi idi ol hasûd  | <i>Şam şehrinde bir Yahudi vardı. O kıskanç ve<br/>zengin birisiydi.</i>                       |
| 003          | hiç hisâbı yoğ idi altununun<br>dünyâlığı çoğ idi gâyet anuñ     | <i>Onun altınının hiç hesabı yoktu ve dünyâlığı<br/>gayet çoktu.</i>                           |
|              | <b>Son iki beyit:</b>  |  |
| [198]<br>224 | tamâm oldı kitâb elhamdüillâh<br>yazanun işini hayr ide allâh    | <i>Allah’a şükürler olsun bu kitap tamamlandı.<br/>Allah yazanın işini hayırlara erdirsin.</i> |
| 225          | bunu yazdım yâdigâr olmağ için<br>oқыyanlar bir du‘â kılmağ için | <i>Bunu hatırlanmak ve okuyanlardan dua almak<br/>için yazdım.</i>                             |

[Hikâye ve *Dâstân-ı Kız*'ın içinde bulunduğu yazma üzerinde Şenol Korkmaz'ın (2012) doktora tezi bulunmaktadır. Çalışmada mesnevi edebî yönden incelenmiş ve transkripsiyonlu metni, dil-içi çevirisi ile dizini yapılmıştır. bk. Korkmaz 2012: 136-145; 545-561.]

## 2. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 7555 Nûshası

Mesnevi, Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 7555 numarada “dâstân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Eser yazmanın 5a-21b varakları arasındadır ve her sayfada suyolu filigranlı kâğıda hareketli nesih ile yazılmış 8 satır vardır. Yazma 178x122-(145x78) mm ölçülerindedir. Yazma sırtı bordo meşin, cilt kapakları ebru kâğıt kaplı, mukavva bir cilt içerisindedir. Yapraklar yer yer rutubet lekeli. Hikâyenin ilk sayfasında 6, son sayfasında 4 beyit vardır; diğer sayfalarda 8 satır yazı vardır. Yazma, 1994 yılında Mehmet Erdem Kocapınar'dan satın alınmıştır. Mesnevinin bu nûshası toplam 266 beyittir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| [5a]<br>001  | her kim ki bu dünyâda yoğsulluğa<br>şabır kıldı lâyıķ oldu kulluğa     | <i>Her kim ki bu dünyada yoksulluğa sabır gösterir,<br/>(o kişi) kulluğa layık olur.</i>         |
| 002          | ķul-ısañ haķ'dan gelene şabr it<br>yoķsa Őurma milki içinde çık git    | <i>Eğer (gerçek) kulsan Allah'tan gelene sabret.<br/>Yoksa onun mülkü içinde durma, git.</i>     |
| 003          | ol mülkdür kim anıñ mülki degil<br>kim varasın sen anda bî-çäre ķul    | <i>O'nun mülkü olmayan bir yer var mıdır? Ey<br/>çaresiz insan, sen oradan göçüp gideceksin.</i> |
|              | <b>Son iki beyit:</b>  |  |
| [21b]<br>224 | tâ kıyâmet ger denilse bu kelâm<br>biñ kıyâmet kopsa bu olmaya tamâm   | <i>Bu söz kıyamete kadar söylense, bin kıyamet<br/>kopsa yine de tamam olmaz.</i>                |
| 225          | ger dilerseñ bulasın dâri's-selâm<br>'ıřķ-ıla di eş-şalavât ve's-selâm | <i>Eğer (gönülden) istersen cenneti bulursun. Aşk ile<br/>bir salavat ver, son söz bu olsun.</i> |

[Hikâyenin bu nûshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

## 3. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 6823/8 Nûshası

Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 6823/8 numarada “dâstân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Eser, yazmanın 28b-33a varakları arasındadır ve her sayfada abadî kâğıda hareketli nesih ile yazılmış 15-16-17 satır vardır. Yazma 206x150-(185x130) mm ölçülerindedir. Yazma şemseli, köşebentli, desenli kâğıt kaplı mukavva bir cilt içerisindedir. Şirazesi dağınık, söz başları kırmızıdır. Yazma, 1992 yılında Abdülmecit Güldü'den satın alınmıştır. Hikâye, 176 beyittir. Mesnevinin beyit sayısı diğer nûshalara göre epey eksiktir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| [28b]<br>001 | şehr-i şâm içinde var idi bir hasûd<br>mâli emlakı şâhib[i] ol hasûd | Şam şehrinde bir (Yahudi) vardı. O kıskanç ve zengin birisiydi.        |
| 002          | hiç hisâbı yoğ-ıdı altununun<br>dünyâlığı çoğ-ıdı ol mel'ünun        | O lanetlinin altınınun hiç hesabı yoktu ve dünyâlığı çoktu.            |
| 003          | illâ gönlü tolu idi kibr i kîn<br>muştafa'ya düşmân idi ol la'în     | Fakat, gönlü kibir ve kin ile doluydu. O lanetli, Mustafa'ya düşmandı. |
|              | <b>Son iki beyit:</b>  |  |
| [33a]<br>175 | okıyanı dinleyeni yazanı<br>fazlıl ile yarlıgağıl yâ ganî            | Ey Allah'ım, okuyanı, dinleyeni ve yazanı kereminle bağışla.           |
| 176          | fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât<br>muştafa'nın ruhına vir şalavât        | Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât. Mustafa'nın ruhuna ver bir salavat.       |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

#### 4. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 6458/2 Nüshası

Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 6458/2 numarada kayıtlıdır. Eser, yazmanın 35b-44a varakları arasındadır ve her sayfada suyolu filigranlı kâğıda harekeli nesih ile yazılmış 15 satır vardır. Yazma 205x160- (175x115) mm ölçülerindedir. Yazma miklepli, sırtı tamir görmüş, yenikli, yıpranmış, kahverengi meşin bir cilt içerisindedir. Söz başları kırmızıdır. Hikâye yaklaşık olarak 278 beyittir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| [35b]<br>001 | her kim ol bu dünyâda yohsulluğa<br>şabır kıldı lâyıq oldı taırnı'ya    | Her kim ki bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) Tanrı'ya layık bir kul oldu.      |
| 002          | kul-ısanı hağ'dan gelene şabır kıl<br>yoħsa çık milk[i] içinde turmağıl | Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun mülkü içinde durma, git.              |
| 003          | ol ne yirdür ki anuñ milki degil<br>kim varasın anda ey bî-çäre kul     | O'nun mülkü olmayan bir yer var mıdır? Ey çaresiz insan, sen oradan göçüp gideceksin. |
|              | <b>Son iki beyit:</b>   |   |
| [44a]<br>277 | baylaruñ kalmaya hiç mürüvveti<br>etmeyeler ehl-i 'ilme hürmeti         | Zenginlerin hiç cömertliği kalmayacak ve ilim sahiplerine hürmet etmeyecekler.        |

|     |   |  |
|-----|---|--|
| 278 | ehl-i 'ilmi bulsalır öldüreler<br>dünyâ ħirmenini nesne[ye] şatalar | <i>İlim sahiplerini bulsalır öldürecekler, dünya harmanını paraya pula satacaklar.</i> |
|-----|---|--|

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 5. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 3757/17 Nüshası

Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 3757/17 numarada “dâstân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Mesnevi, yazmanın 89b-99b varakları arasındadır ve her sayfada suyolu filigranlı kâğıda hareketli nesih ile yazılmış 15 satır vardır. Yazma 198x140-(148x120) mm ölçülerindedir. Yazma, harap hâlde siyah meşin bir cilt içerisindeydir. Yapraklar rutubet lekeliydir. Hikâye yaklaşık olarak 303 beyittir. Eserin bu nüshasının yazısı oldukça güzel ve okunaklı bir hareketli nesih yazısıdır.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| [89b]<br>001 | her kim ol bu dünyâda yoħsulluğa<br>şabır kıldı lâyıķ oldu kulluğa   | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) kulluğa layık oldu.</i>                  |
| 002          | ķul-ısañ ħaķ'dan gelene şabır kıł<br>yoħsa çık milki içinde tırmağıl | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun mülkü içinde durma, git.</i>              |
| 003          | ol ne yirdür kim anuñ milki degil<br>kim varasın anda ey bî-çäre ķul | <i>O'nun mülkü olmayan bir yer var mıdır? Ey çaresiz insan, sen oradan göçüp gideceksin.</i> |
|              | <b>Son iki beyit:</b>  |  |
| [99b]<br>302 | emr-i ħaķķ'ı tıtmadıñuz ey yara<br>ħaķ katında olasız yüzi ķara      | <i>Ey dost, Allah'ın emrini tutmadınız, (yarın) Allah'ın katında yüzi kara olacaksınız.</i>  |
| 303          | çün tamâm oldu bu söz bunda yara<br>vir şalavât 'ıřķ-ıla peyğambere  | <i>Ey dost, bu söz burada tamamlandı. Peygamber'e aşķ ile bir salavat ver.</i>               |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 6. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 1454/4 Nüshası

Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 1454/4 numarada “dâstân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Mesnevi, yazmanın 37b-44a varakları arasındadır ve her sayfada el filigranlı kâğıda hareketli nesih ile yazılmış 13 satır vardır. Yazma 220x155-(210x150) mm ölçülerindedir. Yazma sırtı tamir görmüş, kapakları kahverengi kâğıt kaplı mukavva bir cilt içerisindeydir. Mürekkepler yer yer dağılmıştır. Yazmanın 43a-43b sayfalarında yırtık yerler vardır. Hikâyeye sayfada iki sütun olarak başlanmış, 39a sayfasından itibaren sayfada üç sütun yazı ile yazılmıştır. Mesnevide yaklaşık olarak 274 beyit vardır, ancak yazma çok düzensizdir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| [37b]<br>001 | diñle imdi ideyim bir mu'cizât<br>muştafa'dan ol resül-i kâ'inât      | <i>Şimdi kâinatın peygamberi Mustafa'dan bir mucize söyleyelim, dinle.</i> |
| 002          | var-ıdı şehir-i maş[rı]kda bir cühüd<br>mal ı esbâb issiyidi ol hasüd | <i>Maşrık şehrinde bir Yahudi vardı. O kıskanç ve zengin birisiydi.</i>    |
| 003          | hiç hesabı yoğ-ıdı altınnuñ<br>dünyâlığı çoğ-ıdı gâyet anuñ           | <i>Onun altınının hiç hesabı yoktu ve dünyalığı gayet çoktu.</i>           |
|              | <b>Son iki beyit:</b>   |  |
| [44a]<br>273 | okıyanı dinleyeni yazanı<br>rahmetiñle yarlıgâğıl yâ ganî             | <i>Ey Allah'ım, okıyanı, dinleyeni ve yazanı rahmetinle başısla.</i>       |
| 274          | hağ ta'âlâ rahmet eyleye aña<br>kim beni bir du'a ile aña             | <i>Kim ki beni bir dua ile anarsa yüce Allah ona merhamet etsin.</i>       |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 7. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 512/1 Nüshası

Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 512/1 numarada “dâstân-ı kızcuğazın din yolına şatıldığıdır” adıyla kayıtlıdır. Eser, yazmanın 1a-7b varakları arasındadır ve her sayfada suyolu filigranlı kâğıda harekeli nesih ile yazılmış 13 satır vardır. Yazma 200x140-(155x115) mm ölçülerindedir. Yazma sırtı kahverengi meşin kâğıt kaplı, mukavva bir cilt içerisindedir. Yaprakları rutubet lekeli. 1962 yılında Mustafa Kayhan'dan satın alınmıştır. Hikâyenin bu nüshasında yaklaşık 184 beyit vardır. Eserin ilk sayfasında yazıların soluk ve sayfanın yıpranmış olması okumayı güçleştirmektedir. Eserin diğer sayfalarındaki yazılar gayet okunaklıdır. Mesnevi, en çok beyit barındıran nüshaya göre yaklaşık 120 beyit eksiktir. Bu da mesnevinin bu nüshada epey kısaltıldığını göstermektedir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|             |   |   |
|-------------|---|---|
| [1a]<br>001 | evvel allâh adını yâd idelüm<br>başlayuban söze bünyâd idelüm       | <i>Önce Allah'ın adını analım, (ondan sonra) söze başlayarak hikâyeyi meydana getirelim.</i>  |
| 002         | ol hağ'uñ tağdîrini dinleyelim<br>cân-ıla söz ma'nasın aňlayalım    | <i>O Allah'ın takdirini dinleyelim, gönülden (kulak vererek) sözlerin manasını anlayalım.</i> |
| 003         | yaradan cümlesinüñ işin bilür<br>kime kim dert virürse dermân virür | <i>Allah, bütün yaratılanların işini bilir. Her kime dert verdiyse dermanını da verir.</i>    |



|             |  |  |
|-------------|--|--|
|             | <b>Son iki beyit:</b>  |  |
| [7b]<br>183 | tamâm oldu bunda bu kışsa ey yara<br>vir salavât 'ışk-ıla peygambere | <i>Ey dost, bu hikâye burada bitti. Aşk ile<br/>Peygamber'e bir salavat ver.</i> |
| 184         | bunu yazdım yâdigâr olmağ-ıçun<br>o kıcağ bir du'â kılmak için       | <i>Bu (hikâyeyi) hatırlanmak ve okuyanlardan bir<br/>dua almak için yazdım.</i>  |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 8. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 9260/5 Nüshası

Hikâye, Milli Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 9260/5 numarada "hikâye-i kız ma'a cühûd" adıyla kayıtlıdır. Eser, yazmanın 42b-50b varakları arasındadır ve her sayfada harf filigranlı kâğıda harekeli nesih ile yazılmış 13 satır vardır. Yazma 220x165-(150x106) mm ölçülerindedir. Yazma, üzeri aşınmış kahverengi meşin kaplı, mıklepli cilt içerisindedir. Yazmanın sonu eksiktir fakat "dâstân-ı kız" hikâyesinde bir eksiklik yoktur. Mesnevinin bu nüshası yaklaşık 232 beyittir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| [42b]<br>001 | diñle imdi ideyim bir mu'cizât<br>muştafa'dan ol resûl-i kâ'inât    | <i>Şimdi kâinatın peygamberi Mustafa'dan bir<br/>mucize söyleyelim, dinle.</i>   |
| 002          | şehr-i şâm'da var-ıdı bir cühûd<br>milk i esbâb issi idi ol hasûd   | <i>Şam şehrinde bir Yahudi vardı. O kıskanç ve<br/>zengin birisiydi.</i>         |
| 003          | hiç hisâbı yoğ-ıdı altununuñ<br>dünyâlığı çoğ-ıdı yavlağ anuñ       | <i>Onun altınının hiç hesabı yoktu ve dünyâlığı<br/>gayet çoktu.</i>             |
|              | <b>Son iki beyit:</b>   |  |
| [50b]<br>231 | ben bî-zâram işbu işlü kişiden<br>ümmet olmaz bilmiş olsun işiden   | <i>Ey Allah'ım, okuyanı, dinleyeni ve yazanı<br/>rahmetinle bağışla.</i>         |
| 232          | tamâm oldu bunda bu sözi ey yara<br>vir şalavât 'ışk-ıla peygambere | <i>Ey dost, bu hikâye burada bitti. Aşk ile<br/>Peygamber'e bir salavat ver.</i> |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 9. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 9491/2 Nüshası

Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 9491/2 numarada "hikâye-i kız ma'a cühûd" adıyla kayıtlıdır. Eser, yazmanın 8a-16a varakları arasında kayıtlıdır. Her sayfada abadî kâğıda harekeli nesih ile yazılmış 15 satır vardır. Yazma, 205x140-(170x110) mm ölçülerindedir. Yazma sırtı siyah meşin,

üzeri ebru kâğıt kaplı cilt içerisindedir. Yazmanın 8a sayfasından önce 1 varak kopmuştur, bu nedenle hikâye baştan yaklaşık 15 beyit kadar eksiktir. Mesnevinin bu nüshası yaklaşık 254 beyittir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|                     |   |  |
|---------------------|---|--|
| <b>[8a]</b><br>001  | üç gün üç gece yeyecek bulmadı<br>açlığından göze uyku gelmedi        | <i>Üç gün üç gece yiyecek bulamadılar, açlıktan gözlerine uyku da girmedi.</i>   |
| 002                 | üçü dağı üç gece aç yattılar<br>‘âciz olup niçe kanlar yutdılar       | <i>Üçü de üç gece aç yattılar, çaresiz kalıp çok sıkıntı çektiler.</i>           |
| 003                 | koşşısı cühüd anıñ hâlin bilür<br>turdı cühüd anıñ ol evine kim gelür | <i>Yahudi komşusu onun bu durumunu bildiği için kalktı, onun evine geldi.</i>    |
|                     | <b>Son iki beyit:</b>   |  |
| <b>[16a]</b><br>253 | her ki bir kez yazana du‘â kıla<br>yazana du‘â okusun mu‘teber        | <i>Her kim (okursa) yazana bir kez dua etsin, yazana güzel bir dua okusun.</i>   |
| 254                 | tanrı rahmet eylesün ol cân için<br>fâtiha ihşân ide yazanı için      | <i>Tanrı, o kişi için merhamet etsin. (O kişi) yazan için bir Fâtiha okusun.</i> |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 10. Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu 06 Mil Yz A 9961/1 Nüshası

Millî Kütüphane Yazmalar Koleksiyonu'nda 06 Mil Yz A 9961/1 numarada “dâstân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Eser, yazmanın 1a-8a varakları arasındadır ve her sayfada krem rengi mantar filigranlı kâğıda hareketli nesih ile yazılmış 15 satır vardır. Yazma 215x160-(160x120) mm ölçülerindedir. Yazma; sırtı yıldız çizgili siyah meşin, üzeri siyah bez kaplı mukavva cilt içindedir. Hikâyenin bu nüshası yaklaşık olarak 201 beyittir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|                    |  |  |
|--------------------|--|--|
| <b>[1a]</b><br>001 | diñle imdi ideyim bir mu‘cizât<br>muştafa‘dan ol resül-i kâ‘inât     | <i>Şimdi kâinatın peygamberi Mustafa’dan bir mucize söyleyelim, dinle.</i> |
| 002                | şehr-i şâm içinde var idi bir cühüd<br>mâl u esbâb issi idi ol hasūd | <i>Şam şehrinde bir Yahudi vardı. O kıskanç ve zengin birisiydi.</i>       |
| 003                | hiç hisâbı yoğ-ıdı altununun<br>dünyâlığı çok idi yavlağ anıñ        | <i>Onun altınının hiç hesabı yoktu ve dünyâlığı gayet çoktu.</i>           |
|                    | <b>Son iki beyit:</b>  |  |

|             |   |  |
|-------------|---|--|
| [8a]<br>200 | yâ ilâhî cümle imân ehline<br>rahmet eyle cümle yazuklılara   | <i>Ey Allah'ım, bütün iman ehline merhamet et ve bütün günahkârları (başışla).</i> |
| 201         | fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât<br>muştafâ'nın ruhına vir şalavât | <i>Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilât. Mustafa'nın ruhuna ver bir salavat.</i>            |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 11. Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü BY00003091/A Nüshası

Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü yazmaları arasında BY00003091/A'da “destân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Mesnevi, yazmanın 6a-14b varakları arasında yer almaktadır ve her sayfada harekeli nesih yazıyla yazılmış 15 satır vardır. Yazma, 210x145-(155x105) ölçülerindedir. Ciltsizdir. Eserin bu nüshasında yaklaşık olarak 259 beyit vardır.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| [6a]<br>001  | dünyâda her kim ire yoğsulluğa<br>şabır kıla lâyıķ ola kılluğa           | <i>Her kim dünyada yoksulsa (o kişi) sabretsin ve kulluğa layık olsun.</i>                      |
| 002          | ķul iserñ ĥaķ'dan gelene şabır it<br>yoğ-ısa çık milki içinden durma git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun mülkü içinde durma, git.</i>                 |
| 003          | ol ne yir[dür] ki anıñ milki degil<br>kim varasın anda ey bî-çäre ķul    | <i>O'nun mülkü olmayan bir yer var mıdır? Ey çaresiz insan, sen oradan göçüp gideceksin.</i>    |
|              | <b>Son iki beyit:</b>  |   |
| [14b]<br>258 | g[e]r dilersiz bulasız ondan necât<br>aşķ-ıla derd-ile idüñ eş-şalavât   | <i>Eğer Allah'tan kurtuluşu isterseniz bulursunuz. Aşk ile ve dert ile bir salavat getirin.</i> |
| 259          | her kim diler b[ir] du'âda buluna<br>fâtiħa iħsân ide ben ķuluna         | <i>Her kim dilerse bir dua etsin. (Allah'ın) ben kuluna bir Fâtiħa okusun.</i>                  |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 12. Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü BY00008140/8 Nüshası

Hikâye, Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü yazmaları arasında BY00008140/8'de “destân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Mesnevi, yazmanın 38a-48a varakları arasında yer almaktadır ve her sayfada harekeli nesih yazıyla yazılmış 11 satır vardır. Yazma, 210x165-(165x120) mm ölçülerindedir. Eser, çaharkuşe siyah meşin, yıpranmış mukavva bir cilt içindedir. Söz başları ve cetveller kırmızı mürekkeplidir. Hikâyenin bu nüshası yaklaşık olarak 219 beyittir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| [38a]<br>001 | her kim bu dünyâda yoğsulluğa<br>şabır kıla [lâ]yık ol kulluğa             | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi)<br/>kulluğa layık oldu.</i>            |
| 002          | kul isen hâk'dan gelene şabır it<br>itmez isen mevlâ'nun mülkine tırma git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; etmezsen<br/>Allah'ın mülkü içinde durma, git.</i> |
| 003          | âdem isen işbu sözi anlağıl<br>derde şabır it rahmete sen şükür kı         | <i>Eğer insansan bu sözü anla; derde sabret,<br/>Allah'ın rahmetine şükret.</i>            |
|              | <b>Son iki beyit:</b>  |  |
| [48a]<br>218 | okıyanı dinleyeni yazanı<br>rahmetiyle yarlıgağıl yâ ganî                  | <i>Ey Allah'ım okıyanı, dinleyeni ve yazanı rah-<br/>metinle başısla.</i>                  |
| 219          | fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilât<br>muştafa'nun ruhına vir şalavât              | <i>Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilât. Mustafa'nın ruhuna<br/>ver bir salavat.</i>                |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 13. Bursa İnebey Kütüphanesi 763/2 Nüshası

Mesnevi, Bursa İnebey Kütüphanesi yazmaları arasında BY00008140/8'de "destân-ı kız" adıyla kayıtlıdır. Hikâye, yazmanın 15a-25b varakları arasında yer almaktadır ve her sayfada harekeli nesih yazıyla yazılmış 13 satır vardır. Yazma, 206x146-(145x100) mm ölçülerindedir. Söz başları kırmızı mürekkeplidir. Eserin bu nüshasında yaklaşık olarak 262 beyit vardır.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| [15a]<br>001 | her kim ol bu dünyâda yoğsulluğa<br>şabır kıldı lâyık oldı kulluğa    | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi)<br/>kulluğa layık oldu.</i>                  |
| 002          | kul isen hâk'dan gelene şabır it<br>yoğsa çık milki içinden durma git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun<br/>mülkü içinde durma, git.</i>              |
| 003          | ol ne yerdür kim anuñ milki degil<br>kim varasın anda ey bî-çâre kul  | <i>O'nun mülkü olmayan bir yer var mıdır? Ey<br/>çaresiz insan, sen oradan göçüp gideceksin.</i> |
|              | <b>Son iki beyit:</b>   |  |

|              |  |   |
|--------------|--|---|
| [25b]<br>261 | hâk'ın emrin dutmadılar ey yara<br>hâk katında oldılar yüzi kara   | <i>Ey dost, Allah'ın emrini tutmadılar, Allah'ın katında yüzi kara oldular.</i> |
| 262          | tamâm oldı bunda bu söz ey yara<br>vir şalavât 'ışk-ıla peygambere | <i>Ey dost, bu söz burada tamamlandı. Peygamber'e aşk ile bir salavat ver.</i>  |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

#### 14. Süleymaniye Kütüphanesi, Yazma Bağışlar 06962-008 Nüshası

Mesnevi, Süleymaniye Kütüphanesinde Yazma Bağışlar Bölümü'nde 06962-008 numarada “destân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Hikâye, yazmanın 135a-145a varakları arasında yer almaktadır ve her sayfada harekeli nesih yazıyla yazılmış 13 satır yazı vardır. Yazma, 207x146-(175x97) mm ölçülerindedir. Söz başları kırmızı mürekkeplidir. Eserin bu nüshasında yaklaşık olarak 261 beyit vardır. Bursa İnebey nüshası ile Süleymaniye Yazma Bağışlar nüshası satır ve beyit sayısı olarak birbirine yakın nüshalardır.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|               |  |  |
|---------------|--|--|
| [135a]<br>001 | her ki ol bu dünyâda yoğsulluğa<br>şabır kıldı lâyıķ oldu kulluğa    | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) kulluğa layık oldu.</i>      |
| 002           | ķul iseñ hâk'dan gelene şabır it<br>yoğsa çık milki içinde durma git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun mülkü içinde durma, git.</i>  |
| 003           | şehr-i şâm'da var-ıdı hem bir cühüd<br>mâl ı esbâb issi idi ol hâsüd | <i>Şam şehrinde bir Yahudi vardı. O kıskanç ve zengin birisiydi.</i>             |
|               | <b>Son iki beyit:</b>  |  |
| [145a]<br>260 | tañrı rahmet eylesün ol cân için<br>kim du'â ide yazamı için         | <i>Tanrı, o kişi için merhamet etsin. (O kişi) yazan için bir dua okusun.</i>    |
| 261           | tañrı rahmet eylesün ol cân için<br>kim okuya fâtiha yazamı için     | <i>Tanrı, o kişi için merhamet etsin. (O kişi) yazan için bir Fâtiha okusun.</i> |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

#### 15. Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi 2117/2 Nüshası

Mesnevi, Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesinde 2117/2 numarada “destân-ı kız” adıyla kayıtlıdır. Hikâye, yazmanın 9b-23b varakları arasında yer almaktadır ve her sayfada harekeli nestalik yazıyla yazılmış 9-10-11 satır yazı vardır. Yazma, 150x105-(110x73) mm ölçülerindedir. Çaharkuşe kahverengi meşin, ebru mukavva deffeli, miklebli cilt içindedir. Duraklar kırmızıdır. 23. yaprak yarısından yırtık olduğu için metin sonu olarak 22b'nin sonu alındı. 24b yaprakta dua vardır. Hikâyenin bu nüshasında yaklaşık olarak 192 beyit vardır. Yazmanın son varağı yırtık olduğu için son iki beyit için bir önceki

varağın sonu okundu. Yazma genel olarak düzensizdir, satır sayıları sayfadan sayfaya değişmektedir. Yazma, en çok beyit barındıran yazmaya göre yaklaşık 115 beyit eksiktir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| [9b]<br>001  | her kim ol dünyâda yoğsulluğa<br>şabır kıldı lâyıķ oldu kulluğa      | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) kulluğa layık oldu.</i>                  |
| 002          | ķul iseñ hâķ'dan gelene şabır it<br>yoğsa çık milki içinde tırma git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun mülkü içinde durma, git.</i>              |
| 003          | var mıdır bir yer anuñ milki degil<br>kim varasın anda bî-çâre ķul   | <i>O'nun mülkü olmayan bir yer var mıdır? Ey çaresiz insan, sen oradan göçüp gideceksin.</i> |
|              | Son iki beyit:   |  |
| [23b]<br>191 | gâh oğlundır gâh yigit gâh koca<br>dinle imdi bu zamân hâllı niçe    | <i>Gah oğlundur gah delikanlı gah koca. Dinle şimdi bu zaman halkı nasıldır?</i>             |
| 192          | kimse hem hergiz namâz kılmayalar<br>dîni için mescide gelmeyeler    | <i>Kimse devamlı namazını kılmaz ve dini için mescide gitmezler.</i>                         |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

## 16. Süleymaniye Kütüphanesi, Tercüman Gazetesi Türkçe Yazmaları Y-183/3 Nüshası

Mesnevi, Süleymaniye Kütüphanesinde Tercüman Gazetesi Türkçe Yazmaları Bölümü'nde Y-183/3 numarada "dâstân-ı cehûd ve ahvâl-i kız" adıyla kayıtlıdır. Hikâye, yazmanın 68a-78a varakları arasında yer almaktadır ve her sayfada harekeli nesih yazıyla yazılmış 15 satır yazı vardır. Yazma, 193x138- (158x95) mm ölçülerindedir. Söz başları kırmızıdır. Sırtı koyu kahverengi, kapakları silik şemseli siyah bir cilt içindedir. Mesnevinin bu nüshası yaklaşık olarak 287 beyittir.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |  |  |
|--------------|--|--|
| [68a]<br>001 | her kim bu dünyâda yoğsulluğa<br>şabır kıldı lâyıķ oldu kulluğa      | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) kulluğa layık oldu.</i>                  |
| 002          | ķul-ısañ hâķ'dan gelene şabır it<br>yoğsa çık milki içinde tırma git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun mülkü içinde durma, git.</i>              |
| 003          | ol yirdür kim anuñ milki degül<br>kim varasın anda bî-çâre ķul       | <i>O'nun mülkü olmayan bir yer var mıdır? Ey çaresiz insan, sen oradan göçüp gideceksin.</i> |

|              |   |  |
|--------------|---|--|
|              | <b>Son iki beyit:</b>   |  |
| [78a]<br>286 | fâ' ilâtün fâ' ilâtün fâ' ilât<br>vir muhammed muştafâ'ya bul necât | <i>Fâ'ilâtün Fâ'ilâtün Fâ'ilât. Muhammed Mustafa'ya (salavat) ver, kurtuluşa er.</i> |
| 287          | Ey 'azîz rahmeti hağ'dan kazana<br>fâtiha oğuya bunu yazana         | <i>Ey aziz kişi, merhameti Allah'tan kazanasın. Bunu yazana bir Fatihâ okuyasın.</i> |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 17. Diyarbakır İl Halk Kütüphanesi Yazmaları 1617/3 Nüshası

Mesnevi, Diyarbakır İl Halk Kütüphanesi Yazmaları 1617/3 numarada "hikâyetu kız maa cühûd" adıyla kayıtlıdır. Hikâye, yazmanın 16b-25b varakları arasında yer almaktadır ve her sayfada harekeli nesih yazıyla yazılmış 15 satır yazı vardır. Yazma, 190x130-(135x90) mm ölçülerindedir. Mesnevi çapa filigranlı krem kâğıda yazılmıştır ve yer yer rutubet lekeleri vardır. Yazma, sırtı çıplak üstü aşınmış ebru kâğıt kaplı mukavva cilt içindedir. Söz başları ve cetveller kırmızıdır. Şirazesı dağınıktır. Eserin istinsah tarihi H 1139'dur (M 1725). Müstensih ismi olarak Hasan ismi kayıtlıdır. Hikâyenin bu nüshasında yaklaşık 272 beyit vardır.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| [16b]<br>001 | evvel allâh adını yâd idelüm<br>başlayuban söze bünyâd idelüm         | <i>Önce Allah'ın adını analım, (ondan sonra) söze başlayarak hikâyeyi meydana getirelim.</i>  |
| 002          | ol hağ'uñ tağdîrini dinleyelüm<br>cân-ıla söz ma'nîsin anılayalum     | <i>O Allah'ın takdirini dinleyelim, gönülden (kulak vererek) sözlerin manasını anlayalım.</i> |
| 003          | yaradur cümlesinüñ işin bilür<br>kime derd virürse dermân kılır       | <i>(Allah), bütün yaratılanların işini bilir. Her kime dert verdiyse dermanını da verir.</i>  |
|              | Son iki beyit:  |   |
| [25b]<br>271 | tamâm oldu bunda bu kışışa ey yara<br>vir salavât 'aşğ-ıla peygâmbere | <i>Ey dost, bu hikâyede burada bitti. Aşk ile Peygamber'e bir salavat ver.</i>                |
| 272          | temennâ dergâhına senden du'â<br>günâhı 'afv iden yâr-ı huğâ          | <i>Dergâhına selam ve senden bir dua olsun. Günahları affeden yüce Allah'tır.</i>             |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

**18. Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi Bölümü 4339 Nüshası**

Mesnevi, Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi Bölümü 4339 numarada kayıtlı bir mecmuanın 64a-74b varakları arasındadır. Her sayfada harekeli nesih ile yazılmış 13 satır vardır. Yazmanın ölçüleri 341x227-(285x165) şeklindedir. Hikâyenin adı, yazmada “hikâye-i garâ'ib” şeklinde geçmektedir. Bu nüshada yaklaşık 279 beyit vardır.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| [68a]<br>001 | her kim ol bu dünyâda yoğsulluğa<br>şabır kıldı lâyıķ oldu kulluğa      | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) kulluğa layık oldu.</i>                                      |
| 002          | ķul-ısañ hâķ'dan gelene şabır it<br>yoğsa çık milk[i] içinden taşra git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun mülkü içinden dışarı git.</i>                                 |
| 003          | ol ne yirdür kim anuñ milki degil<br>kim varasın anda bî-çâre zelil     | <i>O'nun mülkü olmayan bir yer var mıdır? Ey çaresiz (insan), sen oradan hakir bir şekilde göçüp gideceksin.</i> |
|              | Son iki beyit:  |  |
| [78a]<br>278 | yâ ilâhî yazanı dinleyeni<br>rahmetinle yarlığâğıl yâ ğanı              | <i>Ey Allah'ım yazanı, dinleyeni ve (okuyanı) rahmetinle bağışla.</i>  |
| 279          | tañrı rahmet eylesün ol kұлuna<br>kim du'â ide ben kұлuna               | <i>Kim ki bana bir dua ederse yüce Allah o kúluna merhamet etsin.</i>  |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine Halil Ersoylu'nun (1996) bir çalışması vardır. Ersoylu, *Dâstân-ı Kız* mesnevisini iki nüshayı karşılaştırarak tenkitli metin olarak yayımlamıştır. Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi Bölümü 4339 numaralı nüsha bu çalışmada ikinci nüsha olarak kullanılmıştır. Kitabın sonunda her iki yazmanın tıpkıbasımı da verilmiştir.]

**19. Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, Yeni Yazmalar 2649 Nüshası**

Mesnevi, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Yeni Yazmalar 2649 numarada bulunan bir mecmuanın 19b-30a varakları arasında “hazâ hikâyet-i kız ma'a cühûd” adıyla kayıtlıdır. Her sayfada harekeli nesih ile yazılmış 13 satır vardır. Bu nüsha Halil Ersoylu'nun çalışmasında (1996) esas nüsha olarak kullanılmıştır. Hikâyenin bu nüshasında yaklaşık 272 beyit vardır.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| [68a]<br>001 | her kim işbu dünyâda yoğsulluğa<br>şabır kıldı lâyıķ oldu kulluğa | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) kulluğa layık oldu.</i> |
|--------------|---|---|



|              |   |   |
|--------------|---|---|
| 002          | ķul-usaş ĥak'dan gelene şabır it<br>yoĥsa ķık milki iķinden durma git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun<br/>mülķü iķinde durma, git.</i>               |
| 003          | ol nebîdür ki anuĥ milki değil<br>kim varasın anda bî-ķäre ķul        | <i>O Peygamber ki onun (bile) mülķü değil. Ey<br/>ķaresiz insan, sen oradan gōķüp gideceksin.</i> |
|              | Son iki beyit:  |   |
| [78a]<br>278 | oķıyanı dinleyeni yazanı<br>rahmetünle yarlığağıl yâ ģanı             | <i>Ey Allah'ım yazanı, dinleyeni ve okuyanı<br/>rahmetinle bağışla.</i>                           |
| 279          | her kim diler rahmeti ķok ķazana<br>fâtiĥa oķıya bunu yazana          | <i>Her kim daha ķok rahmet kazanmak isterse bunu<br/>yazana bir Fatıha okusun.</i>                |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine Halil Ersoylu'nun (1996) bir çalışması vardır. Ersoylu, alışmada Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Yeni Yazmalar 2649 (=Y. 520) nüshasını esas nüsha olarak kullanmıştır. Kitabın sonunda yazmanın tıpkıbasımı da verilmiştir.]

## 20. Atatürk Üniversitesi, Seyfettin Özege Bölümü 544 Nüshası

Mesnevi, Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi, Seyfettin Özege Bölümü 544 (ASL) numarada kayıtlıdır. Yazmanın 63b-69b varakları arasında kayıtlıdır. Bu yazmanın en önemli yönü eserin yazarının adını (Yûsuf-ı Meddâh) iķermesidir. Eserin bu nüshasında yaklaşık olarak 182 beyit vardır.

[Eserin bu nüshasının görüntüleri elde edilemediği için bu nüshayla ilgili örnek beyitler verilemedi. Eserin bu nüshasıyla ilgili bilgiler için bk. elebioğlu, 2018: 86-87.]

## 21. Matbu Nüsha: Kız Mevlûdi (H 1339 [M 1915]). Dersaâdet (İstanbul): Yusuf Ziya Matbaası.

Bu kitap, *Dâstân-ı Kız* mesnevisinin matbu bir nüshasıdır. Hikâyenin adı bu nüshada "kız mevlûdi" olarak geçmektedir. Eserin bu nüshasında 370 beyit vardır. Mesnevinin diğer nüshalarında bu kadar beyit bulunmamaktadır. Bu nüshadaki beyit sayısının 370 olması eserin zamanla kısalıp bir olay anlatımına dönüştüğünü ve orijinal metindeki beyit sayısının buna yakın olması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle bu nüsha beyit sayısı bakımından diğer nüshalardan daha iyi durumdadır.

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|     |  |   |
|-----|--|---|
| 001 | evvel allâh adın zikr idelim<br>dürlü ni'met virdi ol şükır idelim | <i>Önce Allah adını söyleyelim, o (bize) türlü<br/>nimetler verdi şükredelim.</i> |
| 002 | bizi yokdan yaradup var eyledi<br>kulluğına hem daĥı yâd eyledi    | <i>Bizi yoktan yaratarak var etti ve hem de kullu-<br/>ęuna uygun buldu.</i>      |

|     |  |  |
|-----|--|--|
| 003 | bizi ümmet eyledi muhammed'e<br>iki cihân güneşi ol aḥmede           | <i>Bizi o iki dünyanın güneşi ve pek çok övülmüş Hz. Muhammed'e ümmet etti.</i>              |
|     | <b>Son iki beyit:</b>  |  |
| 369 | du'â kılpup daḥı diyenler âmîn<br>rahmetu'llâhi 'aleyhim ecma'in     | <i>Allah'ın rahmeti dua edip âmîn diyen herkesin üzerine olsun.</i>                          |
| 370 | ger dilersiz bulasız oddan necât<br>'ışk ile derd ile idiñ e'ş-şalât | <i>Eğer cehennem ateşinden kurtulmak isterseniz aşk ile ve gönülden bir salavat getirin.</i> |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine Orhan Ay'ın bir makale çalışması (2021) vardır. Ay, matbu nüshaya dayanarak 370 beyitlik “destân-ı kız” hikâyesinin transkripsiyonlu metnini vermiş ve mesneviyi içerik, dil ve üslup yönünden incelemiştir.]

## 22. Dresden Eyalet ve Üniversite Kütüphanesi Mscr. Dresd. Ea. 175

Mesnevi, Almanya'da Dresden Eyalet ve Üniversite Kütüphanesinde Mscr. Dresd. Ea. 175 numaradaki yazmanın 8a-15b varakları arasında kayıtlıdır. Eserin adı yazmada “hikâyet-i dâstân-ı kız” olarak geçmektedir. Bu nüshada toplam 191 beyit bulunmaktadır. Hikâyenin ilk varlığında bazı tahribatlar vardır. Bu durum bazı kelimelerin okunuşunu güçleştirmektedir. Mesnevinin beyit sayısı bu nüshada epey azalmıştır. Çalışmanın sonuna bu nüshanın ilk ve son varaklarının görselleri eklenmiştir (bk. Bekar 2021: 128).

Eserin ilk üç beyti ve son iki beyti şu şekildedir:

|                     |  |   |
|---------------------|--|---|
| <b>[8a]</b><br>001  | her ki bu dünyâda yoḥsulluğa<br>şabr kıldı lâyıḳ oldu ḳu[llu]ğa      | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) kulluğa layık oldu.</i>         |
| 002                 | ḳul iseñ ḥaḳ'dan gelene şabr it<br>daḥı çık milki içinde [du]rma git | <i>Eğer kulsan Allah'tan gelene sabret; yoksa onun mülkü içinde durma, git.</i>     |
| 003                 | bir hikâyet geldi dilüme şaḥî<br>édeyin ger ḥaḳ ḳılır-ısa yârı       | <i>Dilime şahlara layık bir hikâye geldi, eğer Allah yardım ederse söyleyeyim.</i>  |
|                     | Son iki beyit:   |   |
| <b>[15b]</b><br>190 | yanına geldi anuñ ol bâ-şafâ<br>müctebâ vü murtezâ vü muştafâ        | <i>O seçilmiş ve razı olunmuş Peygamber, huzur içinde onun yanına geldi.</i>        |
| 191                 | gördi anuñ ḥüb cemalin bedir ay<br>ol siyah ebrûları şan ḳavs ü yay  | <i>Onun dolunay gibi güzel yüzünü ve sanki yay gibi olan siyah kaşlarını gördü.</i> |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine Beytullah Bekar'ın bir makale çalışması (2021) vardır. Bekar, Dresden Eyalet ve Üniversite Kütüphanesinde Mscr. Dresd. Ea. 175 numarada kayıtlı yazmadan hareketle mesnevinin 191 beyitlik transkripsiyonlu metnini vermiş ve eseri dil özellikleri yönünden incelemiştir.]

### 23. Leiden Üniversitesi Kütüphanesi HS. 16 B 14 Nüshası

Mesnevi, Hollanda, Leiden Üniversitesi Kütüphanesi Türkçe Yazmaları arasında HS. 16 B 14 numarada “dâsitân-ı duhter-i miskîn” adıyla kayıtlıdır. Hikâye, yazmanın 27a-35b varakları arasında yer almaktadır ve her sayfada 11 satır yazı vardır. Yazma, 228x157-(185x120) mm ölçülerindedir. Yazmanın istinsah tarihi H 1222 (M 1807-1808) yıllarıdır. Yazmada 6 Türkçe dinî hikâye vardır, *Dâstân-ı Kız* yazmada altıncı ve son hikâyedir. Mesnevinin bu nüshası Ersoylu'nun çalışmasına göre 191. beyitte sona ermektedir. Bu da eserin sondan kısa kesildiğini ve epey eksik olduğunu göstermektedir.

Katalog bilgilerine göre mesnevinin ilk ve son iki beyti şu şekildedir (Schmidt 2012: 286-287):

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| [27a]<br>001 | her kim olur bu dünyâda yohsulluğa<br>şabr kıldı lâyıķ oldu kulluğa   | <i>Her kim bu dünyada yoksulluğa sabretti, (o kişi) kulluğa layık oldu.</i>       |
|              | <b>Son iki beyit:</b>   |   |
| [35b]<br>191 | cemâlin gördi ol bedr aya beñzer<br>alnında kara kaşı hem yaya beñzer | <i>Onun dolunaya benzer yüzünü ve alnında yaya benzeyen kara kaşlarını gördü.</i> |
| 192          | tâ kim hatm oldu bu kitâb<br>muştafa'ya sen vir şalavât               | <i>Şimdi bu kitap burada sona erdi, sen Mustafa'ya bir salavat ver.</i>           |

[Hikâyenin bu nüshası üzerine yapılmış herhangi bir çalışma tespit edilemedi.]

### 4. Dâstân-ı Kız Mesnevisinin Nüshalarının Beyit Sayısına Göre Dizilişi

|   |   |           |
|---|---|-----------|
| 1 | Matbu Nüsha   | 370 beyit |
| 2 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 3757/17 Nüshası                                 | 303 beyit |
| 3 | Süleymaniye Kütüphanesi, Tercüman Gazetesi Türkçe Yazmaları Y-183/3 Nüshası | 287 beyit |
| 4 | Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi Bölümü 4339 Nüshası             | 279 beyit |
| 5 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 6458/2 Nüshası                                  | 278 beyit |
| 6 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 1454/4 Nüshası                                  | 274 beyit |
| 7 | Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, Yeni Yazmalar 2649 (=Y. 520) Nüshası     | 272 beyit |
| 8 | Diyarbakır İl Halk Kütüphanesi Yazmaları 1617/3 Nüshası                     | 272 beyit |
| 9 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 7555 Nüshası                                    | 266 beyit |

|    |  |                   |
|----|--|-------------------|
| 10 | Bursa İnebey Kütüphanesi 763/2 Nüshası   | 262 beyit         |
| 11 | Süleymaniye Kütüphanesi, Yazma Bağışlar 06962-008 Nüshası                                | 261 beyit         |
| 12 | Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü BY00003091/A Nüshası                                 | 259 beyit         |
| 13 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 9491/2 Nüshası   | 254 beyit         |
| 14 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 9260/5 Nüshası   | 238 beyit         |
| 15 | Millî Kütüphane Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesi Yazmalar Koleksiyonu 06 Hk 1871 Nüshası | 225 beyit         |
| 16 | Konya Yazma Eserler Bölge Müdürlüğü BY00008140/8 Nüshası                                 | 219 beyit         |
| 17 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 9961/1 Nüshası   | 201 beyit         |
| 18 | Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi 2117/2 Nüshası  | 192 beyit         |
| 19 | Dresden Eyalet ve Üniversite Kütüphanesi Mscr. Dresd. Ea. 175 Nüshası                    | 191 beyit         |
| 20 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 512/1 Nüshası  | 184 beyit         |
| 21 | Atatürk Üniversitesi, Seyfettin Özege Bölümü 544 Nüshası                                 | 182 beyit         |
| 22 | Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 6823/8 Nüshası   | 176 beyit         |
| 23 | Leiden Üniversitesi Kütüphanesi HS. 16 B 14 Nüshası                                      | Tespit edilemedi. |

## 5. Dâstân-ı Kız Mesnevisi Üzerine Yapılan Çalışmalar

**1. Kocatürk 1970:** Vasfi Mahir Kocatürk, *Büyük Türk Edebiyatı Tarihi* adlı kitabında hikâye hakkında bilgi vermiş ve hikâyenin kısa bir özetini aktarmıştır (bk. Kocatürk 2018: 128-129).

**2. Ersoylu 1996:** Halil Ersoylu, *Kız Destanı* üzerine yaptığı çalışmada, mesnevinin iki nüshası üzerinden (Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi, Yeni Yazmalar 2649 Nüshası ve Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi Bölümü 4339 Nüshası) hikâyenin metnini ve dizinini hazırlamış, ayrıca eserin yazılış özelliklerini incelemiştir. Çalışmanın sonuna her iki nüshanın (T ve S) tıpkıbasımı eklenmiştir.

**3. Çelebioğlu 1999:** Amil Çelebioğlu, *Türk Edebiyatı'nda Mesnevi (XV. yy.'a kadar)* adlı kitabında eserin Atatürk Üniversitesi Seyfettin Özege Bölümü nr. 544'te kayıtlı olan bir nüshası üzerinden hikâyenin özetini vererek hikâye hakkında bazı bilgiler vermiştir (bk. Çelebioğlu 2018: 86-87).

**4. Korkmaz 2012:** Eserin Millî Kütüphane Adnan Ötüken İl Halk Kütüphanesi Yazmalar Koleksiyonu 06 Hk 1871 nüshası üzerine Şenol Korkmaz tarafından (2012) doktora tezi hazırlanmıştır. Çalışmada, mesnevi edebî yönden incelenmiş ve transkripsiyonlu metni, dil-içi çevirisi ile dizini yapılmıştır (bk. Korkmaz 2012: 136-145; 545-561).

**5. Ay 2021:** Mesnevinin matbu bir nüshası üzerine Orhan Ay'ın bir makale çalışması (2021) vardır. Ay, matbu nüshaya dayanarak 370 beyitlik “destân-ı kız” hikâyesinin transkripsiyonlu metnini vermiş ve hikâyeyi içerik, dil ve üslup yönünden incelemiştir (bk. Ay 2021: 195-242).

**6. Bekar 2021:** Mesnevinin bu nüshası üzerine Beytullah Bekar'ın bir makale çalışması (2021) vardır. Bekar, Dresden Eyalet ve Üniversite Kütüphanesinde Mscr. Dresd. Ea. 175 numarada kayıtlı yazmadan hareketle hikâyenin 191 beyitlik transkripsiyonlu metnini vermiş ve ayrıca eseri dil özellikleri yönünden de incelemiştir.

**7. Kaya 2021:** Doğan Kaya, *Kültürümüzde Dinî ve Cenâî Hikâyeler* adlı kitabında “hikâyet-i kız ma'a cühud” başlığı altında mesneviyle ilgili çeşitli bilgiler vermiş ve hikâyenin kısa bir özetini aktarmıştır (bk. Kaya 2021: 282-283).

## 6. Sonuç

*Dâstân-ı Kız (Hikâyet-i Kız ve Cehûd)* mesnevisi İslami dönem Türk edebiyatına ait manzum bir halk hikâyesidir. Eser mesnevi nazım şekliyle yazılmıştır ve XIV. yüzyıl şairlerinden Yûsuf-ı Meddâh'a aittir. Hikâye dil özellikleri olarak Eski Anadolu Türkçesine ait önemli bir dil yadigârıdır. Mesnevide anne-baba ve kızlarından oluşan yoksul bir ailenin kızlarını köle olarak bir Yahudi'ye satmaları ve kızın daha sonra tekrar ailesine kavuşması anlatılmaktadır. Hikâyenin XII. yüzyılda oluştuğu ve XIV. yüzyılda yazıya geçirildiği sanılmaktadır (Kaya, 2021: 282). *Dâstân-ı Kız* mesnevisinin nüshaları üzerine yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular şunlardır:

1. Kataloglar üzerinden yapılan çalışmalar sonucu mesnevinin 23 nüshası tespit edilmiştir. Bu nüshalardan 21'i Türkiye'de, 2'si ise yurt dışındadır. Çeşitli hikâye mecmuaların taranması ve halk elindeki yazmaların kütüphanelere bağışlanmasıyla mesnevinin nüsha sayısı ileride daha da artacaktır.

2. Hikâyenin en çok beyit barındıran beş nüshası şu şekildedir: Matbu nüsha: 370 beyit, Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 3757/17 nüshası: 303 beyit, Süleymaniye Kütüphanesi Tercüman Gazetesi Türkçe Yazmaları Y-183/3 nüshası: 287 beyit, Süleymaniye Kütüphanesi, Hacı Mahmud Efendi Bölümü 4339 nüshası: 279 beyit, Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 6458/2 nüshası: 278 beyit.

3. Hikâyenin en az beyit barındıran beş nüshası şu şekildedir: Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 6823/8 nüshası: 176 beyit, Atatürk Üniversitesi Seyfettin Özege Bölümü 544 nüshası: 182 beyit, Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 512/1 nüshası: 184 beyit, Dresden Eyalet ve Üniversite Kütüphanesi Mscr. Dresd. Ea. 175 nüshası: 191 beyit, Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi 2117/2 nüshası: 192 beyit. Eserin Leiden Üniversitesi Kütüphanesi HS. 16 B 14 nüshasının beyit sayısı tespit edilememiştir.

4. Mesnevi üzerine yedi çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan üçünde eser üzerine bilgiler verilmiş ve eserin kısa bir özeti aktarılmıştır (bk. Kocatürk 1970, Çelebioğlu 1999, Kaya 2021). Diğer dört çalışmada ise metin tespitleri ve eser üzerine incelemeler yapılmıştır (bk. Ersoylu 1996, Korkmaz 2012, Ay 2021, Bekar 2021).

5. Hikâye üzerinde metin tespiti yapılan nüshalar şunlardır: Millî Kütüphane Adnan Ötügen İl Halk Kütüphanesi Yazmalar Koleksiyonu 06 Hk 1871 nüshası (bk. Korkmaz 2012), Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi Bölümü 4339 nüshası (bk. Ersoylu 1996), Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Yeni Yazmalar 2649 nüshası (bk. Ersoylu 1996), Matbu Nüsha (bk. Ay 2021), Dresden Eyalet ve Üniversite Kütüphanesi Mscr. Dresd. Ea. 175 nüshası (bk. Bekar 2021).

### Kaynakça

- Ay, O. (2021). Dinî Motifli ve Destansı Bir Halk Hikâyesi: Kız Mevlûdi Üzerine Bir İnceleme. *Aydın Türklük Bilgisi Dergisi* VII (13): 195-243.
- Bekar, B. (2021). Hikâyet-i Destân-ı Kız'ın Dresden Nüshası ve Dil İncelemesi. *Doğumunun 60. Yılında Nevzat Özkan Armağanı*, s. 95-130.
- Çelebioğlu, Â. (2018). *Türk Mesnevî Edebiyatı (Sultan İkinci Murad Devri)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Eroğlu, S. (2010). Edebî Bir Tür Olarak Mevlitler: Şekil Özelliklerine Dair Bazı Değerlendirmeler. *Uludağ Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18: 125-142.
- Ersoylu, H. (1996). *Kız Destanı (Hazâ Hikâyet-i Kız Ma'a Cühûd)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kartal, A. (2014). *Doğu'nun Uzun Hikâyesi, Türk Edebiyatı'nda Mesnevî*. İstanbul: Doğu Kütüphanesi Yayınları.
- Kaya, D. (2021). *Kültürümüzde Dinî ve Cengî Hikâyeler*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları.
- Kocatürk, V. M. (2018). *Büyük Türk Edebiyatı Tarihi*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınevi.
- Korkmaz Bulut, T. & Korkmaz Ş. (2019). Yûsuf-ı Meddâh'ın Kadı ile Uğru Hikâyesi: Günümüz Türkçesine Çevirisi. *Hırsızlık Kitabı (Ed. Emine Gürsoy Naskali)*, s. 479-510.
- Korkmaz, Ş. (2012). *Eski Anadolu Türkçesine Ait Bir Manzum Hikâye Mecmuası (İnceleme, Metin, Çeviri, Dizin ve Tıpkıbasım)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi).
- Korkmaz-Bulut, T. (2017). *Arzu ile Kanber Hikâyesi [Milli Kütüphane Nüshası 06 Mil Yz A 8618 ve Konya Nüshası 42 Kon 1882/2], (İnceleme-Metin-Çeviri-Dizin ve Tıpkıbasım)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi).
- Özalp, N. A. (2014). *Hikâye-i Mevlidi'n-Nebi: Mevlid Hikâyeleri*. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları.
- Özkan, M. (1995). *Türk Dilinin Gelişme Alanları ve Eski Anadolu Türkçesi*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Öztürk, E. (2017). *Eski Anadolu Türkçesi El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şahin, H. (2018). *Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tarama Sözlüğü I-VIII*. (1963-1977). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Timurtaş, F. K. (1994). *Eski Türkiye Türkçesi (Gramer-Metin-Sözlük)*. İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Türkçe Sözlük*. (2023). 12. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü I-XII*. (1965). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yazım Kılavuzu*. (2012). 27. Baskı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldız, O. & Yalkın, A.O. (2021). *Tarihî Türk Lehçeleriyle Karşılaştırmalı Eski Anadolu Türkçesi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

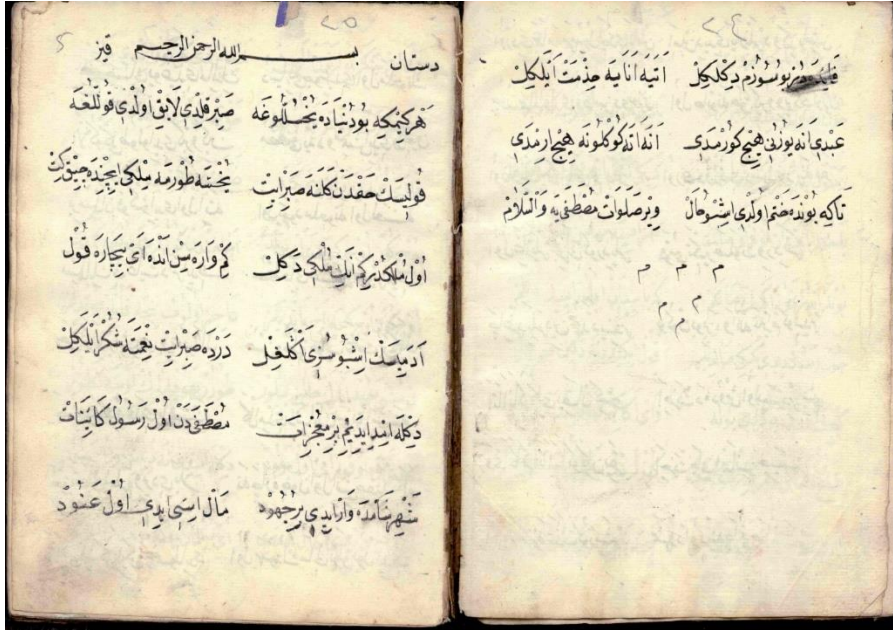
### İnternet Kaynakları

- Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı Yazma Eserler Veri Tabanı: <https://portal.yek.gov.tr> (ET: 2023 yılı Ağustos, Eylül ve Ekim aylarında muhtelif zamanlarda bu adresten bilgi alınmıştır.)
- Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı: <http://yazmalar.gov.tr/> (ET: 2023 yılı Ağustos, Eylül ve Ekim aylarında muhtelif zamanlarda bu adresten bilgi alınmıştır.)

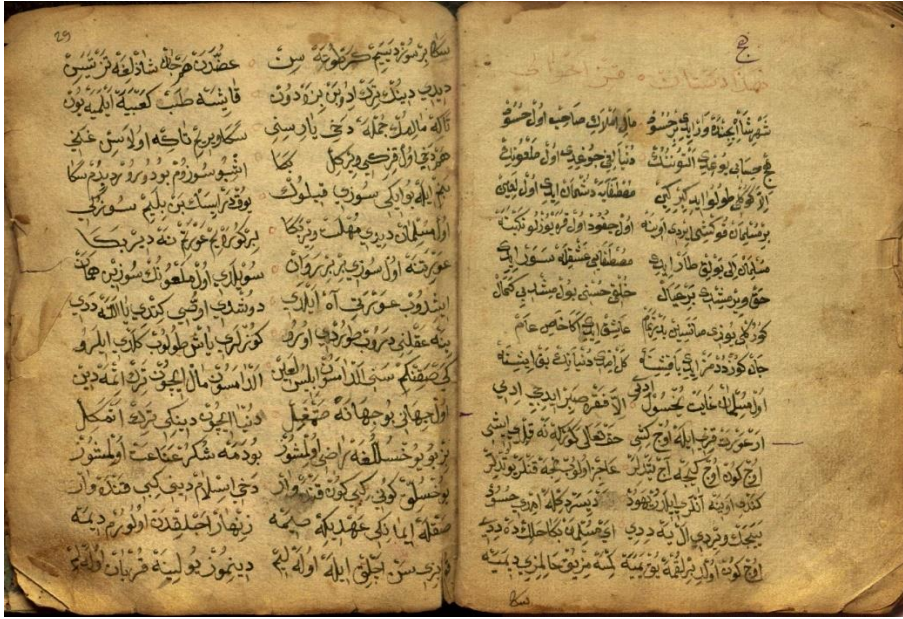
## 7. EK: Dâstân-ı Kız Mesnevisinin Tıpkıbasım Örnekleri



1. Millî Kütüphane 06 Hk 1871, 189b-190a



2. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 7555, 4b-5a

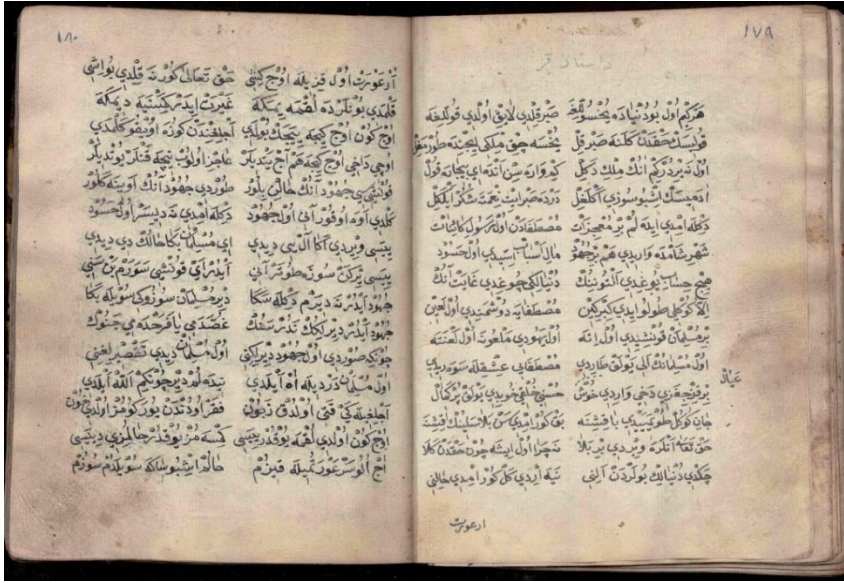


3. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 6823, 28b-29a



4. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 6458, 35b-36a





5. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 3757, 89b-90a



6. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 1454, 37b-38a



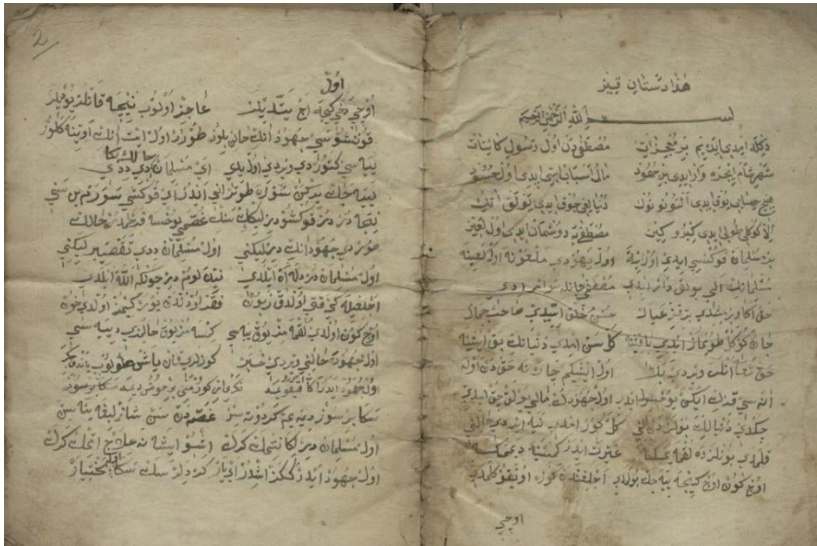
7. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 512, 1a



8. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 9260, 42b-43a



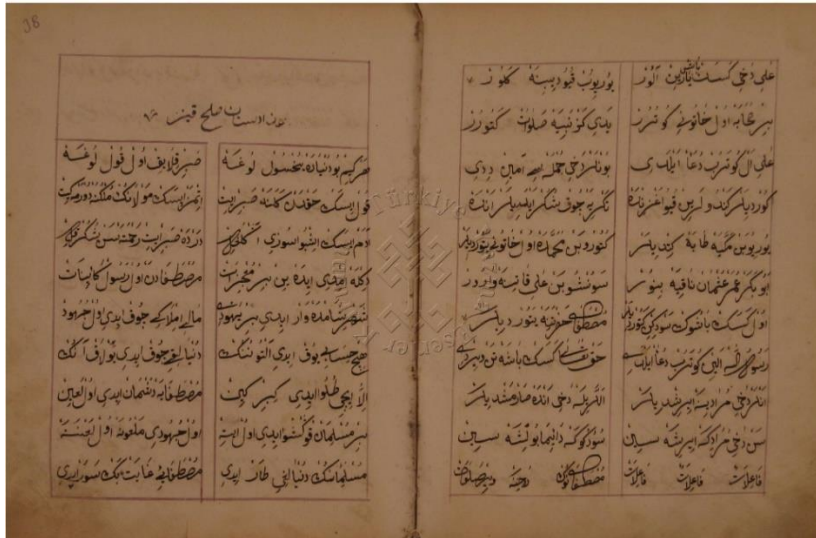
9. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 9491, 7b-8a



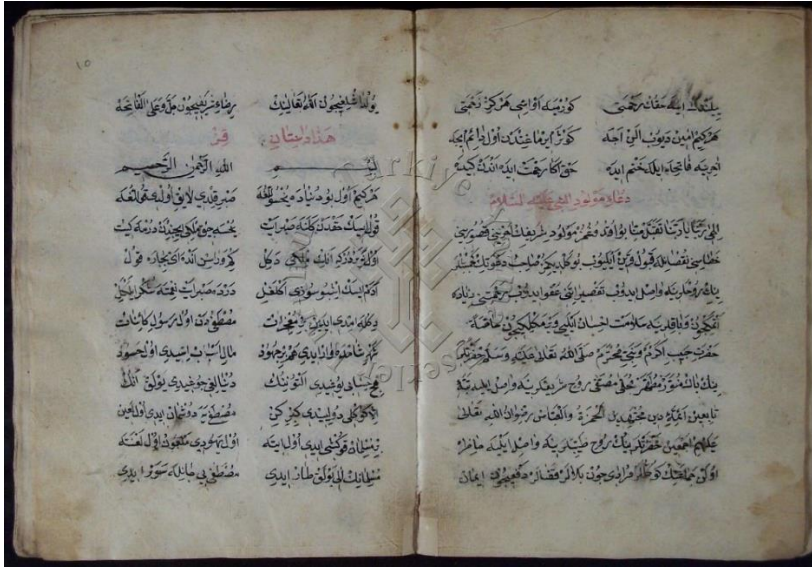
10. Millî Kütüphane 06 Mil Yz A 9961, 1b-2a



11. Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY00003091-A, 5b-6a



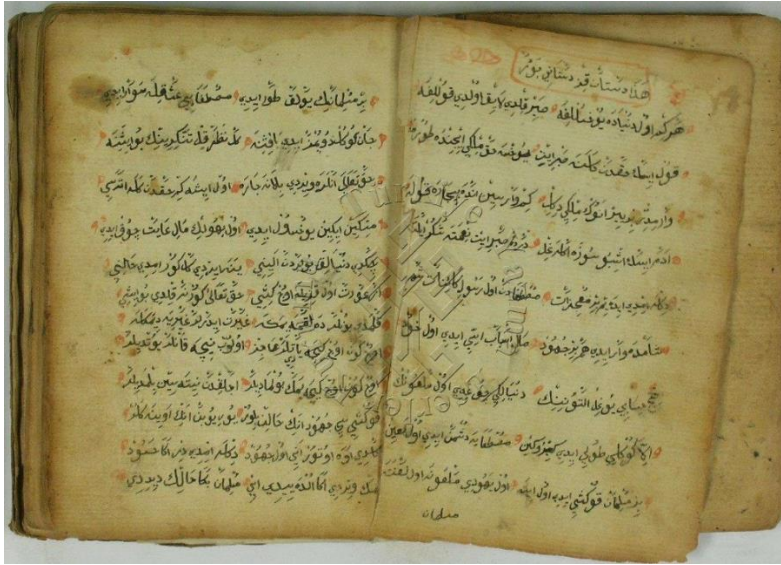
12. Konya Bölge Yazma Eserler Kütüphanesi BY00008140-8, 37b-38a



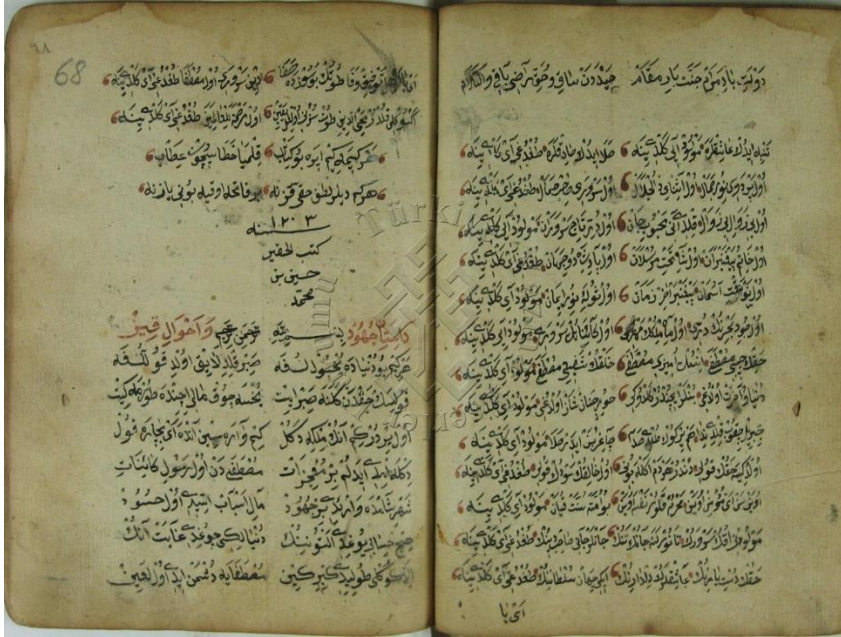
13. Bursa İnebey Kütüphanesi 763-2, 14b-15a



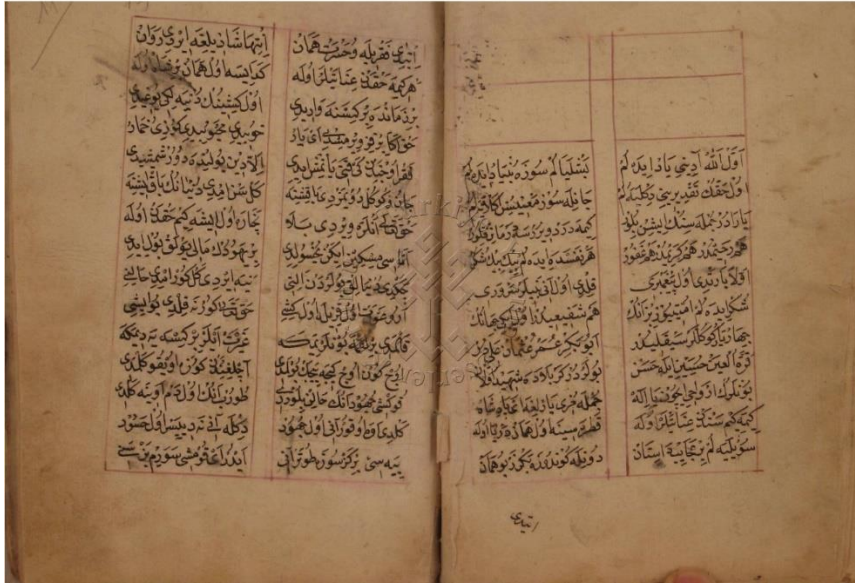
14. Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Bağışlar Bölümü 06962-008, 134b-135a



15. Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi 2117-2, 9b-10a



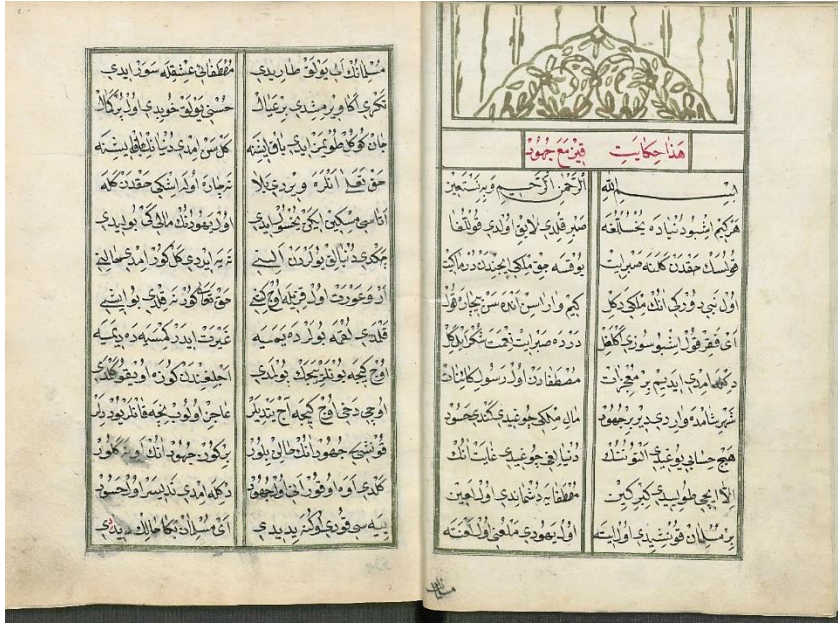
16. Süleymaniye Kütüphanesi Tercüman Gazetesi Türkçe Yazmaları Bölümü Y-183-3, 67b-68a



17. Diyarbakır İl Halk Kütüphanesi 1617-3, 16b-17a



18. Süleymaniye Kütüphanesi Hacı Mahmud Efendi Bölümü 4339-05, 63b-64a



19. Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Yeni Yazmalar 2649 (Y.Y. 520), 19b-20a



20. Kız Mevlidü (Matbu Nüsha), 1. sayfa



## 18. Kutadgu Bilig ve bilgi okuryazarlığı<sup>1</sup>

Mehtap ÖZDEN<sup>2</sup>

Göknur GÜNAY<sup>3</sup>

**APA:** Özden, M. & Günay, G. (2024). Kutadgu Bilig ve bilgi okuryazarlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 349-360. DOI: 10.29000/rumelide.1455120.

### Öz

Bu çalışmanın amacı 21. yüzyıl okuryazarlık türlerinden biri olan bilgi okuryazarlığının öğrencilere kazandırılmasında Kutadgu Bilig'in araç olarak kullanılabilme durumunu incelemektir. Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib'in 1070'te kaleme aldığı; içeriği bakımından siyasetname ve daha pek çok farklı türün de sınıflandırma alanına girebilecek; Türk Dil'i'nin Orhun Kitabeleri ve Divânı Lugâti't-Türk'le beraber en önemli eserlerindedir. Bu bağlamda Kutadgu Bilig adlı eserin günümüz bireylerine bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırmada araç olarak kullanılabilirliği üzerinde durulmuştur. Kutadgu Bilig adlı eser literatürde yer alan temel bilgi okuryazarlığı çerçevelerinden olan American Library Association- ALA'nın boyutlandırmaları (bilgi ihtiyacına farkındalık, bilgiyi bulma, bilgiyi değerlendirme ve kullanma) temel alınarak incelenmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Doküman Analizi, verileri sınıflandırma ve değerlendirmede ise içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla bilgi okuryazarlığı boyutlarını içeren beyitlerden örnekler verilmiştir. İçerik analizi aşamasında öncelikle eserde yer alan karakterler tanıtılmış, ardından iki ana karakterin özellikle bilgi okuryazarlığı boyutlarıyla ilgili davranışları üzerinde durulmuştur. Beyitlerden birebir alıntılar yapılarak, bilgi okuryazarlığı alt boyutlarına göre yorumlar yapılmıştır. Sonuç olarak Kutadgu Bilig adlı eser bilgi okuryazarlığı kazandırmada karakterlerin taşıdığı belli başlı kişilik özellikleri ve tutumları, bazı bölümlerde doğrudan bazı bölümlerin de içinde yer alan ilgili beyitler aracılığıyla kullanılabilir özelliktedir. Kutadgu Bilig, bilgi çağında bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmede derslerde kullanılacak bir araçtır. Ayrıca Kutadgu Bilig, bilgi okuryazarlığını ihtiva eder nitelikte olması boyutuyla hâlihazırda güncelliğini koruyan bir eser olma özelliğini sürdürmektedir.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %14

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455120

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme

<sup>2</sup> Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD / Assoc. Prof., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education (Çanakkale, Türkiye), mehtapgunes@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0385-5744, **ROR ID:** https://ror.org/05rsv8p09, **ISNI:** 0000 0001 0680 7807, **Crossref Funder ID:** 100009055

<sup>3</sup> Doktora, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı / PhD., Çanakkale Onsekiz Mart University, Graduate School of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Turkish Education (Çanakkale, Türkiye), goknurgunay@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-3370-6945, **ROR ID:** https://ror.org/05rsv8p09, **ISNI:** 0000 0001 0680 7807, **Crossref Funder ID:** 100009055

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi, bilgi okuryazarlığı, Kutadgu Bilig.

## Kutadgu Bilig and information literacy<sup>4</sup>

### Abstract

The aim of this study is to examine the use of Kutadgu Bilig as a tool in teaching information literacy, one of the 21st century literacy types, to students. Kutadgu Bilig, written by Yusuf Has Hacib in 1070, is one of the most important works of the Turkish language, along with the Orkhun Inscriptions and Dîvânü Lugâti't-Türk, which can be classified as a political essay and many other different genres in terms of its content. In this context, the usability of Kutadgu Bilig as a tool for today's individuals to gain information literacy skills is emphasized. Kutadgu Bilig was analyzed based on the dimensions of the American Library Association- ALA, which is one of the basic information literacy frameworks in the literature (awareness of information need, finding information, evaluating and using information). Document Analysis, one of the qualitative research methods, and content analysis was used to classify and evaluate the data. In order to ensure the reliability of the data, examples of couplets containing information literacy dimensions were given. In the content analysis phase, firstly, the characters in the work were introduced, and then the behaviors of the two main characters, especially related to the dimensions of information literacy, were emphasized. One-to-one quotations were made from the couplets and comments were made according to the sub-dimensions of information literacy. As a result, the main personality traits and attitudes of the characters in Kutadgu Bilig can be used in gaining information literacy through the relevant couplets in some chapters directly and in some other chapters. Kutadgu Bilig is a tool that can be used in lessons to raise information literate individuals in the information age. In addition, Kutadgu Bilig continues to be a work that is still up to date with the dimension of containing information literacy.

**Keywords:** Knowledge, information literacy, Kutadgu Bilig.

### Giriş

Bilgi, içinde bulunduğumuz çağa adını veren modern insanın temel gücüdür. İnsanlığın kas gücünü merkeze alan varoluş mücadelesinin başlangıcının bugünkü son durağıdır. İnsanın gelişimi hiçbir zaman durmaz. Bireyler geliştikçe toplumlar gelişir, toplumlar geliştikçe evrensel kültür ve insanlık gelişir. Düşüncedeki bu ilerleme ve dinamizm insan için hem türünün zorunlu kıldığı bir arayış hem de bir idealdir. Bu ilerlemenin sonucu olarak tüm insanlığı kapsayan ve katlanarak büyümeye devam eden bir mirasın varlığından söz edilebilir.

<sup>4</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 14

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 20.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455120

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

İnsanlık tarihinde kırılma anları sayılabilecek bazı gelişmeler yaşanmıştır. Bunlar yazının bulunması, büyük göç hareketleri, yeni coğrafyaların keşfi, makinelerin icadı, internetin kullanılmaya başlanması gibi kendisinden sonra gelecek çağlara şekil veren ilerlemelerdir. Şüphesiz Sümerlilerin yazıyı icadı - henüz kesin olmamakla beraber bu icadın Göbeklitepe'ye de çekilebileceği düşünülmektedir (Özkaral, 2015)- yalnızca okuma yazmanın başlangıcı değil tarihin de başlangıcı sayılmaktadır. Yazının icadı, kâğıdın kullanılması, kitapların oluşumu, kütüphaneler, üniversiteler, bilgisayarlar, depolama sistemleri bilginin önemini anlayan insanın davranışlarıdır. İnsan bilgiyi saklamanın, gerektiğinde bu bilgileri yeniden kullanmanın, uygun bağlamlarda değerlendirebilmenin ve paylaşmanın yollarını bulmuştur.

İnsanın bilgiyle ilgili bu davranışlarının kökeninde dünyayı anlamak isteme ve kendine göre organize etme duygusu yatar. Gelişmeleri okuyabilmek ve yeni anlamlar oluşturabilmek için yeni beceriler şarttır. Dünya değişirken insanların kurduğu yeni anlamlara gereksinim vardır. Esasen dünyayı değiştiren de insanın kurduğu bu yeni anlamlardır. Bu etkileşimden doğan anlamları yeni bağlamlar içinde yorumlamak, eski bilgilerle yeni bilgileri yapılandırmak ve yepyeni anlamlar ortaya koymak; yeni anlamları farklı bağlamlar içinde kullanabilmek bilişsel olarak üst düzey birtakım işlemleri bütüncül bir şekilde yapabilmeyi gerektirdiğinden kişilerin anlama, yorumlama ve hayata katılımlarında farklı bir bakış açısı kazanmaları ihtiyacı doğmuştur. Bu yüzden bilgi çağı, yeni okuryazarlıklar ya da 21. Yüzyıl okuryazarlıkları olarak adlandırılan becerilerin kazanılmasını gerektirir.

Literatürde pek çok kurum ve kuruluşun hem 21. Yüzyıl becerilerini hem de yeni okuryazarlıkları sınıflandırdıkları çalışmalar görülür (Çalışır, Arslan ve Özaslan; 2023: 703). Genel anlamda teknolojiyi temel alan ve çoklu ortamları okumayı amaçlayan yeni okuryazarlık kavramı, Kellner (2001)'in tanımına göre seslerin, görüntülerin, grafiklerin, yazıların zihinde bir bilgiyi işle süreci oluşturduğu okuryazarlıklara işaret eden bir çatı kavramdır. Bugünün bilgisi hangi bağlam içerisinde ya da ne denli karmaşık ve katmanlı sunulursa sunulsun, yeni okuryazarlık becerileri ile anlama, yorumlama, analiz etme, yeni bağlamlar oluşturma işlemleri yapılabilmektedir. Yeni okuryazarlıklar literatürde yer bulurken her biri için pek çok kavramın aynı anda kullanılması gibi bir durum eserlerde göze çarpar. Çünkü okuryazarlık kavramı dinamiktir, günbegün yaşama dahil olan farklılıklar terimleri değiştirebilir. Bilgi okuryazarlığı kavramı etrafında toplanan "bilgi akıcılığı, bilgi yetkinliği, bilgi yeterliliği vb." kavramlara rastlansa da yetmişlerden bu yana kullanıldığı düşünüldeğinde kastedilen anlamı bütüncül bir şekilde ifade etmeye yarayan kavramın "bilgi okuryazarlığı" olduğu söylenebilir. American Library Associationa göre bilgiye ihtiyaç duyulduğunda bunu hissetmek, ihtiyaç duyulan bilgiyi bulmak, elde edilen bilgiyi değerlendirmek ve etkin olarak kullanmak; olarak tanımlanır (Akt. Kurbanoğlu, 2010: 724-725). Bu beceriler, kendisinden sonra yapılmış tanımların da kaynağını oluştururken esasen terim Paul Zurkowski tarafından ortaya atılmıştır. Zurkowski (1974), bu terimle bu beceriye sahip olan bireylerin bilgi kaynaklarını, işlerindeki sorunları çözebilecek şekilde kullanabiliyor olmaları konusunda eğitilmiş olmalarıyla açıklamıştır. 2006'da UNESCO (Inskip, 2014), bilgi okuryazarlığını tanımlarken bilgi ihtiyacının fark edilmesi, belirlenmesi ve bu ihtiyacın giderilmesine yönelik kaynakların belirlenerek etkinlikle erişilmesi, erişilen bilgilerin eleştirel düşünce ile değerlendirilmesi ve mevcut bilgilerle bütünleştirilmesi süreçleri şeklinde tanımlar. Burchinal'ın tanımına göre bilgi okuryazarlığı pek çok beceriyi içerisinde barındıran bir settir ve iyi bir bilgi okuryazarında bulunması gereken beceriler (Behrens, 1994: 310):

- Bilgiyi bulma ve kullanma becerileri,
- Problem çözümünde bilgiyi kullanma ve karar vermeye yönelik beceriler,

-Elde edilen bilgileri doğru ve etkili bir biçimde yeni bağlamlar içerisinde konumlandırabilme becerileridir.

Kısaca bilgi okuryazarlığı; çok ve çeşitli şekillerde sunulan bilgileri, ihtiyaçlar doğrultusunda seçme, değerlendirme ve doğru bağlamlarda kullanabilme becerisi olarak tanımlanabilir. Pek çok kişi ve kurum bilgi okuryazarlığına ilişkin tanımlamalarda bulunmuştur. Bu kurumlardan örneğin; American Association of School Librarians, Association of College & Research Librariesin, University of Colombonun, Information Literacy Section-InfoLit ve araştırmacılar Kuhltahu, Herring ve Bruce gibi yaptıkları tanımlarla bilgi okuryazarlığı becerilerinin farklı bağlamlardaki uyarlamalarına yönelik literatüre katkı sağlamışlardır (Lau, 2006: 4). Bu çalışmada 1989 yılında Amerikan Kütüphane Derneğinin (American Library Association, 2000) temel anlamda bilgi okuryazarlığı için çizdiği çerçeveden yola çıkılmaktadır.

Kültür milletlerin ve insanlığın belleğidir. Gökalp'e göre kültürün temel unsurları; duygular, heyecanlar, zevkler ve inançlardır (Arslan, 2012: 11). Metinler ise bu bağlamda oluşturulduğu çağın ve öncesinden gelen birikimin dilini, kültürünü, anlayışını, arayışlarını türüne göre bilgilerini, olaylarını taşıyan anlatılardır. Bir milletin hayata bakışı, dünyayı algılayışı o millete mal olmuş eserlere bakılarak anlaşılabilir.

Türkler, tarih sahnesine çıktıkları dönemde ağırlıklı olarak sözlü edebiyatla hayatlarını sürdüren bir millettir. Göçebe hayatın ve zor iklim şartlarının getirileri yazılı eserlerin azlığına, az sayıda yazılı eserin de çok zor şartlardan geçerek bugüne bin bir güçle ulaşmasına sebep olmuştur. Orhun Kitabelerinden sonraki dönemde, ikinci bin yılın başlarında Türklerin İslamiyet'le de tanıştığı ve mihenk taşları sayılan önemli eserler verilmiştir. Bu eserlerden biri hatta belki de Divan-ı Lügat'it Türk'le beraber en önemsi Kutadgu Bilig'dir. "Mutluluk veren bilgi." olarak günümüz Türkçesine aktarılacak eserde alegorik unsurlarla dönemin siyasi ve felsefi anlayışları başta olmak üzere pek çok konuya ışık tutmuştur.

Alanda Kutadgu Bilig'le ilgili çalışmalarını doğrudan eser üzerinde ve eserin çeşitli alanlarda kullanımıyla ilgili, şeklinde ayırmak mümkündür. Reşit Rahmeti Arat, Agop Dilaçar gibi araştırmacıların eserlerinin yanı sıra bugün Kutadgu Bilig tezlere dil bilgisi, felsefe, siyaset, anlatı yönüyle konu olmaktadır.

Kutadgu Bilig'in eğitim ve diğer disiplinlerde kullanımıyla ilgili çalışmalara değinmek gerektiğinde Tekşan'ın (2012) Türkçe Dersi Değerler Eğitiminde Kutadgu Bilig'in Kullanımı adlı çalışmasında eserden alıntılar yaparak, değerlerin her biri altında tek tek incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada da Kutadgu Bilig'den ifadeler yer verilerek bilgi okuryazarlığı becerilerinin başlıkları altında değerlendirilecek, böylelikle bilgi okuryazarlığı becerisinin kazandırılması yolunda kullanılıp kullanılmayacağını ortaya konması amaçlanmıştır.

Eser bir siyasetname olduğundan Aydemir'in (2013) Kutadgu Bilig'in Dilinde Bilgi Kavramı ve İşlevi adlı çalışmasında "bilmek-bulmak-olmak" kavramları çerçevesinde insan-ı kâmil mertebesi incelenerek bilmenin felsefi boyutu ortaya konmuştur.

Eğitimde kullanımıyla ilgili Kaya'nın (2017) Kutadgu Bilig ve Yusuf Has Hacib'in Eğitimle İlgili Görüşleri adlı çalışmasında günümüzde de kullanılan birtakım öğretim ilkeleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada da günümüzle köprü kurabilecek bir bilgi okuryazarlığı anlayışı Hacib'in satırlarında aranmaktadır.

Eserin farklı metin türlerini bir arada sunması hususu Adıyaman'ın (2022) Kutadgu Bilig'de Hatırat Unsurları çalışmasında eserin aynı zamanda bir anı ve öz yaşam öyküsü olduğu ortaya konmuştur. Bu yönüyle eserin, günümüzde Türkçe dersinde farklı bir metin türü olarak kullanımının da mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı Türklerin en önemli kaynak metinlerinden biri olan Kutadgu Bilig'te günümüzün "bilgi okuryazarlığı" anlayışına uygun ifadelerin yer alıp almadığını tespit etmek ve böylece 21. Yüzyıl okuryazarlık becerilerinden biri olan "bilgi okuryazarlığı" becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için kullanılabilir olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Problem sorusu "Kutadgu Bilig adlı eser günümüz bireylerine bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırma amacıyla kullanılabilir mi?" olarak sorulmuştur. Problem sorusunu açımlayan alt sorular:

- Kutadgu Bilig adlı eserde "bilgi ihtiyacına yönelik farkındalık ve herhangi bir sorun dahilinde gereken bilgiyi tanımlayabilme" konusuna dair ifadeler yer almakta mıdır;
- Kutadgu Bilig adlı eserde bilgiyi bulmaya yönelik ifadeler yer almakta mıdır;
- Kutadgu Bilig adlı eserde bilgiyi uygun bağlamda değerlendirmeye yönelik ifadeler yer almakta mıdır;
- Kutadgu Bilig adlı eserde bilgiyi kullanmaya yönelik ifadeler yer almakta mıdır; olarak belirlenmiştir.

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmaktadır. Doküman analizi basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009). Dokümanlar analiz edilirken araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada bilgi okuryazarlığının temel dört becerisi Kutadgu Bilig adlı eserde yer alan ifadelerde aranacaktır.

## Araştırma materyali

Bu çalışmada Kutadgu Bilig'in günümüz Türkçesine aktarılmış hali Ocak 2020'de Türkiye İş Bankası Yayınlarından yapılan 20. Baskısı kullanılmıştır. Kutadgu Bilig'in elde üç nüshası bulunur. Bu eserde 1914 yılında Zeki Velidi Togan tarafından bulunan Fergana nüshasının kopyası kullanılmaktadır.

Kutadgu Bilig, Yusuf Has Hacib (Balasagunlu Yusuf) tarafından 1070 yılında Karahanlı döneminde kaleme alınmış, içinde barındırdığı farklı türlerden de söz edilebilecek mesnevî ve siyasetnamedir. Toplam 6645 beyitten oluşur. Aruzun "fa'ülün/ fa'ülün/ fa'ülün/ fa'ül" kalıbıyla yazılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu analiz yöntemindeki temel yaklaşım, toplanan verilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi ve bu verilerin işaret ettiği yeni ve anlamlı kavramlara ulaşılmasıdır. Betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar içerik analiziyle anlamlı hale gelir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada da bulgular alt sorular ışığında birebir ifadeler alıntılanarak açıklanacaktır.

Böylelikle eser bilgi okuryazarlığı becerilerine yönelik ifadelerin bulunup bulunmama durumuna ilişkin bir betimleme yapılmış olacaktır.

### **Güvenirlilik ve Geçerlilik**

Bu çalışmada seçilen örneklerin, bilgi okuryazarlığı boyutlarına ayrılmasında uzman çeşitlemesi metodu kullanılmış, araştırmacılardan görüş alınarak teyit edilmiştir. Uzman çeşitlemesi toplanan verilerin işlenirken inanılabilirliğini arttırmak adına yapılan çeşitleme yöntemlerinden biridir. Çalışmanın bölümleri ilgili konunun uzmanı olan bir başka kişiye sunulur ve onun gözünden yapılan değerlendirmelerle birlikte yeniden şekillenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada ayrıca veriler birebir alıntılanarak yorumlanmış ve bu yolla objektifliğin artırılması amaçlanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Makalenin bu bölümünde her bir alt soru; bu alt soruların altında, eserde bulunan ifadelerden birebir alıntılanan örnekler ve bu örneklere ilişkin yorumlar bulunmaktadır. Örnekler sayfa sayısı (s.) ve beyit numaraları (b.) ile belirtilmiştir.

Öncelikle “Kutadgu Bilig” dört ana karakter üzerinden alegorik bir anlatımla devlet yönetimi, yaşantı şekli, akıl, erdem, ahiret gibi konulara değinilen bir şiirdir. Karakterlere bakıldığında (s.x) :

*“Kün-Toğdı ilig: (Gündoğdu, hakan): Köni törü, doğru töre, doğru yasayı ve adaleti simgeler.*

*Ay-Toldı (Dolunay, vezir): Mutluluğu, talihi, devleti simgeler.*

*Ögdülmiş (Övülmüş, vezirin oğlu): Akli simgeler, adı aklın her zaman övülmüş olmasından gelir.*

*Odgurmuş (Uyanmış, vezirin akrabası) Akıbeti, yaşamın sonunu simgelediği yazar tarafından belirtilir.”*

Bu kişilere bakıldığında özellikle Kün-Toğdı'nın bilgiyi arayan, doğru, akıllı, bilgili kimselerden tavsiyeler alan, istişare etme isteğiyle bilgiyi “kut” taşıma vasfıyla talep eden kimse olduğu ifade edilebilir. Bu karakter üzerinden “bilgi ihtiyacına yönelik farkındalık ve bilgiyi bulma” özelliklerinin eser boyunca ortaya konduğu söylenebilir.

#### **Örnek 1. s.63- b.568-571**

*“Zamanı geldi hacib hakana meseleyi*

*Ay-Toldı'nın tavrını asaletini açtı*

*Deyiverdi hâlini, davranışını*

*Sayıverdi bilgisini, aklını*

*Dinledi hakan, dedi: Getir hani*

*Nerededir, bir görevim onu*

*Tam da böyle birini isterdim şimdi*

*Görüp baksa, yapsa beyliğin işlerini*

*...”*

Ay-Toğdı'nın ise bilge olduğu, bilgisini kullanmaya istekli olduğu; bu bilgiyi doğru bağlamlarda değerlendirmek istediği de yine beyitlerden anlaşılmaktadır.

**Örnek 2:** s.60, b. 526- 528

*“Bu Ay-Toldı ey hacib dedi  
İşittim bu Kün-Toğdı hakanı*

*İşittim uzaktan onun ününü  
Bilgisi ve akıyla verdiği öğütleri*

*İstedim ki hizmet edeyim ona  
Hizmete geldim kapısına  
...”*

Ögdülmüş ve Ogdurmuş karakterlerinden biri dünyada akıl, bilgi ve saadeti; diğeri inzivaya çekilmiş bir karakter olarak öteki dünyayı ve Allah'ın yolunu anlatır.

Eserin bölümlerinden bazıları doğrudan bilgi okuryazarlığı ile ilişkilendirilebilir ifadeler içerir:

“İnsanoğlunun Değerinin Bilgi ve Akıldan Geldiğini Söyler” (s.33)

“Dilin Erdemini, Kusurunu, Yararını ve Zararını Söyler” (s.34)

“Bilgi ve Aklın Erdemini ve Yararını Söyler” (s.43)

“Ay-Toldı, Hakana Dilin Erdemini ve Sözün Yararlarını Söyler” (s.90)

“Ögdülmüş Hakana Aklın Suretini Söyler” (s.153)

“Bilge ve Bilginlerle İlişkiyi Söyler” (s. 325)

-Kutadgu Bilig adlı eserde “bilgi ihtiyacına yönelik farkındalık ve herhangi bir sorun dahilinde gereken bilgiyi tanımlayabilme” konusuna dair ifadeler yer almakta mıdır; sorusuna ilişkin bulgular:

**Örnek 3:** s.153, b. 1841- 1842

*“...  
Akıldan gelir bak her türlü iyilik  
Bilgiyle büyür er, bulur seçkinlik*

*Bu ikisiyle de insan olur ulu  
Bu ikisiyle de sağlanır doğruluk yolu  
...”*

**Yorum:** Bu beyitlerde kişinin bilgi ihtiyacına yönelik farkındalık duygusu ifade edilmektedir. İyiliğe, doğruluğa ve seçkinliğe ulaşmanın yolunun akıldan ve bilgiden geçtiği söylenmektedir. Aklın ve bilginin -tıpkı günümüzde de önemli güç olarak görülmesi gibi- kişiyi diğer kimselerden ayıracağı ve onu seçkin kılacağı; insanı ancak bilgi ve aklın yücelteceği, doğruyu ancak bu ikisinin bulduracağı vurgulanmaktadır.

**Örnek 4:** s. 148, b.1777

“...  
Akılının işi tümüyle ölçülüdür  
Bilgisizin tüm işi gelişigüzeeldir  
...”

Yorum: Bu beyitte herhangi bir sorun dahilinde gereken bilgiyi tanımlayabilme davranışının bir hazırlık süreci gerektirdiği, bilgili kişilerin sorunu tespit ederek gerektiği gibi planlı davrandığı; bilgisiz olmayan, akıllı bir kişinin bu muhakemeyi yapmak için yeterli donanıma sahip olduğu; işlerin yapılırken ölçülü ve gerektiği gibi yapılabilmesi için, gelişigüzel yapılmaması için ön hazırlığın ancak bilgiye sahip kişilerle yapılabileceği vurgulanmaktadır.

- Kutadgu Bilig adlı eserde bilgiyi bulmaya yönelik ifadeler yer almakta mıdır; sorusuna ilişkin bulgular:

**Örnek 5:** s.8- b.12-14

“...  
Bu Meşrik Meliki, Maçinliler beyi  
Bilgili, anlayışlı, dünyanın önde gelenleri  
  
Hepsi bu kitabı alıp benimsemiş  
Hazine içine koyup gizlemiş  
  
Birinden birine miras olarak kalır  
Başkalarına vermez kendine alır  
...”

Yorum: Bu beyitlerde hükümdarların bilgileri söz konusu eser gibi değerli kitaplardan edindiği, bu gibi eserlerin (şair burada Kutadgu Bilig’in öneminden bahsetmektedir) bilginin kıymetini bilen ulu kişilerce hazine olarak saklandığı ve kendilerinden sonraki nesillere miras olarak bıraktığı; kimselere vermediği ifade edilmektedir.

**Örnek 6:** s.325- 326, b.4341- 4344

“Başka bir topluluk da âlimlerdir  
Onların ilmi halkın yolunu aydınlatır  
  
Onları çok sev ve sözünle ağırla  
Bilgilerini öğren çok ya da azsa  
  
Bunlardır yarayan ya da yaramayanları  
Seçip, ayırıp tutan doğru yolu  
  
Çabala, ilmini öğren, bil bilgilerini



*Yardımda bulun onlara uzatma dilini*

...”

**Yorum:** Bu beyitlere göre bilgiyi bulmanın bir yolu alimlerle iyi ve onların kıymetine yakışır şekilde ilişkiler kurmaktır. Doğru ve yanlış ayırt edebilmek için alimlerden faydalanmak gerekir. Aynı zamanda onları eleştirmemek, onlara yardım etmek gerekir. Bir kimse hakan da olsa ve hatta belki de en çok hakan olduğunda alimleri etrafında tutmalı, onlara iyi davranmalı, onların ilim ve ferasetinden faydalanmalıdır.

- Kutadgu Bilig adlı eserde bilgiyi uygun bağlamda değerlendirmeye yönelik ifadeler yer almakta mıdır; sorusuna ilişkin bulgular:

**Örnek 7:** s.148- b. 1170-1773

“ ...

*Ögdülmüş iyi yasalar yaptı*

*İnsanları değerine göre yükseltti*

*Kaldırdı halkın üstündeki güçlük ve baskıyı*

*Giderdi kendi yararsız tavırlarını*

*Düzenlendi yasa hem il düzeldi*

*Hakan erince kavuştu, sağlamlaştı ili*

...”

**Yorum:** Bu beyitlerde akılla temsil edilen ve babası Ay-Toldı'nın vefatından sonra hakanın hizmetine giren Ögdülmüş'in mevcut bilgisini halk için yasalar yapıp liyakati hâkim kılma konusunda inisiyatifini kullandığı görülmektedir.

**Örnek 8:** s. 87-b.905-906

“ ...

*Yokuş gibidir iyilik, çıkamaz kişi*

*Değme insan yapamaz bu işi*

*Değerli şeylerin zordur yapılması*

*Bilgisiz ve değersiz yapamaz bu işi*

...”

**Yorum:**

Bu beyitlerde şair, iyiliğin bilgili insan işi olduğunu anlatır. Bilgi, iyi olan şeyi yapma yolunda değerlendirilmelidir. Bilgili olmayan iyiyi ve kötüyü ayırt etme idrakinden yoksundur. Gerçek iyilik dayatmalardan uzak, akılla ve bilgiyle muhakeme edilerek değerlendirildikten sonra yapılandır.

-Kutadgu Bilig adlı eserde bilgiyi kullanmaya yönelik ifadeler yer almakta mıdır; sorusuna ilişkin bulgular:

Örnek 9: s.55, b.466-470

“ ...

*Özüne bakıp dedi: Ben bugün  
Binlerce erdemimle ilde öncüyüm*

*Neden burada boş duruyorum  
Hakana varayım, hizmet edeyim*

*Hakana yarar sağlasın bu erdemlerim  
Bağışta bulunursa eğer gider üzüntülerim*

*Akıllı, bilgili, uyumlu bir beymiş  
Yanında erdemli insanları istermiş*

*Aklın kıymetini yine akıllı bilir  
Bilgenin sattığını yine bilge alır*

...”

Yorum: Bu bölümde vezirin kendi bilgisini paylaşmak ve üzüntülü halinden kurtulmak için Kün-Toğdı'nın yanına gittiğini anlatır. Ay-Toğdı, akıl ve bilgisini tarttıktan sonra bu bilginin kullanılmadığı takdirde kendisine üzüntü yarattığını anlar. Bu bilgiyi kullanmak üzere Kün-Toğdı Hakan'ın yanına gider.

Örnek 10: s.92- b. 971- 978

“ ...

*Bilgisiz dilini sıkı tutmalı  
Bilgili diline güç vermeli*

*Bilgili sözü yere su gibidir  
Aktınca suyu yer nimet verir*

*Bilgili kişinin sözü eksilmez  
Akan duru pınarın suyu kesilmez*

*Sulak yerler gibi olur bilgiler  
Çıkar su, nereye ayak vursalar*

*Bilgisiz kişinin gönlü kum gibidir*

*Nehir girse dolmaz, ot ve yem bitmez*

*Yine dedi Ay-Toldı, hakan bilir ki*

*Bu dilin zararı insanın yaşamına mal olur*

*Diriyse insan nasıl söylemez*

*Gerekli sözleri kişi gizlemez*

*Sorulması gerek ki insan söylesin*

*Sorulmazsa sözünü sıkı saklasın*

...”

Yorum: Bu beyitlerde, bilgili kişinin bilgisini kullanırken istekli olmasını ve söylediği şeye bir nimet akıttığını bilerek hareket etmesi gerektiğini ifade eder. Bilgili kişilerin bulunduğu ortamda söyledikleri sözle farklılık ve zenginlik katacağı ifade edilmektedir. Ayrıca bir bilgili kişi yaşadığı müddetçe bilgisinden hak edenleri mahrum bırakmamalıdır. Bu “hak etme” durumunun da bilgiliden bilgiyi ancak talep ederek olacağı anlatılmaktadır.

## Sonuç

Kutadgu Bilig, ikinci bin yılın henüz başlarında yazılan Türkçenin en önemli eserlerinin başında gelir. Türkçe ise dil olarak geçmişten bugüne yapısını ve işlevini koruyan, şu an konuşulan ve yazılan en önemli dillerden olma özelliğini taşımaya devam eder. Bugün dünya üçüncü bin yıla girmişken ve metnin tanımı son derece değişmişken bir bilgi bombardımanındaki insan için bilgiye duyulan ihtiyaç doğrultusunda onu bulma, gerektiği şekilde değerlendirebilme, uygun bağlamda kullanabilme becerisi bir insanın bugün hayatta kalabilmesi için son derece gereklidir. Aynı zamanda toplumların kendi kültürlerinden gelen birtakım özelliklerinin korunması da uyarılara yoğun bir şekilde maruz kalınan bu çağın temel gereksinimlerinden bir diğeridir. Kültürün en önemli taşıyıcısı olan dilin, kültürün ve okuryazarlığın; geçmişten bugüne verilmiş Kutadgu Bilig gibi ait olduğu milletin seçkin eserleriyle öğretilmesi öğrencilerin hem çağa hem de aynı zamanda kültürlerine olan aidiyetini güçlendirecektir. Bu sebeple Kutadgu Bilig bugün, bilgi okuryazarlığı becerisinin bireylere kazandırılmasında özellikle yaklaşım ve tutum anlamında kullanılabilir.

## Kaynakça

- Adıyaman, C. (2022). Kutadgu Bilig’de hatırat unsurları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 143-154.
- American Library Association. (2000). Information literacy competency standards for higher education. <https://repository.arizona.edu/bitstream/handle/10150/105645/standards.pdf?sequence=1>. Erişim tarihi: 19.02.2024
- Arslan, M. (2012). Ziya Gökalp’te kültür ve uygarlık anlayışı. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(10), 11-19.
- Aydemir, Ö. K. (2013). Kutadgu Bilig’in dilinde bilgi kavramı ve işlevi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1).
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & research libraries*, 55(4), 309-322.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Çalışır, M., Arslan, M., & Özaslan, H. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 701-736.
- Inskip, C. (2014). Information literacy is for life, not just for a good degree: a literature review. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1448073/1/IL%20in%20the%20workplace%20literature%20review%20Dr%20C%20Inskip%20June%202014.%20doc.pdf> Erişim Tarihi: 19.02.2024
- Kaya, U. (2017) Kutadgu Bilig ve Yusuf Has Hacib'in Eğitimle İlgili Görüşleri Kutadgu Bilig and Yusuf Has Hacib's Opinion About Education. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-26.
- Kellner, D. (2001). "New Technologies- New Literacies: Reconstructing Education for the new
- Kurbanoglu, S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Lau, J. (2006) Guidelines on information literacy for lifelong learning, Erişim adresi: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-en.pdf>
- Özkaral, T. (2015). Eskiçağda yazı, kitap ve kütüphanenin oluşum süreci; günümüz eğitime katkıları. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (34), 371-384.
- Tekşan, K. (2012). Türkçe dersi değerler eğitiminde kutadgu bilig'in kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-17.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zurkowski, P. G. (1974). The information service environment relationships and priorities. Related Paper No. 5.

## 19. Emile Benveniste'nin Sözceme Kuramından Hareketle Kuyucaklı Yusuf<sup>1</sup>

Ekin AKTÜRK<sup>2</sup>

**APA:** Aktürk, E. (2024). Emile Benveniste'nin Sözceme Kuramından Hareketle Kuyucaklı Yusuf. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 361-384. DOI: 10.29000/rumelide.1455123.

### Öz

Aristo'nun 'Poetika' adlı eserinden beri varlığı dil biliminde kabul edilen sözcemenin incelenmesi, on dokuzuncu yüzyılın sonlarından günümüze doğru, gerek dil bilimsel gerek edebî ve retorik bağlamında incelemelerle dilbilimin güncel araştırma konularından biri olma niteliğini taşımaktadır. Ferdinand de Saussure'ün dil ve söz ayrımından günümüz sözceme kuramlarına geçiş, yapısal dil bilimin ve üretici dönüşümlü dil bilgisinin sözcük düzeyinden tümce düzeyine kadar yaptıkları incelemelerin semantik boşlukları doldurmada yeterli kalmamalarıyla gerçekleşmiştir. Sözceme kuramlarıyla beraber söylemde, kimin, nerede, ne zaman, kiminle, ne konuştuğu da bağlam içinde incelemelere dâhil edilmiştir. Sözceme kuramlarında temel prensip, öznel ifadelerin tümce içindeki varlıklarının metnin bağlamına kattıkları anlamları açığa kavuşturma konusunda faydalı olmaktadır. Toplumcu gerçekçi ve tenkit içeren üslubuyla köy halkının yaşamından gerçek kesitleri eleştirel bir gözle okura aktaran Kuyucaklı Yusuf romanı bu bağlamda sözceme kuramının uygulanabileceği bir eserdir. Örneklem olarak seçilen eser, gerek içerik gerek semantik yapı gerekse olay örgüsünde yer alan karşılıklı çok sayıda söylem içermesi bakımından değerlidir. Bu çalışmada, romanın izleksel yapısı ve olay örgüsü sözceme çözümlenmelerine ışık tutmak adına içerdiği göstergelerle incelenmiştir. Kuyucaklı Yusuf romanında tespit edilen sözceme örnekleriyle Benveniste'nin sözceme kuramından hareketle, romanın derin yapısındaki aktarılan söylemin bağlamı ortaya konmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sözceme, Dil/söz Ayrımı, Aktarılan Söylem, Kuyucaklı Yusuf

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %24

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455123

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / Dr., Kafkas University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Contemporary Turkish Dialects and Literatures (Kars, Türkiye), ekindex@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9039-2455, **ROR ID:** https://ror.org/04v302n28, **ISNI:** 0000 0000 9216 0511, **Crossreff Funder ID:** 501100009391

## Kuyucaklı Yusuf From Èmile Benveniste's Expression Theory<sup>3</sup>

### Abstract

The examination of utterance, whose existence has been accepted in linguistics since Aristotle's work 'Poetics', is one of the current research topics of linguistics, with studies in both grammatical, literary and rhetorical contexts, from the late nineteenth century to the present day. The transition from Ferdinand de Saussure's distinction between language and speech to today's enunciation theories occurred when the studies of structural linguistics and generative transformational grammar from the word level to the sentence level were not sufficient to fill the semantic gaps. Along with the theories of enunciation, who, where, when, to whom and what is spoken in discourse are also included in the analysis in context. The basic principle in enunciation theories is to be useful in clarifying the meanings that the presence of subjective expressions in the sentence adds to the context of the text. The novel Kuyucaklı Yusuf, which conveys real sections from the lives of the village people to the reader with a critical eye, with its social realist and critical style, is a work to which the theory of enunciation can be applied in this context. The work chosen as a sample is valuable in terms of its content, semantic structure and the fact that it contains many mutual discourses in the plot. In this study, the thematic structure and plot of the novel were examined with the indicators it contains in order to shed light on utterance analysis. Based on Benveniste's theory of enunciation and the enunciation examples identified in the novel Kuyucaklı Yusuf, the context of the discourse conveyed in the deep structure of the novel has been revealed.

**Keywords:** Enunciation, Language/speech Distinction, Transmitted Discourse, Kuyucaklı Yusuf

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.  
**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.  
**Funding:** No external funding was used to support this research.  
**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.  
**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.  
**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 24  
**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com  
**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455123  
**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

## Giriş

Sabahattin Ali, Bulgaristan, Gümölcüne'de Eğridere ilçesinde doğmuştur. (25 Şubat 1907) Babası, piyade yüz başı Ali Salâhattin Bey'dir. (Kuyucaklı Yusuf'ta da kaymakamın adı Salâhattin' dir. Çanakkale'de Birinci Dünya Savaşı sırasında babasıyla cephede bulunmuştur. İzmir ve Edremit'te yaşamıştır. (Yusuf'un olduğu gibi) Yozgat'ta ilkököl öğretmeni olarak görev yapmıştır. Bir dönem hapis yatmış, sonrasında öğretmenlik, memurluk ve çevirmenlik işlerine devam etmiştir (Kudret, 2016, s.705). 1946-1947 yılları arasında Markopaşa, Mâlumpaşa, Merhumpaşa ve Ali Baba adlı siyasi mizahi gazeteleri çıkarmıştır. Yazı yoluyla hakareten tekrar hapis cezasına çarptırılmıştır. Kamyonla sınırlararası yük taşımacılığı yapan Sabahattin Ali, bir kaçakçı tarafından öldürölmüştür (Kudret, 2016, s.705)

Eserleri, Değirmen (1935), Kağrı (1936), Ses (1937), Yeni Dünya (1943), Sırça Köşk (1947)

Çakıcı'nın İlk Kurşunu (2002), (İkisi bitmiş, biri bitmemiş, üç hikâye, şiirler ve yazılar)

Roman türünde ise Kuyucaklı Yusuf (1937), İçimizdeki Şeytan (1940), Kürk Mantolu Madonna (1943) eserleri vardır (Kudret, 2016, s.706).

Sabahattin Ali, pek çok edebi türde eser vermişse de esas şöhretini hikâyeleriyle yakalamıştır. Sabahattin Ali, toplumcu gerçekçi eleştirel bir üslupla köy halkının yaşamını hikâyelerinde işlemiştir. Köy halkını anlatan hikâyelerin öncüsü Sabahattin Ali ve özellikle 1937'de yayınlanmış olan 'Kuyucaklı Yusuf' adlı romanıdır. Sabahattin Ali'nin kuşağı cumhuriyetin getirdiği sosyo-ekonomik ya da endividualist değişikliklerin bizzat içinde yaşamış bir kuşaktır. Hikâyelerinde realist bir biçimde köy halkını anlatmalarının taşra dışı zümrenin gözünden okuru uzaklaştıran ve Anadolu topraklarına bir projektör tutarak okuru yaklaştıran bir neslin öncülüğünü yapmıştır. Kuyucaklı Yusuf romanında da gerçekçilik akımına uygun olarak Sabahattin Ali'nin kendi yaşamından izleri bulmak mümkündür. Sabahattin Ali'nin de babasının adı romandaki kaymakamın ki gibi Salâhattin'dir. Sabahattin Ali de hayatının bir döneminde Edremit'te yaşamıştır. Devrin öncü ve sıra dışı şekilde kaleminde özgürlüğü tercih eden bir yazardır idare ve yönetimi eleştirmekten çekinmemiştir.

Hikâye konusunda Türk edebiyatında iki ana eğilim dikkati çekmektedir. Birincisi olay örgüsüne bağlı hikâye etme, ikinci tür ise kahramanların ruh hallerinden kesitlerin aktarıldığı hikâye tarzıdır. Birinci tarz 'Maupassant' tarzı hikâye; ikinci tür ise 'Çehov' tarzı hikâye olarak adlandırılmıştır (Kudret, 2016, s.707). Sabahattin Ali, olay örgüsüne dayalı hikâye tarzını, yani 'Maupassant' tarzı hikâyeyi benimsemiştir. Hikâyelerindeki kahramanların psikolojik durumlarını, olayların yansımalarıyla okura sezdirmeye çalışan hikâye tarzının Türk edebiyatında, Cumhuriyet dönemindeki öncü yazardır. Sabahattin Ali, Anadolu köylüsü ile ilgili gerçek hayatta yapmış olduğu gözlemleri aktarmıştır. Bu gözlemleri, Anadolu'da yaşadığı, öğretmenlik yaptığı ve hapisanede tanıdığı kişiler çevresinden seçmiş ve hikâye etmiştir. Olay örgüsüne eşlik eden toplumsal, sınıfsal, ekonomik, bireysel, psikolojik çatışmalar Sabahattin Ali'nin hikâyelerinin omurgasını oluşturmuştur. Köylü-kentli, zengin-fakir kadının sömürölmesi, ağa-köylü, güçlü-güçsüz çatışmaları hikâyedeki olay örgüsünün temel çatışmalarından bazıları olarak sayılabilir. Halka yabancılaşmış, yozlaşmış ve toplumdan kopuk aydın kesiminin tablosu hikâyelerin diğer önemli çatışmalarından biridir. Sabahattin Ali'nin bu çalışmaya kaynaklık eden eseri' Kuyucaklı Yusuf' da gerçek bir kişidir. Yazar, Yusuf ile Aydın Hapishanesi'nde tanışmıştır. Baştan sona karşıtlıklar üzerine kurulu roman realist, natüralist bir eserdir. Zıtlıkların aktarıldığı olaylar rastgele değil neden sonuç ilişkisine göre sıralanmıştır (Kudret, 2016, s.710).

Sabahattin Ali, yazılarıyla toplumun haksızlıklara karşı duyarlılığını artırmayı hedeflemiştir. Edebi kişiliği ise eleştirel bir tavır ve sert bir üslupla dikkat çeker. Kitaplarında genellikle yoksul kesime, köylülere ve toplumdaki adaletsizliklere odaklanmıştır.

Sabahattin Ali'nin en önemli eserlerinden biri "Kürk Mantolu Madonna"dır. Bu romanında, bir İtalyan kadın resminin yolculuğunu anlatır. Aşk, özlem ve ölüm temalarını ele alır. Roman, birinci tekil şahıs anlatımıyla yazılmıştır ve yazarın en bilinen eseridir.

Diğer önemli eserleri ise "İçimizdeki Şeytan", "Değirmen", "Ses" ve "Kağrı" isimli romanlardır. Bunların yanı sıra Sabahattin Ali, şiirler ve öyküler de yazmıştır.

Sabahattin Ali'nin yaşamı trajik bir şekilde sona ermiştir. Yazılarında neşren kanun dışına çıktığı gerekçesiyle tutuklandıktan sonra hapse gönderilmiştir. Hapishanede geçirdiği kısa bir sürenin ardından 2 Nisan 1948 tarihinde öldürülmüştür. Ölümüyle edebiyat dünyasında büyük bir kayıp yaşanmıştır.

Sabahattin Ali'nin "Kuyucaklı Yusuf" romanı, Türk edebiyatının Cumhuriyet dönemi edebiyatına öncülük eden önemli eserlerinden biridir. 1937 yılında yayımlanmış olan roman, dönemin toplumsal ve kültürel yapılarına eleştirel bir bakış sunar.

Romanın dil ve üslup açısından öncü olma sebeplerinden biri, Sabahattin Ali'nin sade ve akıcı bir dille anlatım yapmasıdır. Yazar, olayları ve karakterleri tasvir ederken gereksiz detaylardan kaçınır ve sade bir dil kullanır. Bu, o dönemdeki Türk romanlarında pek rastlanmayan bir özelliktir. Sabahattin Ali'nin dil ve üslup tercihleri, romanın okuyucuyla daha etkin bir iletişim kurmasını sağlar.

Ayrıca "Kuyucaklı Yusuf" romanında, Maupassant tarzı öykücülük unsurları da işlenmiştir. Gustave Flaubert ve Guy de Maupassant gibi Fransız yazarların etkisi, Sabahattin Ali'nin eserlerinde belirgin bir şekilde görülür. Sabahattin Ali'nin kalemindeki realist etki yoğun bir şekilde romantizmin de tesiri altındadır. Maupassant tarzı hikâyenin tipik özelliklerini taşımakta olan ve klasik olay örgüsü düzenine sahip olan Sabahattin Ali'nin hikâyelerinde tematik ve karşı gücü temsil eden kişi kavram ve simgeler değışse bile tahkiye etme şekli genellikle sabit kalmaktadır (Korkmaz, 1997, s.91-92).

Kuyucaklı Yusuf, toplumcu gerçekçilik akımı içerisinde değerlendirilebilir. Roman, sıradan insanların hayatlarını ve içerisinde buldukları toplum koşullarını ele alırken gerçekçi bir dil kullanır ve toplumsal sorunları eleştirel bir şekilde işler.

Roman, dönemin köy hayatını ön planda tutarak toplumsal yapıya vurgu yapar. Kuyucaklı Yusuf'un yaşadığı köyde çiftçilikle uğraşan insanların günlük hayatları, ekonomik sıkıntılar ve toplumsal ilişkiler detaylı bir şekilde anlatılır. Roman, insanların toprakla olan bağı ve zor koşullarda nasıl yaşadıklarını açık bir şekilde gözler önüne serer.

Yusuf'un hikâyesi boyunca karşılaştığı zorluklar, aşk ilişkileri ve toplumun tek tip olarak belirlediği rolleri kabullenme çabaları, toplumcu gerçekçilik akımının temel özelliklerini yansıtır. Roman, bireyin toplumun çizdiği kalıplara uyma zorunluluğu ve buna karşı çıkışını sergileyerek toplumsal sınıfsal ve ekonomik sorunları eleştirir.

Toplumcu gerçekçilik, yazarın toplumda var olan adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri eleştirmesi, işçi sınıfının yaşadığı sorunları ve sömürüyü göstermesi ile karakterizedir. Kuyucaklı Yusuf'ta da yazar, köylülerin



içerisinde buldukları yoksulluk ve imkânsızlıkları gözler önüne sererek toplumun sosyal ve ekonomik yapılarına eleştirel bir şekilde bakar.

Sabahattin Ali'nin Kuyucaklı Yusuf romanı, toplumcu gerçekçilik bağlamında incelendiğinde, yazara kendi dönemindeki toplumsal ve ekonomik sorunları eleştirel bir şekilde işlediğini görürüz. Roman, köylü yaşamını, toprakla olan bağı ve zorlu koşulları anlatırken, toplumsal sınıfsal ve ekonomik adaletsizlikleri vurgulayarak okuyucuya toplumun gerçeklerini gösterir.

Kuyucaklı Yusuf romanında yer alan karakterler arketipleri temsil etmektedir. İşte romanın ana karakterleri üzerinden yapılan arketipsel incelemeler:

Şahinde: Şahinde karakteri, ideal olmayan anne arketipini simgeler. O, Muazez'in annesi olarak roman boyunca önemli bir rol oynar ancak çoğunlukla çocuğuyla ilgilenmez ve onu ihmal eder. Şahinde, çocuğunun duygusal ihtiyaçlarına yeterince cevap vermeyen, sorumluluklarını yerine getirmeyen ve kendi çıkarlarını öncelikli tutan bir anne figürüdür.

Salahattin: Salahattin karakteri, iyi kalpli, yorgun ve cefakâr baba arketipini temsil eder. O, Yusuf'un babasıdır ve ailesinin geçimini sağlamak için zorlu bir çalışma hayatıyla mücadele eder. Salahattin, ailesinin refahını ve mutluluğunu önemseyen, fedakârlık yapan ve sevgi dolu bir baba figürüdür.

Yusuf: Yusuf karakteri, kahramanın dönüşümü mitosunda baştan sona bir kimlik inşaaı arayışında olan devrin halk tabakasının simgesidir. Yusuf, roman boyunca kendi kimliğini bulma, toplum tarafından kabul edilme ve statü kazanma çabası içindedir. Kuyucaklı Yusuf, etrafındaki insanların beklentilerine karşı çıkan, kendi yolu ve değerlerine sadık kalan bir kahraman figürüdür.

Bu arketipsel inceleme, romanın karakterlerinin temsil ettikleri toplumsal rollerin yanı sıra, insan psikolojisi ve toplumun değerleri hakkında da bir anlam taşır.

Kuyucaklı Yusuf romanı, varoluşçuluk perspektifiyle yorumlandığında, kahraman Yusuf'un kendine yabancılaşması ve gerçeklik algısındaki mücadelesi ön plana çıkar.

Varoluşçuluk, insanın varoluşunun anlamını ve özünü sorgulayan bir felsefi akımdır. Bu anlamda, Kuyucaklı Yusuf romanında da kahraman olan Yusuf, varoluşunun anlamını ve kendi özünü keşfetme sürecinde bir yolculuğa çıkar.

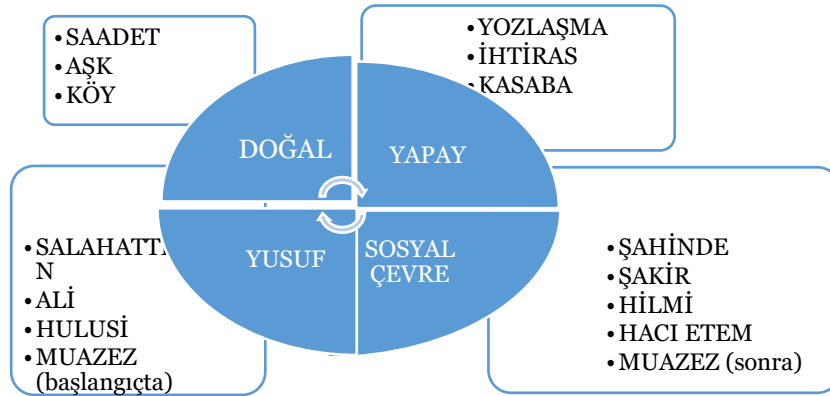
Yusuf, köyden kasabaya göç ederek kendini yeni bir çevrede bulur. Bu değişimle birlikte, hem fiziksel hem de sosyal olarak yabancılaşmanın etkisine maruz kalır. Kendi köklerinden kopuş ve yeni ortamda yaşadığı sıkıntılar, Yusuf'u gerçeklik algısında da farklılıklara sürükler.

Yusuf, kendi varoluşunu sorgularken, yalnızlık, yabancılaşma ve anlam arayışı gibi temel varoluşçu konularla karşılaşır. Roman boyunca, Yusuf'un varoluşsal bir çıkmazda olduğunu görürüz. Kendi geçmişiyile kopmayan bağları arasında salınırken, geçmişiyile olan ilişkisini sürdürmek mi yoksa yeni kimliğini kabul etmek mi gerektiği konusunda kararsızlık yaşar.

Varoluşçuluk perspektifinden bakıldığında, Yusuf'un içinde bulunduğu durumun anlamını ve özünü yapay olarak yarattığı anlaşılır. Kendini ifade etmek için özgür iradesini kullanmak, kendi gerçekliğini oluşturmak ve kabul etmek zorundadır. Kendi değerleri ve gerçeklik anlayışı üzerinde düşünerek, içsel bir yolculuğa çıkar ve bu süreçte kendi özünü koruma mücadelesi verir.

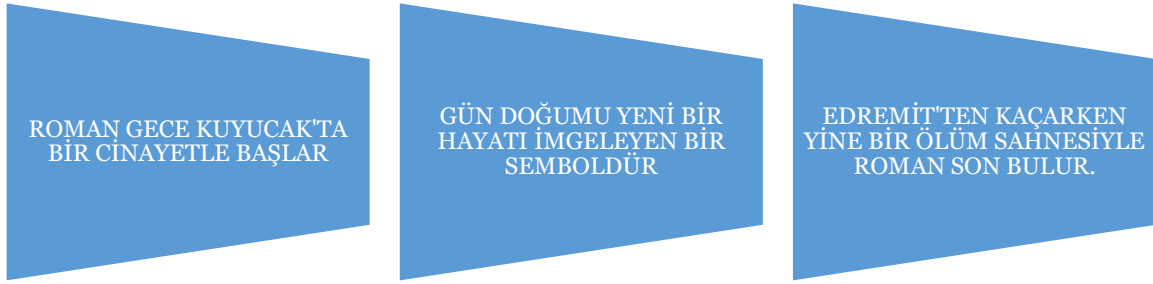
Kuyucaklı Yusuf romanı, varoluşçu bir perspektiften incelendiğinde, kahraman Yusuf'un kendine yabancılaşması ve gerçeklik algısı içindeki mücadelesini ortaya koyar. Kendi varlığının anlamını keşfetme ve koruma mücadelesi, varoluşçu felsefenin temel prensiplerini yansıtır.

Kuyucaklı Yusuf, Türk edebiyatının en önemli yapıtlarından biridir. Türkiye'nin geçmekte olduğu tarihi, sosyolojik, politik bütün süreçleri toplumu oluşturan bireylerin sınıfsal çatışmaları perspektifinden ortaya koyan Anadolu ve köylü halkın acılarını yaşayışlarını ızdırapla arını aktarması bakımından 1937'de türünün ilk örneği olarak yayımlanmıştır. İstanbul'un Türk edebiyatında ana mekân olması durumunu aşan ilk eserler, Reşat Nuri Yeşil Gece, Halide Edip Adivar Vurun Kahpeye, Yakup Kadri Karaosmanoğlu Yaban olarak sayılabilir (Moran, 2021, s.21). Mekânın Anadolu'ya ve köylü halka yönelmesinin yanı sıra batılılaşma uzantısı konuların dışına çıkma yine ilk defa Kuyucaklı Yusuf romanında görülmektedir (Moran, 2021, s21). Romanda olaylar Osmanlı'nın son yirmi yıllık döneminde geçmektedir. Kuyucaklı Yusuf, Anadolu romancılığının atası olarak kabul edilmektedir (Moran, 2021, s.22). Kuyucaklı Yusuf, realizm ve romantizmin arasında kurgulanmıştır. Gerçek bir uzamda gerçek dışı bir romantizme tırmanan olaylar adeta Realizmin kurşunuyla darmadağın ufalanan romantik tablonun, yine o gerçek uzamla uyumlanmaktan başka bir zorunluluğu olmadığı gerçeğiyle noktalanmaktadır. Yusuf'un hikâyesi kendisine yabancılaşmış bir bireyin penceresinden reel hayattaki zıtlıkların bütünleştirilmesi ile harmanlanmıştır. Ölen-kalan, iyi- kötü, ahlâki-ahlâksızlık, zengin-yoksul, noksan-tamam, köy-kasaba, kadın-erkek, dürüstlük-yalancılık, giyimde eski ve yeni (fes-kalpak, tulumbacı pabucu-potin), eski-yeni, hasta-sağlam, duygusal bağ-ihritas, mertlik-nâmertlik gibi pek çok karşıtın sentezi Kuyucaklı Yusuf'un dünyasını oluşturmuştur.

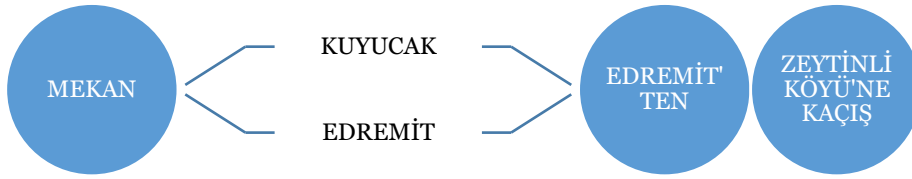


Şekil 1. Romandaki Karşıtlıklar





Şekil 2. Romanda Zaman



Şekil 3. Romanda Mekân

Romanın sonunda kaldırılan yumruk, emeğin, başkaldırının, gücün ve mücadelenin simgesi, kendine yabancılaşan Yusuf, varoluşuna fırsat tanımayan düzene başkaldırmıştır. Zira gerçek dönüşüm özüne dönmektir.

### Kurmaca Aşk

Romadaki kurmaca aşk romantizmle sınırlı değildir. Yusuf'un psikolojik dünyasına ait bir çözümleme için en temel ipuçlarından biri kurmaca aşk unsurudur. Yusuf aslında tutunamayan, gerçek bir karakterdir. Aşk ise realizmden uzak oldukça romantik ve hatta ütöpiktir. Yusuf'un aşkı aslında dönüşmemeye çaba harcadığı bir karakteri simgelemektedir. Yusuf'un olmak istemediği her şey Muazzez'de vücut bulmuş gibidir. Romanda öznel bir üslupla ezilenlerin yanında yer alan ve ezene karşı isyankâr bir tutum sergilemekte olan anlatıcı yazar dikkati çekmektedir. Anlatıcı-yazar Yusuf'un dilinden öznel fikirlerini okura iletmiştir. Romanda baştan sona Yusuf'un ezilen halkın timsali olarak kaldırdığı yumruğuyla anlatmaya çalıştığı 'yenilmezlik ve güç' göstergesi ana göstergelerin başlıcaları olarak işlenmiştir. Bu göstergelerin söylemsel karşılığı ise 'ben yine benim', 'kendi çemberimden dışarı çıkmadım', 'özümü bozmadım', 'kendime yabancılaşmadım' ifadeleridir. Yusuf'un çemberi kendi özünü oluşturan varlık alanından başkaca bir şey değildir. Gerçek dönüşüm kişinin özüne dönmesidir. Yusuf'un hikâyesi de tam olarak varlığını ve özünü koruma ve ortaya koyma çabasıdır.

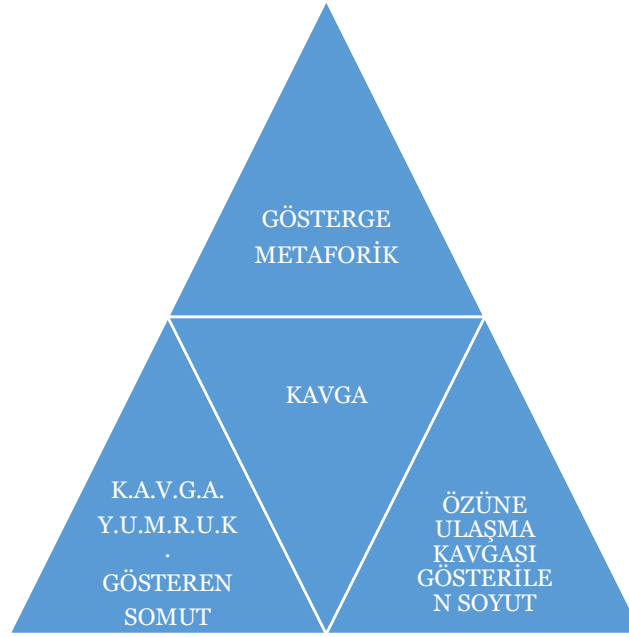
### Olay Örgüsü

Bir anlatının iki yönünden söz etmek mümkündür. Bunlardan birincisi, hikâyenin kendisi, ikincisi ise hikâyenin söylemidir. Kuyucaklı Yusuf romanında, söylemi algılayabilmek için bağlamın çerçevesini çizmek adına öncelikle olay örgüsü, şahıs kadrosu, zaman ve mekân sınırlılıklarını tam olarak tespit etmek gereklidir. Olay örgüsü çözümlendikten sonra bağlamı tamamlamak için söylem boyutu ele alınmalıdır.

Kuyucaklı Yusuf'ta olaylar gece yarısı Kuyucak'ta işlenen bir cinayet sonucu hem öksüz hem yetim kalan Yusuf'un hikâyesiyle başlamıştır. Roman'ın ana karakteri olan Yusuf, kendisini evlat edinen Kaymakam Salâhattin Bey tarafından anne ve babasının cesetlerinin yanında biçare bir halde bulunmuştur. Mekân çözümlerinin yoğun olarak dikkati çektiği romanda kahramanların ruhsal çözümleri ve psikolojik dünyaları kurgunun derin yapısı incelendiğinde yorumlanabilmektedir. Salâhattin Kaymakam'ın biçare bulduğu zavallı Yusuf başlangıçta ürkek ve yabani gibi görünse de derin yapı incelendiğinde Yusuf'un ruh halini anlamak ancak hikâyenin bağlamını göz önüne alarak mümkün olabilmektedir. Bulduğu ortama ve zamana yabancılaşmış yetim bir çocuğun yaşam öyküsünü fona alan bir kahraman yolculuğudur Kuyucaklı Yusuf'un öyküsü. Kuyucaklı Yusuf'ta, Yusuf'un hâlet-i ruhiyesini anlamak için yabancılaşma, ötekileşme ve ürkeklik arasındaki doğru orantı içindeki ters anlamlılık üzerine düşünmek gerekir. Kimi zaman ürkek sanılan kimseler aslında en cesur yabancılar olarak hayatta varoluşlarını sürdürürler. Yusuf, Kuyucak'tan çıktıktan sonra tamamen yabancı olduğu Edremit'e uzunca bir süre uyum gösterememiştir. Bu uyumsuzluk onun varoluşuna dair özünün bu topraklarda kendine yer bulamayışı ve kalbinden doğan boşlukları dolduramayışlarıyla ilgilidir. Yusuf, bu çevreyi, insanlarını ve bu çevreye ait her şeyi reddetmektedir. Adeta 'öteki' olarak yaşamın rüzgârıyla savrulduğu bu topraklarda eğitim almayı reddedişi de ayrıca dikkat çekicidir.

Kuyucak'tan çıkıp Edremit'e gelen Yusuf, herkese ve her şeye karşı yabancılaşmaktadır. Düşünceli, dalgın, soğuk, sert ve soğuk ve yalnız kalmayı seven bir portre çizmektedir. Yusuf, roman boyunca sık sık kendini bir kavga içinde bulmaktadır. Yusuf'un kavgası aslında bir gösterge niteliği taşımaktadır. Yusuf'un ilk kavgası Karabaş'ın Mehmet'e attığı yumrukla başlamıştır. Yusuf, kendini yabancı ve çevreye karşı savunmasız hissetmektedir. Bunun da sebebi, Edremit halkının kendisinden daha fazla bilgiyle ve geçmişle o coğrafyaya karşı hâkim olmalarından kaynaklanmaktadır. Bu, ötekilik duygusu, Yusuf'u iyiden iyiye hırçınlaştırmaktadır. Yusuf'un kavgası, bu kasabada sahip olmadığı geçmişle geleceği arasında kuramadığı bağ ile ilgilidir. Mekân ve zaman kavramının direkt ilişki içinde olduğu bu durumda Yusuf, bulunduğu mekânın geçmişinde olmamak, geleceğinde de olmamakla kavgalıdır. Kavga göstergesi, Kuyucaklı Yusuf romanının temel çatışmalarını da simgelemektedir. Yusuf'un bulunduğu uzam ve zaman diliminde varoluşuyla ilgili duyduğu duygulardan doğan kavga onun hayatının diğer alanındaki çatışmaları da beslemektedir.

J.P. Sartre'ın varoluşçuluk felsefesinde olduğu gibi Yusuf, öncelikle maddi varlığını kavramış, özünü oluşturma kavgasını vermesi ise romanın kurgusunu oluşturmaktadır. Varlığı özünden önce gelmektedir. Sartre'ın kendinde varlığında olduğu gibi anlaksal uz ile hareket eden tüm olumsuzlamaları yoksunlamaya çalışan Yusuf, hikâyesi boyunca aslında 'kendisi için varlığa' yani özüne ulaşma yolculuğunda asil, yırtıcı imgelerini yoksunlayan ve her ne ise o olan varlıkla, her ne değilse o olan varlığa dönüşüm yolculuğunda bir kahramandır (Aktürk, 2023, s.56).

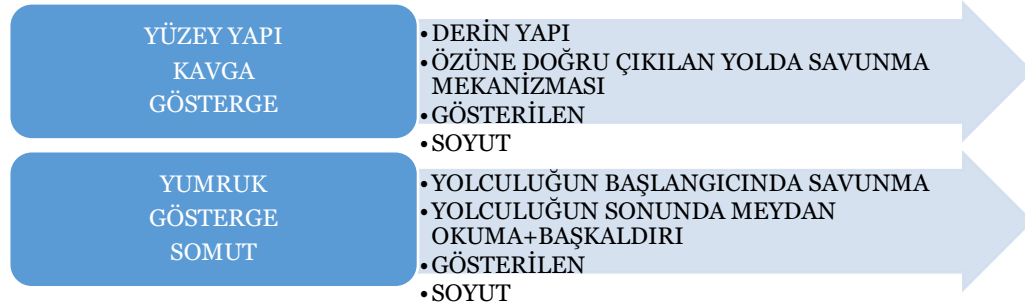


**Şekil 4.** Metaforik Gösterge Olarak Kavga

Yusuf'un bulunduğu (mekân) (Edremit) ve çağın koşullarını (yozlaşmışlık, okul eğitimi, toplumsal normlar), reddetmesinin altında yatan J.P.Sartre'in kendinde varlık ontolojisiyle açıklığa kavuşmaktadır. Zira Sartre'in bilinç ve varlık ontolojisinde varlık ve madde âleminin olumsuz görünen soyutlanmış ve sabit bir ontolojisi söz konusudur. Kendinde varlık zaman ve uzamdan bağımsız, gizemsiz, her ne ise o olmakta kararlı bir varlık ontolojisidir. Kuyucaklı Yusuf'un hikâyesinde de Yusuf, kendinde varlığıyla toplumsal, genel geçer normlara ters düşmektedir. Çağa ayak uyduramayan, her çocuğun yaptığı gibi yapamayan, her çocuk gibi okulda tahsil görmeyi kabul etmeyen, her şeye yabancılaşmış, ötekileşmiş, cesur ve asil bir yabaniydir. Romanın başında özgürlük ve sorumluluklarının bilincinde olmayan bir portre çizmektedir. Sahici varoluşuna henüz ulaşamamış bir varlık olan Yusuf, farkındalığı yüksek ancak kendi gerçekliğine ulaşamamış bir bireydir. Toplumun dönüştürücü gücüyle bireyler kendi gerçekliğinden uzaklaşıp kendine yabancılaşmış, Özgürlük ve sorumluluklarının bilincinden kopmuş bireylere dönebilirler. Sahici varoluşa ulaşmış bir birey ise reddettiği bütün olumsuzlamalarla bütünleşip onları kendi bilinç ve bilinç öncesi uzunda harmanlamış, maddi varlığıyla imgeler dünyasına ait hiçliği bir potada eritebilmiş gerçek bir bireydir. Kuyucaklı Yusuf tam da bu yolculuğu anlatan bir eserdir. Yusuf, kendinde var olan boşlukların roman boyunca vurgulandığı bu boşlukları ise kendinden kopuşla beraber perçinlendiği gözlemlenen bir kahramandır. Yusuf, içindeki boşlukları ne evlatlık gittiği aile ile ne Kuyucak'tan çıkıp yerleştiği Edremit ile ne de kavuşmadığı aşkı Muazzez ile dolduramaz. Zira bu boşluğun hiçbirleriyle dolmadığı romanda da açıkça belirtilmiştir: 'Bu manasız ve yabancı hayatta bir tek şeye hakikaten sarılmış hakikaten inanır gibi olmuştu. Bu da karısı idi. Muazzez'in varlığı Yusuf için büyük boşlukları dolduracak mahiyette bir şey değildi fakat onun yokluğu müthişti. Onun bu kadar sebepsiz yere bu kadar insafsızca Yusuf'un hayatından koparılması çıldırtacak kadar acıydı. Hayatında asıl aradığı şeyin Muazzez olmadığını biliyordu fakat Muazzez olmadan bunu aramaya muktedir olamayacağını sanıyordu.' (Ali, 2021, s.200).

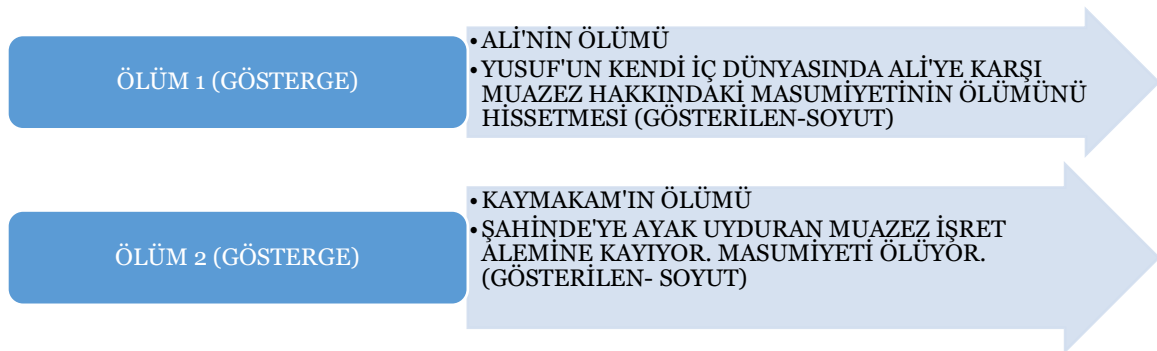
Yusuf'un ruhindaki boşluklar onun varoluşundan reddettiği soyutlanmış birtakım ontolojik unsurlardan kaynaklanmaktadır. Yusuf'un ya da kaymakam Salâhattin Bey'in sık sık şehirden bağa ya da köye kaçış göstergeleri aslında onların özlerine ulaşmak için çıktıkları yolculuktan başkaca bir şey

değildir. Zira ne Yusuf ne Salâhattin Kaymakam o sosyal yapıya ait görünmemektedir. Onlarda görülen bu kaçış kendini gerçekleştirememiş bireyin dünya sancısıdır. İmgeleyen bilinçle yolculuğuna çıkan Yusuf, her ne değilse o olan ya da her ne ise o olan varlığıyla hiçliğini bütünleştirdiği ölçüde, romanın sonunda kaldırdığı yumruk göstergesini bir zafer nârasına dönüştürebilmiştir. Kavga göstergesindeki 'yumruk' yolculuk göstergesindeki 'yolculuğun sonunda kaldırılan yumruktan' farklıdır. Romanın başında kavgası uğruna kaldırdığı yumruk, yolculuğun sonunda Kuyucaklı Yusuf'un nâmertlere kaldırdığı bir başkaldırının göstergesine evrilmiştir.



**Şekil 5.** Metaforik Gösterge Olarak Kavga

Roman üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çocuk masumiyeti ve doğanın özdeşleştirildiği göstergelerle; yetişkin hayatı, şehir ve yozlaşmanın, sosyal çöküşün özdeşleştirildiği diğer bölüm, kavga, kaçış ve kaçırılma göstergeleriyle romanda yerini almışlardır. İkinci bölüm, Muazez'in kaçırılması, yozlaşmış ortamdan doğal ortama geçişi ve Yusuf'la aşk maceraları aktarılmıştır. Şehir, daima çöküntü, bunalım, çatışma, ahlâki çöküş, kötünün iyiyi sömürmesi ve neticede ya ölüm ya doğaya kaçışla birlikte hikâye edilmiştir. Yusuf'un Şakir'le kavgası, Muazez'i elde etmek istemesi ve her ikisinin bu uğurda neler yapabilecekleri roman boyunca aktarılmıştır. Şakir'den kurtulmak için Ali'nin ortaya çıkışı ve ona râzı olması Yusuf'un içinde bulunduğu kurmaca aşk göstergesi, Yusuf'un büyük bir boşluğu yamamaya çalışan duygusal bir zafiyetinden ibaret olduğunu göstermektedir. Zira Muazez, Yusuf'un içinde bulunduğu çevrede bir türlü tamamlanamadığı masumiyeti (başlangıçta) simgelemektedir. Bakkal Ali'nin ölmesi de romandaki göstergelerden bir diğeridir. Romanda olayların seyri bundan sonra âdeta bir rota değiştirmiştir. Ali'nin ölmesiyle beraber aslında 'masumiyetin kurban edilmesi' göstergesi işaret edilmektedir. Romanda bir diğer önemli ölüm göstergesi, Kaymakam Salâhattin Bey'in ölümüdür. Ali'nin ölümünden sonra masumiyet katledilmiş, Salâhattin Bey'in ölümüyle ise Yusuf ve özellikle Muazez'in dışına sık sık kaçmış olduğu yozlaşma çemberinin içine doğru sürüklenme görülmektedir. Ölüm göstergesi romanda âdeta olayların seyrini belirleyen bir kilidin anahtarı gibidir.



**Şekil 6.** Metaforik Gösterge Olarak Ölüm

Muazez'i daima bir koruyucu gibi sahiplenen Yusuf'un bu sahiplenişi aşk ve ihtiras içermez; Yusuf aslında bütün karanlığın içindeki masumiyeti korumaya çalışmaktadır.

Ana göstergeler dışında romanın olay örgüsü şöyledir:

-Yusuf, Kaymakam Salâhattin Bey tarafından cinayet mahalinde öksüz ve yetim bulununca evlât edinilmiştir.

-Edremit'e yerleşen Yusuf, oldukça yabancılık çekmektedir.

-Salâhattin Bey, çok da uyumlu olmadığı eşi Şahinde ve Yusuf'u tanıştırmıştır. Şahinde, bu durumdan hiç de memnun olmamıştır.

-Evliliğinde mutsuz olan ve karısına söz geçiremeyen Kaymakam Salâhattin Bey, içki ve kumar illetine düşmüştür.

-Yusuf'un iyi anlaşığı tek kişi evin küçük kızı Muazez'dir.

-Yusuf, bir süre okula gitmiş sonrasında okula devam etmemiştir.

-Kâzım, Vasfi, Bakkalın oğlu Ali gibi dar bir arkadaş çevresi olur.

-Kübra ve anası, yozlaşmışlığın simgesi olan Hilmi Bey'in ırgatlığından kaçıp Yusuf'un himâyesine girerler.

-Yusuf'a Hacı Ethem tarafından tuzak kurulmuştur. Kübra ve anası, Hacı Ethem ile beraber Yusuf için bir tuzak tezgâhlamıştır ancak Kübra'nın vicdanı sayesinde faka basmışlardır.

-Yusuf, Kübra ve annesini himayesine almıştır.

-Şakir, Muazez'e ilgisini belli etmiştir.

-Şakir, Yusuf'tan yediği yumrukla yıkılmıştır.

-Şakir'in intikam arzusu bu yumrukla başlamıştır.

-Kadın, içki ve eğlence meclislerine düşkünlüğüyle tanınan Şakir'in, Muazez için iyi bir eş olamayacağını düşünen Yusuf, koruma içgüdüleriyle beraber Muazez'e karşı git gide yakınlaşmış ve onunla ilgilenmeye başlamıştır.

-Salâhattin Bey, kumar borcuna düşmüştür. Hilmi Bey, onu senete bağlamıştır. Şakir'in eline de büyük bir koz geçince, Yusuf, Ali'den aldığı parayla bu borcu kaptamıştır.

-Muazez'in saadeti ve içine düşmek üzere olduğu tehlikeyi fark eden Yusuf, bunun endişesini taşıırken Bakkal Ali, Muazez'e talip olmuştur.

-Yusuf, Şakir karşısında rakip olan Ali'yi olumlu karşılamıştır.

-Muazez, Yusuf'a olan aşkını ilân etmiştir.

- Muazez ve Ali'nin yakınlaştığını duyan Şakir, Ali'yi kaza süsü vererek öldürmüştür.
- Para, güç, kötülük ve korkunun üstün çıkması neticesinde Şakir, beraat etmiştir.
- Yusuf, Ali de öldükten sonra Muazez'in de kendisine aşkı ilân etmesinden sonra onu alıp kaçırmıştır.
- Salâhattin Bey, Yusuf ve Muazez'in izini sürmüş onları geri getirmiştir.
- Yusuf ve Muazez evlenmiştir.
- Salâhattin Bey'in ölümü her şeyi alt üst etmiştir.
- Yeni atanan kaymakam, Yusuf'u uzaklaştırmak için uzak yerlerde tahsildarlık görevine göndermiştir.
- Bu durumdan yararlanan Şahinde, Muazez'i de kendine benzetmiştir.
- Yusuf, Muazez'in içinde olduğu felâketi fark ettiğinde artık çok geç kalmıştır.
- Muazez'i oradan çekip kurtarmıştır ancak bir kaza kurşunuyla yaralanan Muazez, Yusuf'un kollarında hayata gözlerini kapatmıştır.
- Muazez'in de ölümüyle beraber Yusuf için artık yolun sonu görünmüştür.
- Bir mezarlık gibi gördüğü Edremit'ten ona meydan okuyarak, dört nala uzaklamıştır.

### **Èmile Benveniste'nin Sözcelem Kuramı**

Dilbilimin geniş inceleme sahası içinde fonetik düzeyden başlayarak morfolojik, leksikolojik, sentaktik ve semantik düzeylerde yapılan araştırma ve incelemeler, dilbilimin alt dallarının belirlenmesinde de önemli bir rol üstlenmişlerdir. Dilbilim Ferdinand de Saussure'den sonra dilin göstergesel işlevlerinin incelenmesinden hareketle İşlevsel dil bilim ve üretici-dönüşümsel dil bilgisi olarak iki ana ekolden ilerlemeye devam etmiştir. İşlevsel dilbilimin fonetik incelemeleri üretici-dönüşümsel dil bilgisinin ise söz dizimsel düzeydeki incelemeleri, semantik analizlerde yetersiz kalınca metin düzeyinde incelemeleriyle edim bilim ve sözceleme kuramlarına başvurulmuştur (Kıran&Kıran, 2022, s.256)

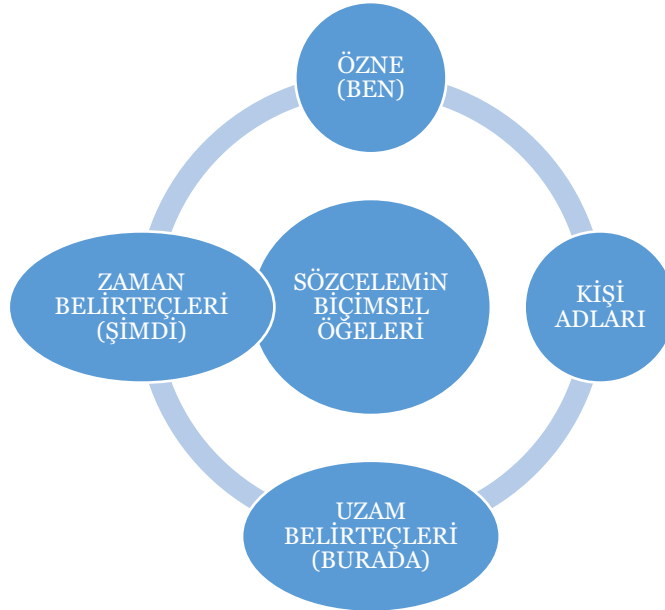
19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren dil dışı unsurlar da dilbilim çözümlemelerine de etkin bir inceleme sahası oluşturmuştur. Dil dışı unsurlarını incelenmesiyle sadece tümceler değil tümce düzeyinin de üstünde bir araştırma imkanı mümkün olabilmektedir. Dilbilimsel bağlam ve dil dışı öğelerin aynı anda incelendiği analizlerde sözceleme kuramlarından faydalanılır. Sözceleme kuramları, dilbilimi ekollerince edim bilimin incelemeleriyle özdeşleştirilmiştir. Sözceleme kuramları, söylemsel öğeler, kiplikler, anlatı ve söylem, aktarılan söylem kavramlarını incelerken edim bilim ise söylemsel öğeler, dil eğitimleri, ön varsayım, gerçek lendirme kavramlarını incelemektedir (Kıran&Kıran, 2022, s.256). Her iki alanı pratikte ayıran en temel nokta, sözceleme kuramlarında 'örtük anlamın incelenirken edin bilimde' gerçek olarak dilin kullanımı' esas inceleme sorunsalıdır. Sözceleme kuramları, Saussure'ün dil ve söz ayırımından fazlaca bağımsız kuramlar değildir. Aynı şekilde N.Chomsky'nin edim/edinç incelemeleri de sözceleme kurumlarıyla yakından ilgilidir. Edim, Saussure'ün kuramındaki 'söz', edinç ise bunun performansla dönüşmüş halidir yani 'dil'dir. Dilbilim incelemelerinde yani anlam bilim, gösterge bilim, dil felsefesi araştırmacılarının da gündeminde olan dil ve söz karşıtlığı sözceleme



kuramlarının temelini oluşturmaktadır. Sözceme kuramına göre belli bir zamanda, belli bir yerde ve belli koşullarda gerçekeşen bireyin söylemi olan sözün incelenmesi esastır (Kıran&Kıran, 2022, s.257). Aristo'nun, 'Poetika'sından 19. yüzyıl sonlarına kadar J. Vendiyes, M. Bakhtine, Ch. Bally, G. Guillamue, B. Malinowski, eserlerinde sözceme konu eden dilbilimcilerin başında gelmektedir. Sözceme kuramları, dil bilgisinin araştırma alanlarına ek olarak, Kim?, Kiminle?, Nerede?, Ne zaman?, Nasıl?, Ne konuşuyor? Sorularının da yanıtlarını irdelemektedir. Dil ve söz ayırımından ya da edinç/edim kavramlarından sözceme kuramlarına geçiş Modern dil bilimde müzik parçasının farklı farklı yorumlanması veya satranç oyununun sabit kurallarının farklı kombinasyonlarıyla açıklanmaktadır. Sözceme, dil-söz karşılığında, edinç-edim uygulamalarından ayırarak, sözcemenin bağlam, zaman, mekân gibi ulamlarla birey tarafından somut olarak gerçekeştirilmiş olmasıdır. Sözceme somutlaşmış dilsel üretim sürecidir (Kıran&Kıran, 2022, s.257). Sözcü eleminin tek bir tanımını yapmak güç de olsa sözceme, dilde bağlam ve iletişimsellikte beraber öznenin etkinliklerinin tamamına verilen addır.

Èmile Benveniste, dilin yalnızca iletişimsellik boyutunu ortaya koyan, ileti-kod-alıcı tekniğini aşmış ve dilin söylemsel çözümlenişinde, öznenin bağlamdaki etkinliğini ve dilin iki anlamlama biçimini ortaya koymayı amaçlamıştır. Benveniste, dilin sadece morfolojik veya sentaktik incelemelerinin yeterli olmadığı, bu analizlerin dilin sadece tek boyutunu ortaya koymayı sağlayabileceği görüşündedir. Benveniste'ye göre dil bilimsel incelemelerde, sözceme boyutundan önce dilin yalnızca bir tek fonetik, morfolojik ve sentaktik boyutları incelenmektedir. Sözceme boyutunu inceledikten sonra ise dilin konuşucu, bağlam, uzam zaman, kişiler ve kişilere ses aracılığıyla iletilen boyutun karşılığında yine ses boyutuna ilaveten bir sözceme karşılığı gelecektir. Böylece yeni bir söylem boyutu da ortaya çıkaracaktır (Kıran&Kıran, 2022, s.259).

Bir sözcemde değişmeyen sabit öglere vardır. Bunlar, 'özne' ve 'bağlam'dır. Konuşucunun söylem içinde aktardığı durumu ise söylemin biçimsel ögelerini ifade etmektedir. Bu biçimsel ögeler bağlama göre, 'zaman', 'uzam' veya diğer özel bağlama uygun göstergeler olarak biçimsel dizgeyi oluşturmaktadır (Kıran&Kıran, 2022, s.259).



**Şekil 7.** Sözcemenin Biçimsel Ögeleri

Sözceleme, dilin konuşan özne (sözceleme öznesi), tarafından kendine mâl etme işlemi olarak tanımlanabilmektedir (Kıran&Kıran, 2022, s.259) Benveniste'ye göre sözceleme, 'söylemin sorumluluğunu' üzerine almaktır (Kıran&Kıran, 2022, s.260).

Benveniste'nin sözcelem kuramında biçimsel öğelerden olan kişi adlarının temel olarak 'ben' ve 'sen' aadılından ibaret olduğunu söylemek mümkündür. 'Ben' ve 'sen' karşılıklı yer değiştirerek 'sen' ve 'ben' adlarıyla sözcelemin öznesini oluştururlar ki özne ve bağlam sözcelemde değişmeyen öğelerdir. Biçimsel öğelerden kişi adlarının yer değiştirmesiyle beraber özneye ulaşmak mümkün görünmektedir. Romanda sözcelemlerde tespit edilen özne örnekleri şunlardır:

'Kaymakam sordu: *Sen* kimsin oğlum? *Ben* Yusuf'um! Kim Yusuf? Ethem Ağa'nın oğlu Yusuf!...' (Ali, 2021, s.9)

'*Ben* girdim ama her şeyi olduğu gibi bıraktım.' (Ali, 2021, s.10)

'Bunları *sen* mi yatağa koydun?' (Ali, 2021 s.10)

'*Ben* başlarımı yastığa getirdim, yorgancağızı üstlerine çektim.' (Ali, 2021, s.10)

'Benimle gel. Benim yanımda kal. *Ben* seni baban gibi severim olmaz mı?' (Ali, 2021, s.11)

'Beni babam gibi sevemezsin ama geleyim. Senin de kimin kimsen yok mu? Var ama *sen* de gel.' (Ali, 2021 s.11)

Kiplikler, sözcelemin içinde öznenin biçimsel dizgeyi oluşturan öğelerle beraber söylemde ya da söylem hakkında kendini hissettirdiği kişi çekimleri, iyelik ekleri, belirteçler, sıfatlarla söylemin öznelştirilmesini ifade etmektedir. Örneğin, 'Bu elbiseyi alacağım, hoşuma gitti.' Cümlesi kiplik içermezken 'Bu elbise çok hoşuma gitti, alacağım.' cümlesinde 'çok' belirteci sayesinde ikinci cümle kiplik içermektedir. 'çok' belirteci eylemi niteleyerek güçlendirmektedir ve öznellik ifadesi de kattığından ikinci cümle kiplik içermektedir. Sözcelemde, konuşucu ya da konuşan, özne bir başkasını sözcelemesine ya da söylemine katabildiği gibi ürettiği sözcelemlerle kendi arasına mesafe de koyabilmektedir (Kıran&Kıran: 2022, s.260). Kendi ürettiği sözce karşısında konuşucunun değerlendirmelerini, tutumunu, durumunu ortaya koyan bütün belirtkelere kiplik adı verilir (Kıran&Kıran, 2022, s.263). 'Bisiklet sürüyorum.' tümcesi kiplik içermezken, 'Bisiklet sürebiliyorum.' Ya da 'Bisiklet sürmek benim için büyük keyiftir.' tümcelerinde öznellik olduğundan kiplik varlığından söz edilebilmektedir. Edilgen tümcelerde kiplikten söz edilemez çünkü konuşucunun ya da diğer ifadeyle öznenin söylemdeki durumu belirgin değildir. 'İnşallah', 'vallahı', 'keşke' gibi ifadeler tümcelere kiplik anlamı katarlar. Nesnel tümcelerde kiplik varlığından söz edilemez. Romanda tespit edilen kiplik örnekleri şunlardır:

'Müddeiumumi sağında ve biraz acemice ve korkak atın üzerinde sallanıyor, bir türlü ateş almayan çakmağından sigarasını *yakmaya uğraşıyordu.*' (Ali, 2021, s.8)

'Kaymakam sordu: *Sen* kimsin oğlum? *Ben* Yusuf'um! Kim Yusuf? Ethem Ağa'nın oğlu Yusuf!...' (Ali, 2021, s.9)

'*Ben* girdim ama her şeyi olduğu gibi bıraktım.' (Ali, 2021, s.10)

'Ayakta nasıl *durabildiğine* hayret ediyorum.' (Ali, 2021, s.10)

'Bizim küçük Anadolu şehirlerimizde bu müzmin evlenme hastalığı daima hüküm sürmektedir. En kuvvetliler bile bir iki sene dayanabildikten sonra bu amansız mikroptan yakalarını kurtaramazlar ve kör gibi önlerine ilk çıkanla evleniverirler.' (Ali, 2021, s.12)

'Evde meram anlatmaya *asla* imkân olmayan, seviyesi, ahlak telakkisi, dünyayı görüşü ve itiyat ları *büsbütün* ayrı bir mahlûkla *daimi* bir beraberlik insanı dış hayatta da bedbin yapar ve bütün insanlardan şüpheye düşürür.' (Ali, 2021, s.12)

'*Gene* pek az zaman içinde tespit ettik ki bu güzel kedinin çok sivri tırnakları, bu kuzunun sert boynuzları vardır.' (Ali, 2021, s.13)

'*Hakikaten*, gece saat on ikiye kadar tavlâ ve çene attıktan sonra ciddi bir tavır alarak eve gelen ve yatakta beyaz, tombul bir vücut arayan birçok kocalar için bu çeşit karılar bire birdi.' (Ali, 2021, s.13)

'İzdivaçlarının ilk senesinde dünyaya gelen bir kızcağız bile anası ile babası arasındaki bu geniş uçuruma bir köprü *olamadı*.' (Ali, 2021, s. 14)

'Çocuk, bu sözlerden bir şey anlamaz fakat haliyle asıl talihsizliğin böyle gece yarısı uykudan uyandırılarak hırpalanmak olduğunu *söylemeye çalışır* sonra daha fazla tahammül *edemeyerek* anasının ağlamasını daha tiz bir perdeden iştirak ederdi.' (Ali, 2021, s.14)

'*Bereket versin*, beriki onun oyunlarını tanzim ve idare ediyor ona hem arkadaşlık hem de aklının erdiği kadar mürebbilik yapıyordu.' (Ali, 2021, s.23)

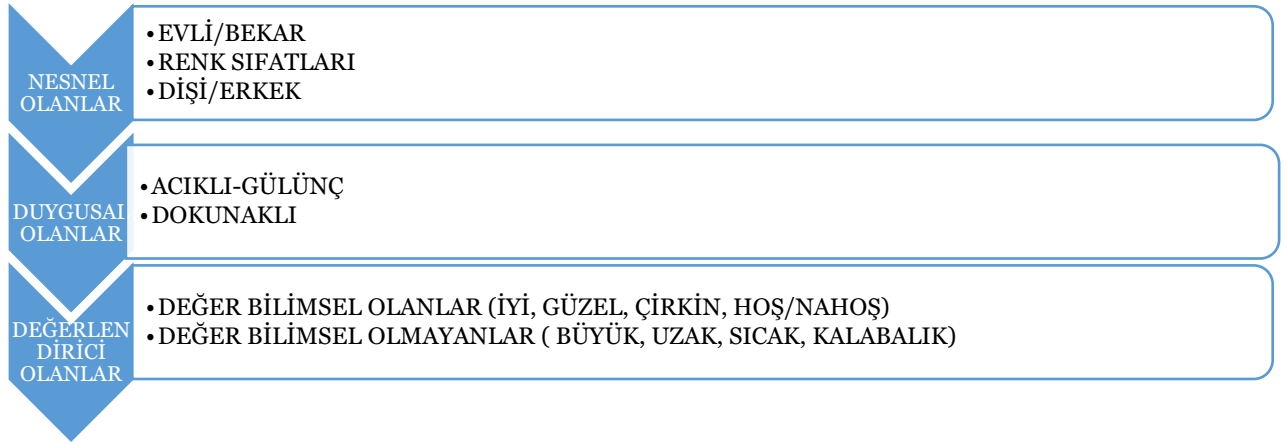
'*Halbuki*, mahalle kavgalarında her zaman karışmasa bile karıştığı zamanlar daima baş olur ve dört beş kişiye karşı kordu.' (Ali, 2021, s.17)

'Hele şu yere bakan oğlan, şu Yusuf yok mu, onun hesabını da görecek zaman gelir *helbette!*' (Ali, 2021, s.68)

'Yusuf, bazen hafif bir tebessümle bazen de ciddiyetle kaşlarını kaldırarak bunları dinler fakat *katiyen* hayret eseri göstermezdi.' (Ali, 2021, s.22)

'Fakat içlerinde en şıkları *şüphesiz*, Muazez'di.' (Ali, 2021, s.29)

Bazı tümcelerde kiplikler 'örtük' olarak yer alabilir. 'Örtük' kiplikleri tespit etmek tümce içindeki diğer biçimsel öğelerden olan 'sıfatlarla' mümkün olabilmektedir (Kıran&Kıran, 2022, s.267). Öznel sıfatların sınıflandırılışı Benveniste'nin kuramına göre şu şekilde incelenebilmektedir:



**Şekil 8.** Sözclem Kuramında Sıfatlar

Romanda sözclem örnekleri içinde tespit edilen sıfatlardan bazıları şunlardır:

‘Köye yaklaştıkça yolun kenarlarındaki ağaçların cinsi değişti. Şimdi birçok yerlerde incir ve ceviz ağaçları yolun kenarlarında *koyu yeşil* iki duvar gibi yükseliyor hatta bazı yerlerde iri cevizler tabii bir kemer vücuda getiriyorlardı.’ (Ali, 2021, s.7)

‘Kapıdan girince sağ tarafta bir yük, onun biraz ötesinde *yüksek* bir konsol vardı konsolun üzerinde bir cam fanusun altına konulmuş *eski* usul bir saat, *kırmızı* gaz bezleriyle örtülü abajurlu iki petrol lambası, *sarı* yıldız çerçeveli *büyükçe* bir ayna ve aynanın üst tarafında duvarda, kılıçlarıyla asılmış bir çift çakmaklı tabanca duruyordu.’ (Ali, 2021, s. 8)

‘Bu dayanılmaz *acı* hamlelerinden sonra sanki zaafını göstermiş olmaktan ve *siyah* gözlerini nemelediren yaşlardan utanmış gibi *soluk* ve *çok ince* dudaklarına bir tebessüm geliyordu.’ (Ali, 2021, s.10)

‘Salâhattin Bey, oldukça *güzel* olan bu kızı evvela kendisiyle bir ayarda bir mahlûk gibi değil güzel bir kedi güzel bir kuzu gibi sevdi.’ (Ali, 2021, s. 12)

‘Mektebi bitirdikten sonra babasının işini eline alan Ali ile Bayramyeri’ndeki dükkânın önünde iki *alçak* ve aralıksız iskemle atarlar, saatlerce hiç konuşmadan yan yana otururlardı.’ (Ali, 2021, s. 25)

‘İçerisine sekiz, on kişi alan ve adeta küçük bir odaya benzeyen salıncaklarda mini mini çocuklar bin türlü *çığ* renkte elbiseleriyle ağır ağır sallanıyorlardı.’ (Ali, 2021, s.30)

‘Şehrin en *iyi* aileleri arasında bile bunların istedikleri zaman alamayacakları kız yoktu.’ (Ali, 2021, s.33)

‘Bu grubun ekseriyetini *yaşlıca* hovardalar teşkil ederdi.’ (Ali, 2021, s.33)

‘Bilhassa *siyah*, *ince* fakat *çok keskin* kaşlarının gölgelediği gene *simsiyah* ve *iri* gözleri çok şeyler biliyor hissini veren görmüş geçirmiş bir bakışla ve hiç çekinmeden insanın yüzüne dikiliyordu.’ (Ali, 2021, s.35)

‘Eşya namına Kübra’nın yatağı, yatakla ocağın arasında duran *ufak bir tahta* sandık ve bir de yatağın önünde serili duran *eski bir* kilim parçası vardı.’ (Ali, 2021, s. 37)

'Ocakta çorba pişirmeye çalışan kadının tıptırtısından başka bir ses yoktu; bir de toprak dama düşen yağmur damlalarının *boğuk* sesi...' (Ali, 2021, s. 38)

Kiplikler incelenirken esas alınacak temel unsurlar dil bilgisel olarak şöyle sıralanabilir:

-Çekim ekleri -ım, -imiz,, -m

-Zorunluluk, istek, olasılık, gereklilik ya da muktedir olmak anlamları

-Sevmek, hoşlanmak, beğenmek, dilemek, niyet etmek, umut etmek, inandırıcılığını arttırmak istemek gibi konuşucunun sözcemeledeki durumunu ortaya koyduğu kiplikler

-Olasılık, kesinlik, emin olma, kuşku, tereddüt, belki, kuşkusuz, kesinlikle, elbette gibi belirteçler kipliklerin dil bilgisel olarak varlığından haber vermektedirler (Kıran&Kıran, 2022, s.265).

Benveniste, anlatı ile söylemin ayrıldığı noktayı vurgulamıştır. Anlatı ve söylemi birbirinden ayıran en temel unsurun anlatıda sözcemelemin gizli olmasıdır. Anlatıda konuşan gizlidir. Olaylar kendini anlatıyor gibidir. Tarihsel anlatılar bu grupta sayılabilir. Öznellik ve kipleştirme görülmez. İkinci bir sözcemele şekli olan söylemde öznellik vardır, kiplikler vardır, metnin içinde bir bağlam vardır.

Sözcemele kuramının en önemli basamaklarından biri, aktarılan söylemin türünü belirleme aşamasıdır. Sözcemele yalnızca morfolojik, sentaktik veya semantik incelemek yetmez. Çözümlemeyi tamamlamak için aktarıncının durumunu ve aktarılan sözcemelemin çözülmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Aktarılan söylemin en sık karşılaşılan türleri şöyle sıralanabilir:

-Dolaysız serbest aktarılan söylem

-Dolaysız aktarılan söylem

-Ki ile dolaysız aktarılan söylem

-Dolaylı aktarılan söylem

-Ara tümce ile dolaylı aktarılan söylem

-Dolaylı aktarılan mimetik söylem

-Dolaylı serbest aktarılan söylem (Kıran&Kıran, 2022, s.276).

Kuyucaklı Yusuf romanında rastlanan aktarılan söylem çeşitleri ve örnekleri şöyle sıralanabilir:

'1903 senesi sonbaharında ve yağmurlu bir gecede Aydın'ın Nazilli kazasına yakın Kuyucak köyünü eşkıyalar bastılar ve bir karı kocayı öldürdüler.' (Ali, 2021, s.7) Dolaysız Anlatısal Aktarılan

'Siyah kuzu derisi kalpaklarından ve doktorun feshinden renkli yağmur suları süzülüyor şakak larında garip şekiller çizdikten sonra çenelerinin altında birleşerek göğüslerine damlıyordu.' (Ali, 2021, s.7) Dolaysız Aktarılan Söylem

'Köye yaklaştıkça yolun kenarlarındaki ağaçların cinsi değişti. Şimdi birçok yerlerde incir ve ceviz ağaçları yolun kenarlarında koyu yeşil iki duvar gibi yükseliyor hatta bazı yerlerde iri cevizler tabii bir kemer vücuda getiriyorlardı.' (Ali, 2021, s.7) Dolaysız Aktarılan Söylem

'Bu kasvetli ve fırtınalı günde hiç ses çıkarmadan ilerleyen kafiye görmek insanı elinde olmayan bir ürkeklik veriyordu. Yaşı otuz beşten fazla olmamasına rağmen kalpağının kenarından bembeyaz saçları görünen kaymakam en ileride başı önüne eğili ve gözleri atının ıslak ıslak sivrilen kulaklarında gidiyordu.' (Ali, 2021, s.7) Dolaysız Aktarılan Söylem

'Yatağın kenarından başlayıp odanın ortasına kadar yayılan ve orada ufak bir gölcük meydana getiren pıhtılaşmış kanlar bu odada bir takım hadiseler olduğunu söylüyordu .' (Ali, 2021, s.9) Dolaysız Aktarılan Söylem

'Kaymakam sordu: Sen kimsin oğlum? Ben Yusuf'um! Kim Yusuf? Etem ağanın oğlu Yusuf !... ' (Ali, 2021, s.9) Dolaysız Serbest Aktarılan Söylem

'Ne zamandan beri buradasın?' (Ali, 2021, s.9) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Akşamdan beri... Vukuatttan sonra jandarmaya koştum, haber saldım sonra yine geldim.' (Ali, 2021, s.9) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Doktor ölülerin üstüne yorganı tekrar çekerek çocuğun yanına geldi, kopuk parmağı tamamen kesti ve eli yıkamaya sarmaya başladı. Çocuk bu esnada hayret veren bir itidal ve lakaytlık gösteriyor yalnız ara sıra şiddetle dişlerini sıkıyor ve sapsarı kesiliyordu.' (Ali, 2021, s.10) Dolaysız serbest (anlatsal) aktarılan söylem

"Bir şey değil Doktor Bey bir parmaktan ne çıkar?" dedi.' (Ali, 2021, s.10) Dolaysız aktarılan söylem

'Çocuğun bu metaneti orada bulunanların kalbini parçalıyordu. Zaten bir felakete sükûn ve itidalle tahammül edenlerin manzarası, O felaket için ağlayıp çırpınan onların manzarasından çok daha korkunç ve ezici midir kuru ve sabit gözlerin arkasında nasıl bir ateşin yandığı yavaşça kalkıp inen göğsün içinde nelerin kaynadığı bilinmediği için İnsan mütemadi bir ürkeklik ve tereddüt içinde üzülür.' (Ali, 2021, s. 11) Dolaylı serbest aktarılan söylem

"Gel benimle öyleyse... dedi.' (Ali, 2021, s. 11) Dolaysız aktarılan söylem

"Benimle gel... Benim yanımda kal. Ben seni baban gibi severim, olmaz mı?" (Ali, 2021, s.11) Dolaysız aktarılan söylem

'Kaymakamın karısı Şahinde Hanım eve bir 'köylü piçinin' getirilmesinden hiç de memnun olmadı ve bunu çocuğun yanında bağıra bağıra söylemekten çekinmedi.' (Ali, 2021, s. 11) Dolaylı aktarılan söylem

'Bizim küçük Anadolu şehirlerimizde bu müzmin evlenme hastalığı daima hüküm sürmektedir. En kuvvetliler bile bir iki sene dayanabildikten sonra bu amansız mikroptan yakalarını kurtaramazlar ve kör gibi önlerine ilk çıkanla evlenirler.' (Ali, 2021, s.12) Dolaylı aktarılan söylem

'Evlendikten sonra bir adamın bütün gayesi ve istikbal düşüncesi bir kere içine girmiş olduğu ve şimdi mukadder telakki ettiği bu belayı ses çıkarmadan ve dostu düşmana pek belli etmeden sürükleyip

götürmek onda herkes tarafından söylenen fakat kimse tarafından bulunamayan meziyetler ve saadetler araştırmaktır.' (Ali, 2021, s.12) Dolaylı aktarılan söylem

'Salahattin bey oldukça güzel olan bu kızı evvela kendisi ile bir ayarda bir mahluk gibi değil, güzel bir kedi, bir kuzu gibi sevdi. Lakin derhal anladı ki bu kızcağz kendisini hiç de küçük basit görmemekte bir müsavat istemektedir.' (Ali, 2021, s.12) Dolaylı aktarılan söylem

'Salahattin Bey'in bu esnada en az işine yarayan şeyler mantık ve akıl gibi bazen pek gülünç ve aciz oluveren büyük isimli vasıtaları.' (Ali, 2021, s. 13) Dolaylı aktarılan söylem

'Anası onu gezmeye götürürken bir saat saçlarını düzeltmeye uğraştığı halde, ne anasının ne babasının aklına bu kafanın içi ile de bir parça meşgul olmak düşüncesi gelmemiştir. Onlar işportaya konan bir elma gibi onu süsleyip temizle demişler parlak atmışlar sonra yağlı bir müşteriye okutmuşlardı.' (Ali, 2021, s. 13) Dolaylı aktarılan söylem

'Hakikaten gece saat on ikiye kadar tavla ve çene attıktan sonra ciddi bir tavır alarak eve gelen ve yatakta beyaz tombul bir vücut arayan birçok kocalar için bu çeşit karılar birebirdi. Fakat Salahattin Bey gibi aklınca 'bir aile yuvası kurmak!' isteyenler işlerin bu şekli alverdiğini çok gâfillik ettiklerini görünce büyük bir hayal inkisarına uğruyorlardı.' (Ali, 2021, s.13) Dolaylı aktarılan söylem

'Salahattin bey kızın yaşı küçük olduğunu gözlerini dünyaya kendi evinde açtığını düşünerek onu yola getireceğini kendisine bir arkadaş yapabileceğini zannetti durdu. 10'a çıkart evlat ve kardeş muamelesi yapacak oldu ve çirkin bir alayla karşılandı; efendi ve hâkim muamelesi yapacak oldu ya isyan yahut da daha ileri gidecek olursak bayılma nöbetleri ile karşılaştı en nihayet 10'a çıkart tam bir müsavat vermek isteyince de bir sürü yersiz taleplere saçma hareketlere ve sonradan görme arzulara tahammül mecburiyetinde kaldı.' (Ali, 2021, s.13) Dolaylı aktarılan söylem

'Bereket versin, Anadolu'nun bu yalnız kendisine mahsus dertleri yanında bunların gene yalnız kendisine mahsus çareleri vardır. Bunlardan en birincisi 'rakı'dır.' (Ali, 2021, s.14) Dolaylı aktarılan söylem

'Kendisine karşı bazen pek edepsizler eşen kadına 'Karı kısmının Sözüne bakılmaz, Herhalde senin aklın pek yerinde olmamalı!' demek isteyen gözlerle bakar; yalnız Salahattin Bey'in bu çenesi gevşek karıyı ne diye kolundan tutup kapı dışarı etmediğine hayret ederdi.' (Ali, 2021, s. 16) Dolaylı serbest aktarılan mimetik söylem

'Herkes, hatta Kaymakamı bile soğuk davranırdı. Şahinde bu çocukta insanlık hissi namına bir şey bulunmadığını, anası babası öldürüldüğü zamanki lakaytlığını ileri sürerek söyler dururdu. (Ali, 2021, s.16) Dolaylı aktarılan söylem

'Bir sürü 'kıvrır zıvrır' bilgi sahibi olmak için o 'bey çocukları' ile düşüp kalkamayacağı söylüyordu.' (Ali, 2021, s.17) Dolaysız aktarılan söylem

'Yusuf, sen neden okumak istemiyorsun ?' (Ali, 2021, s.18) Dolaysız aktarılan söylem

'Okumak öğrendim ya! Daha ne okuyayım! (Ali, 2021, s.18) Dolaysız aktarılan söylem

'Hocanın bildiği birisinin işine yarasa kendi işine yarardı, sen bile okudun bildin de ne oldun sanki? Benim babam bir şeyler bilmezdi ama evinde sözü senden çok geçirdi dedi ve usulca mahrem bir tavırla ilave etti: 'Şu Şahinde annem sabah çak encek gibi dırlanır durur da bir yolunu bulup onu bile susturamazsın ne edeyim ben senin okumanı?' (Ali, 2021, s. 18) Dolaysız aktarılan söylem

'En istihfaf edilenler yüzüstü, korkak, yılışık ve haylaz olan bir sınıftır ki bunların çoğunu memur çocukları teşkil eder. Biraz usulsüz bir terbiye ile evde mütemadiyen dayak yiyen izzeti nefis sınavına bir şeyleri kalmayan ve mektep kaçkınılığını itiyat eden bu çocuklar, hakiki kabadayılar tarafından daima hor görülür. Diğerlerinden bir takım istifade düşünceleriyle yüz bulsalar bile (çünkü bunlar sırf yaranmak için evlerinden öteberi bile çalıp getirirler) ilk fırsatta terslenir ve kovulurlar. Mahalle kavgalarında ve gezmelerde yerleri yoktur.' (Ali, 2021, s. 21) Dolaysız serbest aktarılan ara tümceli söylem

'Yusuf, Kuyucaktan çıkalı altı sene olmuştu. Artık oraları unutmuş gibiydi.' (Ali, 2021, s. 25) Anlatısal aktarılan söylem

'Gölgesi bütün meydanı kaplayan büyük çınar hiç durmadan hışıldar, Biraz ilerde Karpuzoğullarının büyük konaklarının damındaki leylek, yavrularını uçmak öğretmek ister ve garip takıntılar çıkarırdı.' (Ali, 2021, s.25) Dolaysız anlatısal aktarılan söylem

'Ya Allah bu ağaları ve ağazadeleri de fıkara yaratsaydı? Öyle ya madem ki hepsini Allah yapıyordu... O zaman kendilerine aynı muamelenin yapılmasını isteyecekler miydi?' (Ali, 2021, s.27) Dolaylı serbest aktarılan mimetik söylem

'Allah hakkındaki düşüncesi pek ileri gitmiyor onu her istediğini yapan korkunç bir şey olarak tasavvur ediyordu ve şimdilik onun pek dehşetli olduğu söylenen gazabını ayaklandıracak bir şey yapmadığını bildiği için kendisinden korkmak ihtiyacını da duymuyordu.' (Ali, 2021, s. 27) Dolaylı serbest aktarılan söylem

'Şahinde de iş olsun diye bir müddet söylendi sonra o da sesini çıkarmaz oldu: Yusuf kimse farkında olmadan evin en sözü geçen adamı oluvermişti. Şahinde bile buna alışmıştı. Artık her şeyi tabii buluyor ve eskiden beri hep böyleymiş zannediyordu.' (Ali, 2021, s.27) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Fakat bu sırada ali geldi kazıma babasının öyle yemeğinden evvel izin vermediğini bayram sabahı öğleye kadar dükkân açmanın sair zamanının bir haftasından çok kar bırakacağını söylediğini anlattı.' (Ali, 2021, s.29) Dolaylı serbest aktarılan söylem atama yaptı

'Öğleye kadar vakit geçirmek için bayram yerine gitmeye karar verdiler.' (Ali, 2021, s. 29) Dolaylı serbest aktarılan söylem

'Çocuklar ellerindeki şişiren düdüklere yorulmak bilmez bir inatla öttürüyorlardı. Bir arabacı atların yanında elinde kamçısı: "Soğuktulumba'ya', 'Cennetayağı'na 'diye müşteri topluyordu. (Ali, 2021, s. 30) Dolaylı aktarılan ara tümceli söylem

'Bugün çapraz yelekli lacivert bir elbise giymiş yeleğin üzerine yarım ok kalık gümüş bir köstek takmıştı. Fesinin etrafında çok fiyakalı sarılmış oyalı bir yemeni vardı.' (Ali, 2021, s. 31) Dolaysız aktarılan anlatsalar söylem



'Kadın birkaç kelimeyle bizzat diye başçavuşun karısı olduğunu kocasıyla buraya geldiğini sonra kocasının bir \*\*\*\*\* ile kaçarak bunları yüzüstü bıraktığını şimdi o\*\*\*\*\*u da bırakan herifin Manyas taraflarında tütün kaçakçılığı ettiğini fakat bunları hiç aramadığını anlattı.' (Ali, 2021, s. 36) Dolaylı serbest aktarılan söylem

'Yusuf onlara: 'Sıklımayın bakalım, hepsi geçer !' dedi. Kadın envai türlü dualar ve teşekkürlerle Yusuf'un ellerine sarılıyor, kız ise hiçbir harekette bulunmadan yabancı ve soğuk gözlerle bunlara bakıyordu.' (Ali, 2021, s.31) Dolaylı aktarılan ara tümceli söylem

'Evide kiminiz kimseniz var mı? Kim bakar hastaya ?' diye sordu.' (Ali, 2021, s. 36) Dolaylı aktarılan ara tümceli söylem

'Bir şey söylemek lüzumunu duyarak: 'Çok hasta mısınız?' dedi.' (Ali, 2021, s.37) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Git ağam, git buradan, biz senin başını nâre yakacaktık.'dedi.' (Ali, 2021, s. 38) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Dışarıda yağmur biraz daha artmıştı ve tavandan gelen boğuk sesler daha hızlanmış ve daha çabuk ulaşmıştı. Ocağın üstündeki yağ kandili titiyor cızırtı alıyor ve yalnız kendisine aydınlatıyordu. Yatağın önündeki devrilmiş çorba tası ve tahta kaşık olduğu gibi duruyor ve kimse onlara el sürüyordu. (Ali, 2021, s. 39) Dolaysız serbest aktarılan anlatsal söylem

'Sana hepsini ne diye anlatıp başını ağrıtayım ağam!' diye kadın başladı: 'Yerimizden ayrılmasak başımıza bu işler gelmezdi, ama ne diyeceksin? Kaderde yazılı imiş; Allah'ın yazdığını kul bozamaz ki.' (Ali, 2021, s. 39) Dolaylı ara tümceli aktarılan söylem

'Bazen bir hafta uğramaz, sorduğumda: 'Takipte idim! derdi.' (Ali, 2021, s. 39) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Yunus Ağa vardı, o haber verirdi: Havran'a yahut Frenk köyü'ne gidip avrat oynatırlarmış.' (Ali, 2021, s. 39) Dolaylı serbest aktarılan söylem

'Bir gün yine takipten geliyorum, dedi ama bu sefer pek bitkin, pek sarı idi.' (Ali, 2021, s. 39) Dolaylı ara tümceli aktarılan söylem

'Üç kere kendini tutamadı, derin derin of çekti.' (Ali, 2021, s. 39) Dolaylı aktarılan söylem

'Seyit Efe!' dedim, 'neye kasvet ediyon?' Neyin var çok şükür Allah'a?' (Ali, 2021, s. 39) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Aman kızım ne diye ağlarsın? Takibe gitmiştir, Muska da ona uğur getirir de çabuk döner inşallah! dedim. Ama benim gözlerimden de yaş seller gibi akıyordu. Kız: 'O gelmez artık!' dedi. 'Nereden biliyorsun?' dedim. 'Gidişinden belliydi!' dedi. Sahiden de o gün bugündür Seyit Efe'nin yüzünü görmedim. Daha ertesi günü eve gelip aradılar. Sordum, sordum bir şey deyivermediler. Gittim, o zamanlar sakallı bir kaymakam vardı ona çıktım.' (Ali, 2021, s. 41) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Ellerini yumruk yapıp ona doğru uzatarak bağırmaya başladı: Daha ne istiyorsunuz benden? Ha? Daha benden ne istiyorsunuz? Hacı Etem, söyle bakıyım ne diye geldin buraya? Haber almaya geldin değil mi? İşler nasıl gidiyor yolunda gidiyor mu diye haber almaya geldin! İşler hiç yolunda değil Hacı Etem! Dolapları iyice çeviremedik. Belayı bu delikanlının başına sardıramadık. Ne yapalım daha sizin kadar kansız olmamışız. Daha bu işlerin acemisiyiz. Öyle öldürecek gibi ne yüzüme bakıyorsun? Yok, bana kızma! Benim hiç kabahatim yok. Ben belki eşin sonuna kadar götürdüm fakat şu kızı görüyor musun? O dayanamadı. O kahpelığı bu kadar ileri götüremedi. Her şeyleri meydana vurdu. Kızım beni utandırdı. Anasına ders verdi. Allah beni affetsin. (Ali, 2021, s. 43) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Bu masum kızcağz, (siz ne dersenez deyin o masumdur onu yüreği masumdur, yüreciği temizdir) ya, bu kızcağz bana ne büyük günaha girdiğimi anlatıverdi.' (Ali, 2021, s. 43) Dolaylı serbest aktarılan söylem

'Hilmi Bey gülererek: 'Reis Bey bir kılıç keser misin sen bu gece!' dedi. (Ali, 2021, s.45) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Hazin hazin gülererek: 'Görünmez kaza işte buna derler iki gözüm...' dedi. 'Duracak zaman değil, işin çaresine bakmalı!' (Ali, 2021, s. 49) Dolaysız aktarılan söylem

'Çaresine bakılacak taraf mı var? Elimdeki zeytinliği satsam ve bir senelik maaşımı kırdırıp buna ilave etsem yine yetmez; 320 altın bu... Bitti, Hulusi Bey, her şey bitti. Düşün ki buradan taşı tarağı toplayıp gitmek bile mümkün değil, burada kalıp sefil ve kepaze olmaya mahkûmum. Üç senede, beş senede, elbet ödemeye çalışacağız!' (Ali, 2021, s. 49) Dolaysız serbest aktarılan söylem

'Şakir bayram günü Yusuf'la kavga ettikten sonra, sarhoşlukla: ' O kızı, karı diye alıp evime götürmezsem, anam avradım olsun. Şakir'in kim olduğunu belletmeli o yabancımın Yusufu'na!' diye yemin etmişti. (Ali, 2021, s. 55) Dolaylı aktarılan mimetik söylem

'Nihayet onun da sustuğunu görünce gözünün birini kapayıp başını sallayarak: ' ne var ne yok?' demek isteyen bir işaret yaptı.' (Ali, 2021, s. 67) Dolaylı aktarılan mimetik söylem

'Daha bir kararımız yok ama bilmem ki... Damadı pek zengin diyorlar... Ahlakı da melek gibiymiş! diyerek Ali'nin senasında bulunmaktan geri kalmıyor ve bu sırada ondan 'damat' diye bahsederek, işin pek iptidalarında bulunmadığını anlatmak istiyordu. (Ali, 2021, s. 84) Ara tümceli dolaylı aktarılan mimetik söylem

'Nerede kaldılar bunlar... Nereye gittiler bunlar! diye hiddetle bağırıldı.' (Ali, 2021, s. 135) Dolaylı aktarılan mimetik söylem

'Bu köylü arabayı biraz hızlı sürerek Edremit'e geldi. Aşağı çarşıdan geçmek üzereyken oradaki bir nalbant dükkânından fırlayan bir adam koşarak hayvanların dizginlerine yapıştı; avaz avaz bağırmaya başladı: 'İN aşağı keratanın oğlu arabamı nereye götürüyorsun!' Köylü hemen yere atladı mahcup fakat kendinden emin bir tavırla cevap verdi: 'Araba senin mi? Al öyleyse ben de seni bulup malını geri vermeye geldim. Bunu da al. Yusuf ağa yolladı, hakkı geçtiyse helal etsin dedi !' (Ali, 2021, s. 137) Dolaylı mimetik aktarılan söylem

'Arabacı 'Helal olsun!' diye uzaklaştı. (Ali, 2021, s. 137) Dolaylı aktarılan ara tümceli söylem

'Edremit'te dönmezlerse hem kızının hem Yusuf'un perişan olacaklarını ikisinin de ellerinden bir iş gelmediğini, Yusuf'un zaten yabancı olmadığını ve kendisinin bu nikâha muhalif bulunmadığını 'şart olsun', 'dinim hakkı için' gibi büyük yeminleri ile anlattı. (Ali, 2021, s. 138) Dolaylı aktarılan milimetrik söylem

"Gidelim Kaymakam Bey, nasıl emredersen!' dedi.' (Ali, 2021, s. 138) Dolaysız aktarılan söylem

"Yusuf !...Yusuf!... Ben senden korkuyorum!' diye mırıldandı.' (Ali, 2021, s. 143) Dolaylı aktarılan mimetik söylem

## Sonuç

Sabahattin Ali, yirminci yüzyılın realizm ve romantizmi aynı ölçüde hikâye ve romanlarına taşımış toplumcu gerçekçi tarzda hikâye ettiği eserleriyle Türk edebiyatının en güçlü kalemlerinden biri olmuştur. Hikâyeleri ve romanlarında iki ana tesir dikkati çekmektedir: 1945'e kadar olan hikâyelerinde olay örgüsünü esas aldığı hikâyeler ağırlıktayken 1945'ten sonraki hikâyelerinde daha bireyselle dönüş ve birey bazlı kesit hikâyelerine ağırlık verdiği görülmektedir. Zaman, mekân ve şahıs kadrosu bakımından çağına göre eleştirel, cesur ve alışlagelmişin dışında bir üslup benimsediğini söylemek mümkündür. Kuyucaklı Yusuf, gerek olay örgüsü gerek karakterizasyon gerek mekân bakımından türünün ilklerini Türk edebiyatına kazandırmıştır. İstanbul'dan taşraya, köye ve köy halkının yaşantısına ışık tutan eserlerin başında Kuyucaklı Yusuf gelmektedir. Yusuf gerçek hayattan alınma bir karakterdir. Yusuf'un hikâyesi başlangıçta yazar tarafından bir seri olarak düşünülmüştür. Ancak bu serinin tek eseri olarak kalmıştır. Bu nedenle hikâyede doğan bazı semantik boşlukları tamamlamada ya da tahmin yürütmede romanların yapı ve izlek incelemelerinin yanı sıra tümceler, sözcemele anlatı/söylem bakımından incelemeleri de faydalı olmaktadır. Bu incelemeler sonucunda Kuyucaklı Yusuf'un semantik boşluklarını doldurmada faydalı olabilecek belli başlı metaforik göstergeler tespit edilmiştir. Bunlar, zıtlıkların çatışması; bilinçaltı ve gerçek yaşamın çatışmalarının simgelemesi, ölüm, yaşam, kavga, aşk ve kaçış metaforları olarak sıralanabilir. Yusuf bütün bu metaforlarla örülmüş hayatının merkezinde, kendi özüne kaçışı yaşamaktadır. Asıl aradığı ait olmadığını hissettiği bu hayatın içindeki kendi özü ve varlığıdır. Bu bakımdan varoluşçuluk felsefesiyle J.P. Sartre'in bakış açısına uyan bir arayış ve özüne kaçış gözlemlenebilmektedir. Hikâyede, Yusuf'un hayatındaki yapaylıklar aile hayatından yani en temel yaşam çekirdeğinden başlamıştır. Gerçek ailesini kaybeden Yusuf, Evlatlık gittiği aile ve kendi karakteri arasında yaşadığı çatışmalarla kendine yabancılaşmış fakat yine de kendinden vazgeçmeyen güçlü ve meydan okuyan bir karakterdir. Yaşamının en küçük çekirdeği bile yapay olan Yusuf'un hayatındaki tek doğallık kendi özüdür. Yusuf daima bu özün merkezine çekilmekte ve yapay ayılıktan kaçmaktadır. Kaçış metaforu da tam da bu noktada başlamıştır. Romanda işlenen zıtlıklar ve çatışmalar çağın yenileşme sürecindeki toplumsal zıtlıklarla da paralellikler göstermektedir. Yusuf, etten kemikten gerçek bir karakterdir fakat hayatındaki gerçeklikten uzak tüm olgulara inat kendini gerçekleştirme yolculuğunda her türlü kavgayı verebilecek kadar cesur bir karakterdir. Romanın ana çatışmalarından olan kavga metaforu tam da bu noktada baş göstermektedir. Yusuf, reddettiği, kabul etmediği, olmak istemediği her şeyle ve herkesle kavgalıdır. Yusuf'un aşkı onun hayatının dönüm noktalarından biri olsa da aslında o da onun dünyasındaki bir diğer yapay unsurdur. Bu yapay aşk, Yusuf'un kendi iç dünyasında büyük bir kavgaya yol açmıştır. Yusuf, Muazzez'e karşı aşk uğruna değil; bebekliğinden itibaren tanıdığı bu masumiyetin katledilmesine seyirci kalamadığı için bağlandığı ve sahiplendiği gerçeğini kendine itiraf edemeden bir ölüm sahnesiyle bu sorunsal romanda havada bırakılmıştır. Bu kurmaca aşk aslında onun bütün karanlığın içinde aydınlığını bilip tanıdığı tek kişiyi de kaybetmeme çabasıdır başka bir şey değildir. Zira Muazzez kendine bile yabancı olan Yusuf'un

yabancı olmadığı tek kişidir. Aşk göstergesinin altında yatan semantik boşluklarda böylece aydınlanmış olmaktadır. Şayet hikâye devam etse muhtemelen Muazzez'e duyduğu şeyin aşk olmadığını Yusuf da kendine itiraf edebilecektir. Realist ve romantik unsurları bir arada işleyen roman anlatısal unsurlar kadar sözcelem ve söylem bakımından da zengin bir eserdir. Bu çalışmada tespit edilen sözcelem örneklerinden hareketle romancının anlatımdaki sorumluluğu üstüne aldığı hissettiren öznel; eleştiri ve gözlemlere yer verilen sözcelemlere rastlanmıştır. Bu tespitlerin romanda sayıca fazla oluşu romanın eleştirel üslubunu da açıkça ortaya koymak bakımından değer taşımaktadır. Toplumcu gerçekçi ve eleştirel üslubun köy hayatını yönelmiş realist romantik unsurları bir arada barındıran en önemli eserlerinden olan Kuyucaklı Yusuf romanında çok sayıda sözcelem ve aktarılan söylem türü tespit edilmiştir. Bu unsurların çokluğu ise bu romanın söylem bakımından da toplumcu gerçekçi roman türünün ve eleştirel üslubun en çarpıcı örneklerinden biri olduğunun kanıtıdır.

### Kaynakça

- Aktürk, E. (2023). *Türk Dünyasının Varoluşçusu Anar'ı Yağışlı Bir Gecede Okumak*, Unity of Turkic People Turan, Aralık, 2023, Kafkas Basım Evi.
- Ali, S. (2021). *Kuyucaklı Yusuf*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kıran A., Kıran Z. (2022). *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Korkmaz, R. (1997). *Sabahattin Ali, İnsan ve Eser*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kudret, C. (2016). *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Moran, B. (2021). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış II*, İstanbul: İletişim yayınları.

## 20. Özdemir Asaf'ın Şiirlerinde Yalnızlığın Psikanalitik Görünümü<sup>1</sup>

Ertuğrul Gazi DERHEM<sup>2</sup>

**APA:** Derhem, E. G. (2024). Özdemir Asaf'ın Şiirlerinde Yalnızlığın Psikanalitik Görünümü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 385-394. DOI: 10.29000/rumelide.1454385.

### Öz

Çeviri, hikâye, mektup gibi birçok edebi türde eserler kaleme alan Özdemir Asaf, Cumhuriyet dönemi Türk şiirinin en önemli şairleri arasında gösterilir. Kendine has üslubu ile çağının şairlerinden ayrılan Asaf'ın hayattayken yayımlanan son şiir kitabı *Yalnızlık Paylaşılmaz*'dir. 1978 yılında yayımlanan eserde şair, kitabın adından da anlaşılacağı üzere daha çok yalnızlık konusu üzerinde durmuştur. Şairin, yalnızlığı tercih edilen bir yaşam şekli olarak seçmesi, bu çalışmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Öyle ki şairin birçok şiirinde yalnızlık, kaçınılan, sıkıntı veren bir durumdan ziyade; övülen ve sığınılan bir liman olarak göze çarpar. Bu çalışmada şairin tercih ettiği yalnızlığa psikanalitik yöntem ışığında yakından bakılmaya çalışılacaktır. Böylece şairin mısralara gizlediği anlamlara nüfuz edebilmek amaçlanmaktadır. Sigmund Freud'un kurucusu olduğu psikanalitik yöntem, gerek imgeler üzerinden çıkarımlar yapmaya uygunluğundan gerekse insan ruhunda cereyan eden olayların derinliklerine inmede uygulanabilir olduğundan tercih edilmiştir. Psikanalitik eleştiri yöntemi uygulanırken yalnızca Freud'a bağımlı kalınmamış, başka psikanalistlerin görüşlerine de yer verilmiştir. Özellikle Fransız psikanalist Jacques Lacan'ın kuramı çalışmanın temelini oluşturmaktadır. İnsan psişesini Gerçek, imgesel ve simgesel olarak üç ana dönemde ele alan Lacan'a göre birey, simgesel döneme girişiyle birlikte kendi benliğine yabancılaşır. İmgesel döneme gerilediğinde ise içinde yaşadığı topluma yabancılaşır ve yalnız kalır. Bu doğrultuda ele alınan çalışmada şairin yalnızlığa yüklediği anlama yakından bakılmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Cumhuriyet dönemi Türk şiiri, psikanaliz, yalnızlık, Jacques Lacan, Özdemir Asaf.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %13

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454385

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kırıkkale Ölçme ve Değerlendirme Merkezi / Dr., Ministry of National Education, Kırıkkale Measurement and Evaluation Center (Kırıkkale, Türkiye), ertugrulderhem@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-7343-6073, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossref Funder ID:** 501100013898

## Psychoanalytic View of Loneliness In Özdemir Asaf's Poems<sup>3</sup>

### Abstract

Özdemir Asaf, who wrote works in many literary genres such as translations, stories and letters, is considered one of the most important poets of Turkish poetry in the Republic period. Separated from the poets of his age with his unique style, Asaf's last poetry book published while he was alive is *Yalnızlık Paylaşılmaz*. In the work published in 1978, the poet focused more on the subject of loneliness, as can be understood from the name of the book. The poet's choice of loneliness as a preferred way of life was effective in the emergence of this work. So much so that in many of the poet's poems, loneliness is rather than an avoided or distressing situation; it stands out as a praised and sheltered port. In this study, we will try to look closely at the loneliness preferred by the poet in the light of psychoanalytic method. Thus, it is aimed to penetrate the meanings hidden by the poet in the verses. The psychoanalytic method, founded by Sigmund Freud, was preferred because it is suitable for making inferences based on images and because it can be applied to delve into the depths of the events taking place in the human psyche. While applying the psychoanalytic criticism method, it was not only dependent on Freud, but also the views of other psychoanalysts were included. In particular, the theory of French psychoanalyst Jacques Lacan forms the basis of the study. According to Lacan, who discusses the human psyche in three main periods: Real, imaginary and symbolic, the individual becomes alienated for his own self as he enters the symbolic period. When he regresses to the imaginary period, he becomes alienated from the society he lives in and remains alone. In this study, we will try to take a closer look at the meaning that the poet attributes to loneliness.

**Keywords:** Turkish poetry of the Republic period, psychoanalysis, loneliness, Jacques Lacan, Özdemir Asaf.

### Giriş: Edebiyat-Psikanaliz İlişkisi

İnsanın ruhsal gelişimini ve değişimini inceleyen bir bilim dalı olan psikanaliz ile ana malzemesi insan olan edebiyat arasında sıkı bir ilişki vardır. Her iki alan da insanı merkezine alarak onun duygularını irdelemeyi amaçlar. Bu doğrultuda edebiyat insanı duyguları yansıtırken; psikanaliz, bu duygulardaki derinliklere inmeye çalışır. Başka bir deyişle psikanaliz, edebî eserde ortaya konan duygudan yola çıkarak bazen eserdeki kahramanın bazense eserin yaratıcısının ruhsal dünyasına nüfuz etmeye çalışır. Andre Green'in ifadesiyle psikanalitik eleştiri, yapıtta/eserde bilinçdışına bağlanabilecek gizli düzenekleri açığa çıkarmayı amaçlar (2018, s. 16).

Sigmund Freud'un çalışmaları ışığında ortaya çıkan psikanaliz bilimi, yukarıda değinildiği gibi bireydeki ruhsal gelişimlerin belli nedenler altında ortaya çıktığını savunur. Buradaki kilit nokta ise bilinçdışıdır.

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 13

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 17.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454385

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Freud, bilinçdışı kavramını Oidipus Kompleksi'yle açıklar. Freud'a göre çocuk için bir kimlik hazırlama süreci olarak görülebilecek Oidipus evresinde kız çocuk babasına erkek çocuk ise annesine âşıktır ve her çocuk bu evreyle yüz yüze gelir:

Yaşadığı aile klasik, tek ebeveynli, yeniden oluşmuş ve hatta eşcinsel ebeveynli bir aile olabilir; terk edilmiş, yetim veya evlat edinilmiş bir çocuk olabilir, tüm çocukları kapsar. Hiçbir çocuk Ödipus'tan kaçamaz! Neden? Çünkü erkek veya kız fark etmez, dört yaşındaki hiçbir çocuk kendi içinde yükselen erotik itkilerin fırtınasından kaçamaz ve yakın çevresindeki hiçbir yetişkin onun itkilerinin merkezinde olmaktan ve bunlara set çekmek durumunda kalmaktan kurtulamaz. (Nasio, 2012, s. 9)

Oidipus evresinde karşı cins ebeveynine âşık olan çocuk, hemcinsi olan ebeveynini rakip olarak görür. Annesine âşık olan erkek çocuk bu nedenle babasını aradan çıkarmak ister. Çünkü annesiyle geçirdiği zamanlar ona cenneti anımsatan anlardır. Ancak çocuğun kültürel bir varlık, bir özne olabilmesi için babanın araya girmesi ve bu ikili anne-çocuk ilişkisini sonlandırması gerekir. Aksi takdirde çocuk ne cinsel kimliğinin farkında olabilir ne de sosyo-kültürel alana dâhil olabilir. Bu noktada Zupancic'in deyişiyle Oidipus, kültürel bir aşu olarak değerlendirilebilir (2018, s. 76). Öyle ki Oidipus'la birlikte gelen yasak, çocuğun toplumun değer yargılarına uyum sağlamasını beraberinde getirir. Başka bir deyişle çocuk, kültürel bir varlık olmak istiyorsa annesiyle yaşadığı ve sadece iki kişiden oluşan dünyayı terk etmek zorundadır.

Fransız psikanalist Jacques Lacan'ın psikanalitik kuramında çocuğun anneye geçirdiği bu Oidipus öncesi dönem "imgesel dönem" olarak adlandırılır. Freud'daki gibi Lacan'da da bu dönem babanın araya girmesiyle birlikte son bulur. Ancak Lacan, burada gerçek babaya sembolik anlam da yükleyerek "Babanın Adı/Yasası" kavramını kullanır. Yani ona göre çocuğun imgesel dönemden çıkması için illa ki gerçek bir babaya ihtiyacı yoktur. Başka bir ifadeyle babasal işlev simgesel bir işlevdir ve baba var olmadığında baba figürü de aynı işlevi yerine getirebilir (Fink, 2016, s. 126). Babanın adının devreye girmesiyle simgesel düzenin/dilin/kültürün dünyasına adım atan çocuk, hayatı boyunca anneye veya onun yerine koyduğu kişiyle geçirdiği tümgüçlü/narsisistik döneme özlem duyarak yaşamaya mahkûm olur. Anneyle yaşanan imgesel döneme ulaşma arzusu sağlıklı bir ruhsal gelişimde imkânsız olduğundan bu döneme dair arzular bilinçdışına itilir. Artık öznenin arzuları dâhil olduğu simgesel düzenin kuralları tarafından hadım edilmiştir ve özne, kendi arzularına yabancılaşarak kendisine sunulan sınırlar dâhilinde yaşamaya mecbur kalır. Fakat tekrar vurgulamak gerekir ki, özne, imgesel dönemin özlemine hep bir eksiklik olarak hisseder ve her ne kadar imkânsız ve bilinçsiz de olsa bu döneme ulaşmanın gayreti içerisinde olur.

Bu noktada simgesel düzenin, dilin düzeni olduğunu söylemek gerekir. Birey henüz hayata gelmeden önce hâlihazırda mevcut olan bir dilsel düzen vardır. Bu düzenin içerisine doğan birey, simgesel düzene adım atmasıyla birlikte arzularını kendisine sunulan dille anlatmak mecburiyetindedir. Ancak özne, tüm arzularını ne yaparsa yapsın anlatamaz ve sürekli olarak bir şeyler dışarıda kalır. Yani bir şeyler sözcüklere dökülemez ve anlamsız şeyler olarak yaşanır (Zizek, 2004, s. 53). Bu durum değinildiği üzere öznenin, sözcüklere dökemediği şeylerin peşinde beyhude koşmasına neden olur.

Gelinen noktada bir sözcük ustası olarak görülebilecek olan sanatçının – çalışma bağlamında şairin – bilinçdışı arzulara/ulaşılması imkânsız olan imgesel döneme diğer insanlardan daha yakın olduğu söylenebilir. Öyle ki Freud, yazarın esere yansıtacağı duygularla bilinmeyen istek ve arzuları uyandırabildiğini söyler (199, s. 125). Çünkü sanatçı, diğer insanlardan farklı olarak sözcüklere farklı imgesel anlamlar yükler ve sanatın sınırları içerisinde daha rahat hareket eder. Farklı bir ifadeyle sanatçı, toplumsal gerçekliğin/dilin sınırlamalarından düşlemsel bir dünya yaratarak çıkmayı

başarabilir (Derhem, 2023, s. 8). Özgür bir şekilde dili kullanmak ve eseri aracılığıyla karşısındaki kişiyle dilediği gibi etkileşim kurmak, sanatçıya imgesel dönemdeki anne-çocuk ilişkisinde yaşanan hazzı bir nebze de olsa verebilir. Bu nedenle Zizek, sanatı/şiiri psişik iç dünyaya denk düşen halüsinasyonsu irrasyonel bilinçdışı olarak tanımlar (2020: 168). Bilinçdışı arketipsel imgeye (anneye) eseri yoluyla uzanan sanatçı, bu imgeye biçim vererek, onu şimdinin diline çevirir ve yaşamın en temel arzusuna değinebilme imkânı sunar:

Sanatın sosyal anlamı da buradadır; çağın ruhunu eğitmekte, çağın en çok eksik gördüğü biçimleri çağırılmaktadır. Sanatçının tatmin olmayan özlemi, şimdinin yetersizliğini ve tekyanlılığını en iyi şekilde tazmin edecek bilinçdışıdaki ilksek imgeye uzanmaktadır. Sanatçı bu imgeyi yakalayıp bilinçdışının derinliklerinden yükseltip, bilinçli değerlerle ilişkiye sokar ve böylece, kendi kuvvetleri çapında çağdaşlarının zihni tarafından kabul edilinceye kadar onu dönüştürür. (Jung, 2006, s. 324)

Bu bağlamda oluşturulan çalışmada Özdemir Asaf'ın 1978 yılında yayımlanan *Yalnızlık Paylaşılmaz* adlı eserindeki şiirleri ele alınacaktır. Edebiyatın birçok türünde eserler veren Asaf, özellikle 1950'li yıllardan itibaren şairliği ile ön plana çıkmaktadır. Memet Fuat'ın "bütün akımların dışında bir şair" (1999, s. 43) olarak nitelendirdiği sanatçı, sanatının amacının insanlar üzerinde etkili olmak olduğunu vurgular: "Sanatta etkili olmayı amaçlarımdan biri sayarım. Bu yolda araçlarımdan biri, üzerinizde etki yapmak istediğim siz seslendiğim insanlarsınız." (2019, s. 247) Bu doğrultuda şiirler yazan Özdemir Asaf, insana ait birçok duyguyu farklı tekniklerle şiirlerinde dile getirir. Bu çalışmanın odak noktası ise bu duygulardan biri olan yalnızlık olacaktır ve bu tema, psikanalitik yöntem ışığında irdelenmeye çalışılacaktır. Şunu vurgulamak gerekir ki, bu çalışmadaki amaç, sanatçıyı ve eserini patolojik bir şekilde ele almak değil; eserdeki şiirler üzerinden yalnızlık konusu ile ilgili çıkarımlar yapmak ve şairin yalnızlığa yüklediği anlama yakından bakmaktır.

## 1. Kültürün/Dilin Alanından Kaçış

Özdemir Asaf'ın *Yalnızlık Paylaşılmaz* adlı eserinde eserin adından da anlaşılacağı üzere yalnızlık teması ön plandadır. Bu eserde yer alan şiirlerde şair, deyim yerindeyse yalnızlığa ve yalnız övgüler yağdırırken; dünyayı katlanılması gereken bir yer olarak görür. Bu nedenle de bazı şiirlerinde dünyadan başka bir deyişle simgesel alandan duyduğu sıkıntıyı dile getirir. Giriş bölümünde bahsedildiği üzere simgesel alan dilin/toplumun/kültürün alanıdır ve bu alanın kendine özgü kuralları vardır. Bu alandaki özne, ne arzusunu dilediği gibi dile getirebilir ne de tam manasıyla kendisi gibi davranabilir. Zira öznenin bu alanda var olabilmesi için kendisinden vazgeçmesi gerekir (Irigaray, 2014, s. 77). Bu durum öznenin ancak kendisine yabancılaşarak dilin düzeninde bir yer alabileceği anlamına gelir. Bu düzene ayak uyduramayan özne ise otorite tarafından dışlanır ve yalnızlığa mahkûm olur. Sanatçılar genellikle bu yalnızlığa mahkûm olmuş kişilerdir. Öyle ki onlar, otorite, toplum tarafından sıkıştırılmaktan, kapatılmaktan müthiş bir korku duyarlar (Green, 2018, s. 25). Özdemir Asaf da "Şaka Değil" adlı şiirinde bu tedirginliği şöyle dile getirir:

Yer altından dinleniyoruz;  
Tedirginliğimiz ondan.  
Seslerimizi dinliyorlar,  
Ölümlerin katında biriktiriyorlar;  
Susunluğumuz ondan.  
Bugün son sevişmelerimizi gözetliyorlar,  
Her neyse..  
Yarın düzenleyecekler aşklarımızı,



Ner'deyse.

Huysuzluğumuz ondan.

Perdeleri kapatmalı mı?

Perdeyse. (2020, s. 379)

Şairin “yer altı” metaforuyla kastettiği yer simgesel alan olarak okunabilir ve şair, bu alanın kendilerini dinlemesinden, gözetlemesinden ve hayatlarına bir yön vermesinden şikâyetçidir. Ona göre yeraltı kişinin zorla tutulduğu, özneyi sınırlayan ve belirli kurallar altında yaşamaya mahkûm eden bir yerdir. Bu nedenle de o, simgesel alan ile arasındaki perdeyi kapatarak onunla ilişkisini kesmeyi düşünür. Şiirin ilerleyen mısralarında ise “Giyinip sevi giysilerini/ Bir bayram denemesi yapmalıyız...” (2020, s. 379) der ki bu sevi giysisinin mavi renkli olduğunu bir sonraki “Başlık” adlı şiirinde belirtir: “Düşlerin, sevi'nin ve saygının giysilerini/ Maviye boya.” (2020, s. 380) Asaf'ın birçok şiirinde mavi rengini kullandığını görmek mümkündür. Onun şiirlerinde mavi, gökyüzünü ve özgürlüğü imgeler ve imgesel alan özlemine çağırıştır ki o, mavi sevi giysilerini giyip özgür olmak ister. Başka bir deyişle şair, yer altından (simgeselden) gökyüzüne (imgesele) ulaşma arzusundadır. Fakat şair, bu arzusuna yönelip yönelmemekte kararsız görünür. Belki de geriye dönmekten korkar; ancak en azından yazarak da olsa imgesele dönüşü deneyimlemek ister. Lakin bu kez de karşısında maviyi beklerken mor rengi belirir. Asaf'ın şiirlerinde mor ise okuyucunun karşısına “O Yolda” şiirinde yer alan aşağıdaki dörtlükte olduğu gibi yanılısma, kararsızlık gibi anlamlarla çıkar:

Bozguna benzeyor, saklasam olmaz,

Eskiye yeniden başlasam olmaz,

Yakıştırırsam olmaz, yazmasam olmaz,

Maviye boyadım, baktım mor çıktı. (2020, s. 402)

Bu dizelerle simgeselde tutunmanın zorluğunu yansıtan şair ancak yazarak kendisine simgeselde bir yer açabileceğinin farkındadır. Zira yazma eylemi/yaratıcılık, imgesel alanda hapsolmuş kişiye simgeselin içerisinde bir yer sağlar (Özeren, 2017, s. 19). Bu kişi/şair, yalnızca yazarak ruh hâlini yansıtabilme ve arkaik hazzı deneyimleyebilme fırsatını yakalayabilmeyi başarır. Farklı bir ifadeyle, yazarak simgesel alanın gerçekliğinden uzaklaşabilir ve tümgüçlü narsisistik zamanların yaşantılarını tekrar deneyimleyebilme imkânını tadabilir. Çünkü tekrar etmek gerekir ki sanat yapıtı, öznenin temsili nesnelere aracılığıyla kayıp nesneyle yeniden buluşmasına olanak sağlar (Güngörmüş, 2021, s. 107-108).

Özneyi simgesel alana bağlayan, ona bu alanda yer açan önemli göstergelerden biri de öznenin adıdır. Özne adıyla birlikte simgeselde var olur. Kişinin kimliğini yansıtan adının olmaması onun toplumsal alandan soyutlandığı anlamına gelir. Lacan'a göre simgesel alan çocuğun, dil yetisini yavaş yavaş edinirken biyolojik adsızlıktan çıktığı alandır (Jameson, 2013, s. 120). Bu alana yabancılaşan özne için adın da bir önemi yoktur. O, adsızlığıyla simgesel alanda var olmaya çalışır ki Asaf, “Yalnız'ın Durumları” adlı şiirinde yalnızın simgesel alanda “var” sayılmadığını söyler:

Yalnız'ın adı okunduğunda

Okulda ya da yaşamda..

Kimse

“Burada”

Deyemez. (2020, s. 485)

İçinde bulunduğu toplumda cismen var olan fakat ruhsal olarak var olamayan yalnızın, Asaf'ın deyimleriyle "Penceresi/Dışına kapanmıştır." (2020: 480) Dolayısıyla penceresini dışarıya kapatan yalnız için kendisine dönmekten başka bir yol kalmaz. Çünkü o, "Bulamaz bir ses, gel deyen, çağırın.." (2020, s. 412) Yalnızı çağırın tek ses, imgeselin özneyi simgeselden soyutlayan sesidir. Bu ses şaire öyle bir ümit aşılarda ki şair, bu sese kulak vermekten kendisini alıkoymamaz.

Çalışma dâhilinde ele alınan şiirlerde Asaf da kendisini simgeselden soyutlayan çağırının kendi deyimleriyle deniz özleminin peşinden gider. Bu noktada deniz metaforunun da gerek maviliği gerekse uçsuz bucaksızlığıyla özgürlüğü, imgeseli çağırıştırdığı dikkate değerdir. Şair "Kaçak" şiirinde kendisini özgürlüğe çağırın denize doğru yol alır:

Hep o eski deniz özlemiydi onu  
Kent'in oyalayan sokaklarından  
Yaşam yorgunluklarının sonu  
Güney kıyılarına atan.  
Denize bakmak adına  
Güneşde ürpertilerle yatan  
Üşümüş, silik anlarına  
Gülen denizi baktıran. (2020, s. 413)

Kent'in kendisini oyalayan sokaklarından yani kendisini kuşatan simgesel sınırlardan imgesel dünyaya adım atmak isteyen şair, çareyi yalnızlığa yönelmekte bulur. Kent hayatının keşmekeşinden, hayatın getirdiği sıkıntılardan güneye giderek kurtulmaya çalışır. Güneyi de burada - ülkemizin coğrafi koşulları göz önünde bulundurulduğunda - denizi ve özgürlüğü simgeleyen, imgesel dönemi çağırıştıran bir metafor olarak görmek mümkündür. Şair güneye giderek yalnızlığıyla kendisine imgesel bir dünya yaratmayı ve bir sonraki bölümde bahsedileceği üzere ruhsal ikiziyle baş başa kalmayı amaçlar.

## 2. Yalnızlığın Görünümleri

Lacan'a göre yalnızlık varlıktaki bir kopuşun izini bırakan şeydir (2019, s. 140). Bu kopuş hiç şüphesiz çocuğun ilksel nesnesi olan anneden kopuştur. Hayata gözlerini açan bebek, ihtiyaçlarını kendisi karşılayabilecek durumda değildir ve bedenini bir bütün olarak algılayamaz. Onun için yalnızca bedeninde belli bölgeler/organlar belli işlevlere yarayan ayrı ayrı parçacıklardır. Bu eksiklik hâli içerisindeki bebek için Lacan'ın "Ayna Evresi" adını verdiği imgesel dönem sınırlarında yer alan evre bir dönüm noktasıdır. Bebeğin yaşamında yaklaşık 6-18. aylara denk gelen bu evrede bebek, kendisinin bakımını üstlenen kişiyle (genellikle anne) bir özdeşleşme kurarak parçalılık hissinden uzaklaşmaya başlar. Karşısında ona ayna vazifesi gören kişiyle/imgeyle özdeşleşmek, bebeğe sahte bir bütünlük hissi verir. Çünkü aynasal imge öznenin, yani dışarıdan görülen öznenin bütünleşmiş, tam, dışsal imgesidir (Grosz, 2021, s. 85). Bebek bir süre sonra kendisinin de karşısındaki imge gibi her istediğini yapabilen, bütün bir bedene sahip biri olduğu zannına kapılır. Çocuğun bu imgesel dünyasında kendisiyle annesi dışında hiç kimse yoktur. Başka bir deyişle bu ilişki dış dünyaya kapalı bir ilişkidir. Ancak bir süre sonra çocuk, aynanın bir kapan, bir yem (Bowie, 2007, s. 31) olduğunu anlamaya başlar. Aynanın, kendisi olmadığını, ne yaparsa yapsın onun gibi olamadığını acı bir şekilde fark eder ve yabancılaşma duygusu hisseder. Fakat yine de bu dönem yaşattığı bütünlük ve tümgüçlülük hissiyle yabancılaşma pahasına da olsa çocuk için vazgeçilmesi kolay bir dönem değildir. Çünkü çocuk "ben" olma hissini ilk olarak bu dönemde tadar.

Bir önceki bölümde bahsedildiği gibi babanın adı ile imgesel dönemden simgesel döneme adım atan çocuğun imgesel döneme ulaşma arzusu bilinçdışına itilir ve bu arzu yaşam boyu eksikliği hissedilen bir ihtiyaç olarak varlığını hissettirir. Özdemir Asaf'ın şiirlerinde de bu eksikliğin yansımalarını görmek mümkündür. O, kendisini bütünleyecek, kendisini simgeselin çıkmazından kurtaracak bir yalnızlığın, iki kişiyle ancak tek bir ruhta yaşanacak yalnızlığın peşine düşer. Şair, "Körebe" şiirinde kendisini gölgeleyip, bütünlemesini beklediği yalnızlık arayışını şöyle dile getirir:

Gölge vermeyen bir ışık  
Yalnızlığımı sürdürürken sonsuza dek,  
Arar kendini bütünlesin diye  
Bir gölge, sessiz, yumuşak, uyuyan.  
Arar tek başına, elleri yüzüne uzanık bir anlam,  
Kendisini gölgeleyecek. (2020, s. 412)

Kendisini bütünlemesini arzuladığı yalnızlığın peşi sıra giden şair, bu arzusunun etrafında dolanır durur. Öyle ki bu durum arzusunun doğası gereği normal karşılanmalıdır. Çünkü arzu, hiçbir şekilde tam anlamıyla tatmin edilemez. Her tatmin yeni bir arzuyu beraberinde getirir ve bu dairesel döngü böylece devam eder. Arzulayan özne için tatmin edici olan şey de arzusuna ulaştığında tatmin olabileceğini düşünmesidir. Yani özne tatmin olma arzusunu devam ettirmenin peşine düşer (Fink, 2020, s. 142). "Yalnızlık" şiirinde Asaf'ın da bu döngüsel süreci fark ettiğini söylemek mümkündür. O, "Yalnızlık/ İnsanın kendine mektup yazması/ Ve dönüp-dönüp onu okuması/ Yalnızlığın da ötesidir." (2020, s. 421) derken bu döngüsel süreçten bahseder. Zira yazılan mektubu tekrar tekrar okumak ve her seferinde ondan yeni bir tatmin beklemek bu durumun göstergesidir.

İmgesele, ilksel nesnesine imkânsız da olsa ulaşmak isteyen tatmin olma düşüncesinin peşindeki özne, bu süreçte kendisine bazı nesnelere seçer ve o nesnelere aracılığıyla hedefe varmaya çalışır. Lacan, bu nesnelere objet petit *a* (küçük *a* nesnesi) adını verir. Küçük *a* nesnesi özneye, ulaşıldığında tatmin olacağı düşüncesini hissettiren nesnedir. Ancak özne bu nesneye ulaştığını düşündüğü anda yeni bir nesne kapısını çalar. Bu nesne, özne için hem oradadır hem de yoktur. Yani özne tarafından hem boşluk hem de boşluğu dolduran şey olarak görülür (Zizek, 2015, s. 511). Asaf, "Yalnız'ın Durumları" adlı şiirinde orada hem duran hem de durmayan nesneyi arayışından bahseder:

Yalnız'ın  
Sakladığı bir şey vardır;  
Boyuna yerini değiştirir,  
Boyuna onu arar..  
Biri bulsa diye. (2020, s. 481)

Şüphesiz bu arayış beyhude bir arayıştır; fakat o nesne aranmaya başladığında durdurulması zor bir süreç de başlamış olur. Öyle ki her nesneyi bir yenisi takip eder ve bu döngüsel arayış böylece devam eder durur. Asaf, "Yalnızlığa Övgü"de de bu arayışın döngüselliklerinden,

Mutluluk yalnız kendisini görür;  
Unutur bu yüzden ilkin kendisini.  
Yalnızlık kendi tutukluluğunda özgür,  
Boyuna bekler dönsün diye sesini. (2020, s. 415)

mırsalarıyla söz eder. Şairin bu bekleyişi Narkissos mitindeki Ekho'yu hatırlatır. O da her seslenişinde, yakarışında kendisini bütünleyeceğini, tamamlayacağını düşündüğü Narkissos'a kavuşmayı diler. Fakat sesi her seferinde yine kendisine döner. Şairin sözünü ettiği yalnızın da sesi Ekho'nun ki gibi dönüp dolaşıp kendisini bulur. Sesi hiçbir zaman kendisini bütün hissettireceği nesneye ulaşamaz. Ancak o, yine de bir ümit hayallerinin peşinde bekler durur; çünkü "Yalnızlığın gidecek bir yeri yoktur." (2020, s. 415)

Özdemir Asaf'ın şiirlerine bakıldığında onun bu yalnızlık durumundan şikâyetçi olmadığı, hatta yalnızlıktan tatmin olma ihtimalinden tatmin olduğu açıkça görülür. Öyle ki o, "Bir Adam" şiirinde kendisini "yalnızlığın ustası" olarak görür:

Onu kırmış olmalı yaşamında birisi.  
Dinledikçe susması, düşündükçe susması..  
Tek başına iki kişi olmuş kendisiyle gölgesi,  
Heykelini yontuyor yalnızlığın ustası. (2020, s. 432)

Görüldüğü gibi şair, kendi imgesiyle (gölgesiyle) özdeşleşmiş ve ikiden bir olmuştur. Bu durum kendi kendine yeterlilik düşüncesinin (narsisizmin) hâkim olduğu imgesel alanın bir dışavurumudur. Yalnız için diğerleri yoktur; sadece kendisi ve kendi ideal imgesi vardır. Mutluluğu kendisiyle kalmakta bulan yalnız, diğerleriyle yaşanan mutluluğun geçici olduğunu bilir. Ona göre asıl mutluluk kalıcı olandır. Şair bu durumu "Yalnızlığa Övgü"de şöyle dile getirir:

Mutluluğun mezarları, yalnızlığın heykeli var..  
Her ikisinin de saksılarında çiçek.  
Biri hep başka bir renkle solar,  
Öbürüyse ha açtı, ha açmayacak. (2020, s. 415)

Bu noktada mezar, her şeyin bir gün son bulacağını yani geçiciliği; heykel ise kalıcılığı imlemesi bakımından dikkate değerdir. Şaire göre her ikisinin saksısında da çiçek vardır; ancak mutluluğun mezarındaki çiçek geçicidir, solmaya mahkûmdur. Yalnızlığın heykelindeki çiçek ise şaire bir umut vaat etmektedir. Aslında o çiçek de hiçbir zaman açmayacaktır; lakin arzu eden özne bunun farkında değildir ve bir umut o hayalin peşinde yaşamayı sürdürür. Özne o çiçekten vazgeçmek istese bile bunu başaramayacaktır. Asaf, "Anı Ormanından Anılar" şiirinde bu durumdan bahseder:

Solmaya karşı hep yeniden açan bir çiçek,  
Sana kuytularından korkusuz seslenecek.  
Bütün kapılarımı kapatsan ölesiyedek,  
Yakan bir ışıkçasına yüreğine girecek. (2020, s. 420)

İmgesel hayaline/arkaik nesnesine ulaşma arzusuyla yalnızlığın çilesine talip olan şair, ona bu yolda yarelik edecek küçük a nesnelere kapısını sonuna kadar açar. Çünkü o, mutluluğu bu yolla bulabileceğini düşünmektedir. Bu nedenle de geçici mutlulukların yerine çileli bir yola baş koymuş ve kalıcı huzuru bulabileceğini düşünmüştür:

Her şeyi süpürebilirsin;  
Sonbaharı süpüremezsın.  
Her şeyi süpürebilirsin;

Sonbaharı süpüremezsin.

Yalnızsa,

Sürekli bir sonbaharı

Süpürür hep..

Düşünemezsin. (2020, s. 480)

Görüldüğü üzere şair, hüznü simgeleyen sonbaharı diğer insanların aksine kovalayarak yalnızlığa talip olur. O, bu süreçte kendi gemisinin kaptanı, kendi ordusunun kumandanıdır. Bu yolda ona yardım edebilecek kimse yoktur. Yükünü paylaşacak birisine ihtiyacı da yoktur. Zira bu süreç kendisi ve özdeşleştiği imgesiyle yaşanabilecek, üçüncü birine yer olmayan bir süreçtir. Bu nedenle de şaire göre “Yalnızlık paylaşılmaz.../ Paylaşılsa yalnızlık olmaz.” (2020, s. 478-479)

## Sonuç

Psikanaliz bilimi, insan davranışlarının temelinde yer alan sebepleri araştıran bir bilim dalı olarak, yine insanı merkezine koyan edebiyat ile sıkı bir bağ içerisindedir. Zira psikanalitik edebiyat eleştirisi, edebî yapıtlardaki karakterlerin ve yapıtı ortaya koyan sanatçının ruh hâlini tahlil etmeyi amaçlar. Edebî eseri bu bakış açısıyla ele almak ve yorumlamak okuyucunun eserin dünyasına daha rahat nüfuz etmesine olanak verir.

Diğer insanlara göre sanatçılar kendilerine başka bir deyişle kendi imgesel dünyalarına daha rahat nüfuz edebilen kişilerdir. Öyle ki toplumsal alana dâhil olan özne imgesel hayallerine set çekmek zorunda kalır. Bu hayaller birer bilinçdışı dürtü olarak öznenin yakasını hiçbir zaman bırakmaz. Ancak bu dürtülerinin peşinden giden insanlar toplum tarafından yargılanır ve dışlanırlar. Sanatçılar ise bu yargının dışında kalan insanlardır. Zira onlar hapsedilmiş arzuları ve dürtüleri eserleri aracılığıyla açığa vurduklarından toplum tarafından yadırganmazlar. Durum böyle olunca bahsedildiği üzere sanatçıların iç dünyaları psikanalitik yöntem ışığında incelenmeye daha yatkın hâle gelir.

Bu çalışmada da bu doğrultuda Özdemir Asaf'ın *Yalnızlık Paylaşılmaz*'daki şiirleri ele alınmıştır. Kendine has üslubuyla Cumhuriyet dönemi Türk şiirinin ses getiren şairlerinden biri olan Asaf'ın şiirleri psikanalitik eleştiriye oldukça açık şiirlerdir. Zira şair, şiirlerinde insana ait bilinçdışı duygulara oldukça sık yer vermiş ve bireyin kendine olan yolculuğuna ışık tutmuştur. Bu çalışmada onun bahsi geçen şiir kitabından yola çıkılarak yalnızlık teması psikanalitik yöntem ile incelenmeye çalışılmıştır. Burada en çok dikkati çeken nokta ise, şairin şiirlerinde yalnızlığın tercih edilen bir yaşam biçimi olarak ele alınmış olmasıdır. Öyle ki şair, içinde bulunduğu kültürel düzenden kendi isteğiyle kabuğuna çekilmek istemiş ve yalnızlıktan övgüyle bahsetmiştir.

Psikanalitik açıdan bakıldığında yalnızlık, toplumun düzeni olan simgesel alana uyum sağlayamamak ve toplumdaki tecrit edilmek anlamına gelir. Yalnız özne, kendisiyle baş başa kalır ve benliğini ayakta tutmaya yarayacak ideal imgesiyle bir bütünleşme gayreti içerisinde olur. Bu durum Asaf'ın şiirlerinde açıkça bellidir. Ancak tekrar etmek gerekirse ele alınan şiirler şairin bu durumu gönüllü olarak kabul ettiğini gösterir. İdeal imgesiyle özdeşleşmek isteyen şair bunu ancak yalnızlığında başarabileceğini düşünür. Gelinek noktada şairin bu çabayla hareket ettiği; fakat imgesel döneme dönüşün imkânsızlığı ve arzusunun döngüsel doğası gereği çok da fazla yol kat edemediği görülür. Ancak şair her şeye rağmen bu arzusunun peşinden koşar.

**Kaynakça**

- Asaf, Ö. (2019). *Kırılmadık Bir Şey Kalmadı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Asaf, Ö. (2020). *Çiçek Senfonisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Fink, B. (2016). *Lacancı Psikanalize Bir Giriş*. Çev. Ögütçen, Ö., İstanbul: Encore Yayınları.
- Fink, B. (2020). *Lacancı Özne*. Çev. Güleç, K., İstanbul: Encore Yayınları.
- Green, A. (2018). *Yazı ve Ölüm*. Çev. Demiryontan, N., İstanbul: Metis Yayınları.
- Grosz, E. (2021). *Jacques Lacan: Feminist Bir Giriş*. Çev. Çakmak, Ö., İstanbul: Otonom Yayıncılık.
- Zizek, S. (2004). *İdeolojinin Yüce Nesnesi*. Çev. Birkan, T., İstanbul: Metis Yayınları.
- Freud, S. (1999). *Sanat ve Edebiyat*. Çev. Kapkın, E. ve Kapkın, A. T., İstanbul: Payel Yayınları.
- Zizek, S. (2020). *Mutlak Geritepme*. Çev. Aksoy, B. E., İstanbul: Encore Yayınları.
- Derhem, E. G. (2023). *Türk Romanında Narsisizm*. Ankara: Günce Yayınları.
- Fuat, M. (1999). *Çağdaş Türk Şiiri 1. Cilt*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Jung, C. G. (2006). *Analitik Psikoloji*. Çev. Gürol, E., İstanbul: Payel Yayınları.
- Güngörmüş, N. E. (2021). *Sanatçının Kendine Yolculuğu*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Irigaray, L. (2014). *Başlangıçta Kadın Vardı*. Çev. Özallı, İ. ve Odabaş, M., İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Nasio, J. D. (2012). *Oedipus*. Çev. Coşkan, C., İstanbul: Say Yayınları.
- Özeren, P. L. (2017). Yaratıcılığın kökenleri ve narsisizm. N. Erdem (Ed.), *Narsisizm ve Yaratıcılık*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bowie, M. (2007). *Lacan*. Çev. Şener, V. P., Ankara: Dost Yayınları.
- Jameson, F. (2013). *Dil Hapishanesi*. Çev. Doğan, M. H., İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Lacan, J. (2019). *Yine/Hâlâ*. Çev. Erşen, M., İstanbul: Metis Yayınları.
- Zizek, S. (2015). *Hiçten Az*. Çev. Ünal, E., İstanbul: Encore Yayınları.
- Zupancic, A. (2018). *Cinsellik Nedir?*, Çev. Aksoy, B. E., İstanbul: Metis Yayınları.

## 21. Yahya Kemal'in Taha Toros Arşivi'ndeki Bazı Mektupları Üzerine<sup>1</sup>

Hakan Behçet SAZYEK<sup>2</sup>

**APA:** Sazyek, H. B. (2024). Yahya Kemal'in Taha Toros Arşivi'ndeki Bazı Mektupları Üzerine. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 395-407. DOI: 10.29000/rumelide.1455508.

### Öz

Yahya Kemal Beyatlı (1884 - 1958), Türk edebiyatında şair olarak edindiği ayrıcalıklı konumunun yanı sıra farklı türlerdeki eserleriyle de ün kazanmıştır. Bu türlerden biri de mektuptur. İstanbul Fetih Cemiyeti bünyesindeki Yahya Kemal Enstitüsü, şairin ölümünden sonra hazırladığı külliyyatın onikinci ve son cildinde onun mektuplarına da yer vermiştir. 1977'de yapılan bu yayımın ardından geçen yıllarda Yahya Kemal'in pek çok mektubu bulunup değişik süreli yayınlarda yayımlanmıştır. Marmara Üniversitesi Taha Toros Kent Arşivi'nde de şairin elyazısıyla belgeler bulunmaktadır. Bunların arasında yedi mektubun olduğunu tespit ettik. İki mektup daha önce yayımlanmıştır. Kalan beş mektuptan ikisi, babası İbrahim Naci Bey'e; biri Fatma Devrim'e; biri Melek Celâl Sofu'ya; sonuncusu da Hüseyin Nakib Turhan'a yazılmıştır. Bu mektuplar aynı zamanda, Yahya Kemal'in yaşamının değişik dönemlerine ait olmalarıyla da dikkat çekmektedir. Paris'ten Üsküp'teki İbrahim Naci Bey'e yazan Ağâh Kemal henüz yirmibeş yaşında bir gençtir. İstanbul Moda'dan Fatma Sultan'a yazdığı kısa mektup, Yahya Kemal'in olgunluk dönemindeki sosyal yaşantısından izler taşımaktadır. Melek Sofu'ya Karaçi'den yazan Beyatlı, bir diplomat kimliği çizer. Nihayet Paris'teki Hüseyin Nakib Turhan'a hitaben Bern'den kaleme aldığı mektup, ömrünün sonlarındaki hasta Yahya Kemal'in kaleminden çıkmıştır. Bu makalede haklarında bilgi verip Latinize metinlerini ve özgün nüshalarını verdiğimiz mektuplar, Yahya Kemal Beyatlı'nın biyografisine, duygu ve düşünce dünyasına, sosyal konumuna katkı getirmesi bakımından oldukça önem taşımaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Yahya Kemal Beyatlı, mektup, Taha Toros Arşivi

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %5

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455508

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Edebiyatı ABD / Prof., Kocaeli University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of New Turkish Literature (Kocaeli, Türkiye), hakansazyek@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-0088-0178, **ROR ID:** https://ror.org/0411seq30, **ISNI:** 0000 0001 0691 9040, **Crossreff Funder ID:** 501100004077

## On Some Letters of Yahya Kemal in the Taha Toros Archives<sup>3</sup>

### Abstract

Yahya Kemal Beyatlı (1884 - 1958) became famous for his works in different genres as well as his privileged position as a poet in Turkish literature. One of these genres is the letter. Yahya Kemal Institute within the Istanbul Fetih Society also included his letters in the twelfth and last volume of the corpus prepared after the death of the poet. In the years after this publication in 1977, many letters of Yahya Kemal were found and published in various periodicals. There are also documents with the handwriting of the poet in the Taha Toros City Archive of Marmara University. We found that there were seven letters among them. Two letters have already been published. Two of the remaining five letters were written to his father Ibrahim Naci Bey; one to Fatma Devrim; one to Melek Celâl Sofu; and the last to Hüseyin Nakib Turhan. These letters also draw attention to the fact that they belong to different periods of Yahya Kemal's life. Ağâh Kemal, who wrote to Ibrahim Naci in Skopje from Paris, is still a twenty-five-year-old young man. The short letter he wrote to Fatma Devrim from Istanbul Moda bears traces of Yahya Kemal's social life during his maturity period. Beyatlı, who writes to Melek Celâl Sofu from Karachi, draws a diplomat identity. Finally, the letter he wrote from Bern to Hüseyin Nakib Turhan in Paris was written by Yahya Kemal, a patient at the end of his life. The letters, which we discussed in this article and gave Latinized texts and original copies, are very important in terms of contributing to Yahya Kemal Beyatlı's biography, the world of emotions and thoughts, and social position.

**Keywords:** Yahya Kemal Beyatlı, letter, Taha Toros Archive

### Giriş:

Modern Türk şiirinin duayenlerinden Yahya Kemal Beyatlı (1884-1958), mükemmeliyetçiliğe dayalı poetik tutumuyla âdeta damıtılmış bir edebî birikim oluşturdu. Onun, yazı alanının farklı dallarında kaleme aldığı çok sayıda metin, ölümünden sonra kurulan Yahya Kemal Enstitüsü tarafından -ve yakın dostu Nihat Sami Banarlı'nın ve Nermin Suner Pekin'in himmetleriyle- bir külliyyatın içinde yerini alarak yayımlandı. Oniki kitaplık bu külliyyatın son cildi, yirmili yaşlarının başından ölümünün bir yıl öncesine kadar çok sık mektup yazmış olan Beyatlı'nın yirmibeş mektubunu içermektedir.

Barındırdığı materyali Beyatlı'nın mektup dağarcığına ekleme niyetiyle hazırlanan bu çalışma, onun beş mektubunu akademinin ve edebiyat kamuoyunun dikkatine sunmaktadır. Bu mektupların da içinde bulunduğu Yahya Kemal belgeleri, Marmara Üniversitesi Taha Toros Arşivi'nde bulunmaktadır. Türk kültürü ve edebiyatı için ender kaynaklardan biri -ve ne yazık ki uzun süredir erişime kapalı- olan bu arşivde Beyatlı'nın evrakı "57140" ile "57151" numaraları arasında kayıtlıdır. Dolayısıyla -belirlenebilen-

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 5

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 02.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455508

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



en alt ve üst numaralardan öngörüldüğü kadarıyla, arşivde şaire ait oniki belge bulunmaktadır. Ayrıca, bu oniki belgenin ancak sekizinin mevcut; gerisinin ise kayıp olduğunu da üzümlenerek kaydetmek gerekiyor. Mevcut olanlar içerisindeki iki mektup ise daha önce -Şevket Rado ve Taha Toros tarafından yayımlanmış bulunmaktadır. Bunların biri (TT570141) Paris'ten baba İbrahim Naci Bey'e; diğeri (TT570149) de Lozan'dan Nimet ve Leyla Hanımlara yazılmıştır. Arşivdeki -son olarak değinilebilecek- bir başka belge, şairin Fatma Naim Devrim'e ithafen 22 Eylül 1943 tarihinde yazdığı "Deniz Türküsü"nü ve "gittik" redifli bir rubaisinin elyazması metninden ibaret beş ufak kâğıttır (TT570145).

### Mektuplara dair:

Bu çalışmada Latin harfli metinlerini yayımladığımız beş mektup, Yahya Kemal'in hayatının değişik dönemlerine aittir. Dolayısıyla, onun gençlik, olgunluk ve yaşlılık gibi yaşamının farklı dönemlerine ait kişisel ve biyografik bilgileri barındırmaları, kaleminden çıkan her metin gibi, bu mektuplarını da önemli kılmaktadır.

İlk mektup, 1909 Mart'ında Paris'ten "pek sevgili beybaba"ya yazılmıştır. Paris'teki altıncı yılında olan Ağâh Kemal'in, babasına buradan yazdığı hemen her mektupta ve kartpostalda olduğu gibi, bu mektubunun da ana konusu paradır. Babanın bütün imkânları zorlayıp sağladığı maddî desteğe rağmen sürekli geçim sıkıntısı çeken genç şair, Lüksemburg Bahçesinin<sup>4</sup> karşısında yeni bir eve taşınmıştır. Bunun haberini, ortamın çalışmaya "son derece müsait" olduğunu da ekleyerek vermesi, oğlunun Paris'te bir okuldan mezun olmasından<sup>5</sup> başka bir şey istemeyen babayı -büyük olasılıkla- teskin etme ve umutlandırma gereksiniminden kaynaklanmaktadır. Yahya Kemal, gelirini artırmak için -biraz babasının yönlendirmesiyle- ticaret de yapmaktadır. İbrahim Naci Bey'in Üsküp'ten gönderdiği kenevir, tütün, sülük gibi ürünlerin satışını yaptığını henüz 1906 yılında ona yazdığı kartpostallardan öğreniyoruz (Beyatlı, 1998, 85, 91, 99; Ayvazoğlu, 2020, 500-501). Mektubundaki, "Bu ay içinde mal göndermeğe şiddetli ihtimam buyurunuz" sözleri, söz konusu ticaretin, anılan kartpostallardaki ilk kayıtlardan dört yıl sonra da devam ettiğini gösterir. Bununla birlikte, Yahya Kemal 1910 yılında hâlâ aynı ürünleri mi yoksa başka şeyler mi satıyordu, buna dair bir bilgi bulunmuyor.

İkinci mektup yine Paris yıllarına aittir. Yahya Kemal, bu mektubunu ilkinden yaklaşık bir yıl sonra, 21 Mart 1910'da kaleme almıştır. Bu bir yıllık süre içinde maddî açıdan hemen hiçbir şey değişmemiştir genç Ağâh'ın yaşantısında. Parasızlık, yedi yıldır Paris'te yegâne arkadaştır onun için. Maarif Nezaretinden gelecek para gecikince bütün malî dengesi alt üst olmuştur. Bunlar, okul taksitleri ve kitap gibi zorunlu harcamalardır. Ancak satır aralarına sıkıştırılmış Latince hocasına ve terziye ödenen aylık miktarlar, Yahya Kemal'in, sonraki yıllarda ün kazanacak bohemliğinden ilk belirtileri de barındırmaktadır. Bu mektupta dikkat çekici bir başka durum daha bulunuyor. Genç adam, babasından gelen maddî desteği "borç" olarak kabul etmektedir. Hatta, ikiyüz frank isterken "üç ay evvel ikiyüzelli frank iade etmiş" olduğunu belirtmeyi ve Maarif'ten gelecek olan "iadenin mecmuunu olduğu gibi geri alacaksınız" vaadinde bulunmayı da ihmal etmez.

Üçüncü mektup, aslında küçük bir pusuladır. Bu belge, şairin Moda, Kalamış, Göztepe gibi İstanbul'un Anadolu yakasındaki sahil semtlerinin müdavimi olduğu bir döneme aittir. Yahya Kemal otuzlu ve kırklı

<sup>4</sup> Paris şehir merkezinde 17.yüzyılın başında yapılan, yaklaşık yirmibeş hektar yüzölçümüne sahip park.

<sup>5</sup> Yahya Kemal, Türkçeye "Ulûm-ı Siyâsiyye Mektebi" şeklinde çevirdiği, iki yıllık ve öğrencilerden lise diploması bile istemeyen bir özel okula yıllarca devam etmiştir. Bu okulun özgün adı "École Libre des Sciences Politiques"tir. Genç şair, bir türlü mezun olamadığı bu okuldan sonra Sorbonne Üniversitesinin Edebiyat Fakültesine kaydolma isteğini 8 Teşrinievvel 1907 tarihli bir mektubunda babasına belirtse de bu arzusunun gerçekleştirildiğine dair bir bilgi/belge de bulunmamaktadır (Uysal, 1998, 114).

yıllarda meyhaneleriyle, kulüpleriyle, dost ahbab evlerinin sofralarıyla bu semtlerin sosyal yaşamının tadını çıkarmaktadır. Moda Deniz Kulübü, bu ortamlardan birisidir. Güzel bir bahar gecesi burada dostlarıyla buluşan şair, söyleşide andıkları Fatma Hanım'a hitaben ve bütün dostlar adına hayranlıklarını belirten bir pusula kaleme alır. Bu küçük notun muhatabı, köklü ve varlıklı bir İstanbul ailesinin kızı ve Fecr-i Ati sanatçılarından İzzet Melih'in üçüncü eşi olan Fatma Naim Devrim'dir. Şairin kadim dostu Taha Toros, Fatma Devrim ile kuzini Melek Celâl Sofu'nun, Yahya Kemal'in o yıllardaki "dertleşme ve en yakın gönül arkadaşları" (Toros, 1988b, 132) olduğunu kaydetmektedir. Özellikle "Tanrı'nın iyilik için, dostluk için yarattığı bir İstanbul hanımefendisi" (Toros, 133) olan Fatma Sultan, şairin gönlünde ayrı bir yere sahiptir. Toros, "aralarında başka türlü bir ilişki olmamakla beraber, dostluklarının gölgesinde sezilenen, platonik aşka benzer, duygusal bir bağ vardı" (134) sözleriyle bu ayrıcalıklı yerin çerçevesini çizer. Yahya Kemal'le yaklaşık kırk yıllık bir yakınlığı olan Sermet Sami Uysal da 2013 yılında yaptığı bir konuşmada "Fatma Sultan'ın, şairin -Celile Hanım'dan sonra- evlenmek istediği ikinci kadın" olduğunu söylemiştir. Uysal, bu arada Fatma Sultan'ın, "İzzet Melih'in son evlendiği hanım" olduğunu eklemeyi de ihmal etmez (Kul, 2018, 9).

Yahya Kemal'le Fatma Devrim'in dostluğu şairin ölümüne kadar sürmüştür. Onun, Cerrahpaşa Hastanesindeki son yatışı sırasında, Fatma Sultan evde yaptırdığı çorbayı götürüp kendi elleriyle içirmektedir. Bu gidişlerden birinde Yahya Kemal, duygularını açar ve "Fatma Sultan, öldüğüm zaman gözlerimi sen bağla!" (Toros, 1998b, 135) der. Fatma Naim Devrim, şairin ölümünden sonra "Yahya Kemal Bey'in kadınlara karşı olan nezaketi yüzünden onu yakından tanımayan bazı kadınlar bu hareketinin bir aşk eseri olduğu zehabına kapılmışlardır. Bu yüzden onun muhitinde bulunanlar arasında sık sık bu mevzuda dedikodular yapılmıştır" (Kuseyri, 2016, 96) sözleriyle, aralarındaki ilişkiye dair çıkan saptırıcı yaklaşımlara karşı konuyu nezih bir biçimde kapatmayı tercih edecektir.

Taha Toros Arşivi'nde "TT570145" kodla kayıtlı dört kâğıtlık tomar belgeden birincisinde üstadın kendi el yazısıyla ve "Aziz Fatma Hanımefendiye" ithafı<sup>6</sup> "Deniz Türküsü" adlı şiiri; ikincisinde de yine şairin kendi el yazısıyla ve yine "Aziz Fatma Sultan'a" ithafı<sup>7</sup> "gittik" redifli rubaisi bulunmaktadır. Yine küçük bir kâğıtta ise "Aziz ve yüksek yaratılışlı Fatma Naim Hanımefendiye en derin hürmet ve bağlılıkla, 22 Eylül 1943" yazılı bir not bulunmaktadır. Ayrı bir küçük kâğıtta da -büyük olasılıkla Taha Toros tarafından yazılmış- "Yahya Kemal'in, Aziz Fatma Sultan'a ithaf ettiği, yukarıdaki dörtlük şöyle:" şeklindeki notla rubainin Latin harfleriyle daktilo edilmiş metni bulunmaktadır. Bu küçük kâğıtları, Yahya Kemal'in Fatma Devrim'e ilgisi hususunda net bilgi vermemekle birlikte, kayda değer görmekte yarar var.

Dördüncü mektup, 2 Mart 1948'de Karaçi'den Melek Celâl Sofu'ya gönderilmiştir. Melek Hanım, aynı zamanda şairin Karaçi'den mektup yazdığı ilk kişiler arasındadır. Türkiye Cumhuriyeti devleti, 1947 yılında bağımsızlığına kavuşan Pakistan'a ilk büyükelçi olarak Yahya Kemal'i atamış, şair de 21 Şubat 1948'de başkent Karaçi'de görevine başlamıştır. Üstad oradan yazdığı ilk raporlarda ve mektuplarda şehrin yabancı diplomatlar için gerek ofis gerekse konut temini açısından son derece elverişsiz olduğundan, dolayısıyla çok zor koşullarda görev yapmaya çalıştığından söz eder (Ayvazoğlu, 2020, 259-260). Bu mektupta da bu tür duygulardan izleri görmek mümkün. Bununla birlikte, Yahya Kemal, deneyimli bir diplomat olarak söz konusu insanî durumu -çok yakını olan muhatabına yazdığı özel bir mektupta dahi- açığa çıkarmaz. Sadece şehirdeki konut "buhranı" karşısında bunaldığını belirtmekle

<sup>6</sup> "Deniz Türküsü", ilk olarak *Akşam* gazetesinde ve "Vâlâ'ya" [gazeteci dostu Vâlâ Nureddin] ithafıyla yayımlanmıştır (S.7591, 9 Kânunuevvel 1939, s.5) Şiirin *Kendi Gök Kubbemiz*'deki metninde bu ithaf yoktur (Beyatlı, 1985, 96-97).

<sup>7</sup> "Rubai", *Rubailer*'de "-İhsan Şükrü'ye-" [hekim dostlarından İhsan Şükrü Aksel] ithafıyla yayımlanmıştır (Beyatlı, 1983, 22).

yetinir. Şehirdeki tek otel olan Palace Hotel, başkentteki hemen bütün elçiliklerin yegâne çalışma mekânıdır ve Türkiye Cumhuriyeti'nin büyükelçilik ofisi de buradadır. Yahya Kemal, Pakistan, Karaçi hakkında ılımlı bakış açısını yansıtan kamusal alanda bilgiler verdiği mektubunun son satırlarına iç dünyasının duygularını bırakır. Melek Hanım ve onunla özdeşleştirdiği Moda'ya olan özlemini dile getirdikten sonra asıl çarpıcı sözleri ifade eder: “Bugün geçirdiğimiz saatlerden birini geçirmek için dünyayı verirdim.” Onun, İstanbul'a, Moda'ya ve ahabplarına duyduğu hasret yaklaşık sekiz ay sonra sona erecek ve izinli olarak ayrıldığı Karaçi'ye -pek çok bürokratik sorun çıkması pahasına (Ayvazoğlu, 260-261)- bir daha dönmeyecektir.

Mektubun muhatabı Melek Celâl Sofu (1896-1976) Türkiye'nin ilk kadın ressam ve heykeltıraşlarından. İnas Sanâyi-i Nefise Mektebini [Kız Güzel Sanatlar Okulu] bitirmiştir. Kuzini Fatma Devrim gibi, kibar bir Osmanlı ailesinin kızı olan Melek Sofu sanatkarlığının yanında hat sanatı ve el işlemleri üzerine derin vukufuyla da tanınıyordu. Üstelik, bu birikimi döktüğü gazete yazıları, Türkçe ve Fransızca kitapları bile vardı. Yahya Kemal'le dostluğunun temelinde “Ressam Bayan Melek Celâl'in Osmanlı sanatına da vakıf entelektüel kimliğinin ve sanatçı kişiliğinin büyük rolü vardı. Eşi, Kıbrıslı avukat Celâl Sofu'nun 1946'da vefatından sonra da bu dostluk sürdü. Melek Hanım, Yahya Kemal'in ölümüne kadar yakın çevresi içinde yer alsa da Almanya'ya yerleştiği için şairin son yıllarında ilişkileri mektuplaşma yoluyla (Kuseyri, 2016, 25) devam etti. Taha Toros, Melek Sofu'yu unutturmamak için sonraki yıllarda birkaç yayın yapmıştır. Bunlardan birisi *Kültür ve Sanat Dünyamızın Zirvesindeki Kadın Melek Celâl* adlı albüm nitelikli yayındır. Toros'un arşivinde sadece yedi sayfalık bir kısmı - (001642185010) numarasıyla kayıtlı- olan yayında, bu çalışmada Latin harfli metnin verdiğimiz 4 numaralı mektubun özgün nüshası (arşivdeki belgede 5.; albüm yayında 94.sayfa; ayrıca bkz. Ek.2.6) da bulunmaktadır.

Yahya Kemal, orta yaşlarından beri muztarip olduğu yüksek tansiyon ve diyabet ile yaşamaya alışmışken 1947 yılında yeni bir hastalığa yakalanır. Yaşamının son on yılını bağırsaklarındaki kanamayla geçirecektir artık. Bu süreçte tedavi için birkaç kez yurt dışına gider. Gittiği şehirlerden biri de Bern'dir. Yahya Kemal'in Bern'e gidişi hakkında iki ayrı görüş bulunmaktadır. Bunların ilki, şairin Ankara çevresindeki yakın dostlarından Hasan Refik Ertuğ'a aittir. Ertuğ, “1951 yılı sonlarında, doktorlarının da tavsiyesi üzerine, Avrupa'ya bir seyahat yapmış, pek sevdiği ve çok iyi tanıdığı Paris'te bir müddet kalmıştır.” dedikten sonra, şairin “dönüş yolunda uğradığı Bern'den yazdığı 9 Aralık 1951 tarihli mektubun”un (Ertuğ, 1968, 20) bir kısmını alıntılar. Ertuğ'un verdiği bilgi doğrultusunda, Yahya Kemal'in asıl gidiş yeri Paris'tir; dönüş yolunda da Bern'e uğramıştır. Buna göre şair, 12 Ekim 1951'de Paris'e hareket etmiş, bir buçuk ay burada kaldıktan sonra 27 Kasım'da geçtiği Bern'den 12 Aralık'ta dönüş yoluna çıkmış, Napoli'den Ankara adlı gemimize binerek 18 Aralık'ta İstanbul'a varmıştır.

İkinci görüşün sahibi Sermet Sami Uysal ise Ertuğ'dan ondört yıl sonra yayımlanan biyografik eserinde, Yahya Kemal'in tedavi için sadece Bern'e gittiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, şair “12 Ekim 1951'de tedavi için İsviçre'ye gider... İki ay kadar kalıp biraz düzelince 19 Aralık 1951'de İstanbul'a” (Uysal, 1998, 263) döner.

Bu yazıda yer verdiğimiz beşinci ve son mektup, Yahya Kemal'in, ölümünden yedi yıl önce, hastalık sürecine aittir ve Bern'den Paris'te yaşayan Hüseyin Nakib Turhan'a yazılmıştır. Bu mektuptan anlaşılıyor ki, şair önce Paris'e gitmiş ve bir buçuk ay kadar orada kalmıştır. Ayrıca, çok büyük olasılıkla, bu sürede Turhan'ın evinde ağırlanmıştır. Dolayısıyla, Beyatlı'nın mektubu, Ertuğ'un verdiği bilgiyi doğruluyor.

Mektup bir ana bölümle bir ekten oluşuyor. Aslında Yahya Kemal'in, Bellevue Palace'ın antetli kâğıdına bu satırları yazış amacı, kendisini Paris'te ağırlamalarından ötürü Hüseyin Nakib Bey'e ve eşine teşekkür etmektir. Şair, 28 Kasım 1951 Çarşamba günü yazdığı mektubu birkaç gün bekletmiş; beş gün sonra, mevcut mektuba ayrı bir kâğıtta "pazartesi" notuyla başlayan bir kısım eklemiştir. Mektubunu postaya vermeden Hüseyin Nakib'den gelen yeni mektuba da bir cevap niteliğini taşıyan bu ekte Yahya Kemal, Paris'teki bir doktordan gelen mektuptan, Bern'den Paris'e tekrar ve ivedilikle geçmek için artık geç kalmışlığın sıkıntısıyla söz etmektedir.

Bu mektubun muhatabı Hüseyin Nakib Turhan (1891-1973), köklü bir Osmanlı ailesine mensup, hukuk tahsil etmiş, entelektüel yönü çok güçlü bir kişidir. Aynı zamanda hattat ve ressam olan Hüseyin Nakib'in hayat çizgisi, veliaht Abdülmecid'inkine bağlıdır âdetâ. Mütareke yıllarında veliahdın özel kâtipliğine getirilen Hüseyin Nakib, zamanla onun sırdaşı, dostu olmuş ve hep onunla birlikte hareket etmiştir. Millî Mücadele'ye inanmakla birlikte, büyük zaferin ardından saltanatın kaldırılması üzerine, sadakatinden dolayı Abdülmecid'le birlikte yurt dışına çıkmış ve ölümüne kadar Paris'te yaşamıştır (Toros, 1988a, 5-7). Turhan'ın Yahya Kemal'le tanışıklığı, Abdülhak Şinasi Hisar, Melek Celâl Sofu gibi kimi akrabasının şairle de dost olmasından ötürüdür.

Taha Toros Arşivi'ndeki iki mektuba bu çalışmada yer vermedik. Birincisi, [TT570149/001570149009] numarada kayıtlı ve Nimet ile Leyla Hanımlara hitaben yazılmış olandır ki, *Mektuplar Makaleler*'de (Beyathı, 1990, 103-105) yayımlanmıştır. İkincisi de [TT570144/001570144009] numarada kayıtlıdır ve Reşat Nuri Darago'ya yazılmıştır. Bu mektubu da bizzat Taha Toros (Toros, 1998, 74-77) yayımlamıştır. Ancak, özellikle Lozan'dan Nimet ve Leyla Hanımlara yazılmış mektubun -külliyyattaki- Latinize metninde belirlediğim birkaç sorunlu ibareyi burada anmayı gerekli buluyorum. Bu bağlamda, "azv"ın "atf"; "iski"nin [ski (kayak)] de "ays" şeklinde yanlış okunduğunu belirtmek gerekiyor. Bu çok önemli iki yanlıştan başka "nihâye" "nihâie"; "sitasyon" "istasyon"; "ispor" "spor"; "Alp" "Alpes"; "Avan" [Avants] "Avon"; "Vilar" [Villar d'Arene] "Villars" şeklinde okunmuştur. Bu sorunlu kullanımlar, kitabın sonraki baskılarında da devam ettirilmiştir.

## Sonuç

Taha Toros Arşivi'nde bulup bu çalışmada değerlendirdiğimiz ve Latinize metinlerini verdiğimiz beş mektup, Yahya Kemal'in yaşamının değişik dönem ve cephelerine aittir. Paris'ten, İstanbul Moda'dan, Karaçi'den ve Bern'den yazılıp gönderilen bu satırlar, üstadın gençlik, olgunluk, yaşlılık ve nihayet hastalık zamanlarından kesitler sunmaktadır. Biyografisine, sosyal ilişkilerine, iç dünyasına yeni bilgiler eklemeleri dolayısıyla önem taşıyan bu belgelerin, aynı zamanda bir iletişim aracı olan mektup türünün, onun elinde bir esere dönüştüğü gerçeğinden hareketle de Beyathı'nın külliyyatına eklenmesi çok gereklidir. Dolayısıyla, ister kurmaca olsun ister gerçeğimsi, onun kaleminin ürünü olan her metin, külliyyatı içinde estetik eş değere ve öneme sahiptir.

## Kaynakça

- Ertuğ, H.R. (1968). Mektupları ve Anlarıyla Yahyâ Kemal. *Hayat Tarih Mecmuası* 11 (Aralık 1968, 19-22) içinde.
- Ayvazoğlu, B. (2020). *Yahya Kemal "Eve Dönen Adam"*. İstanbul: Kapı.
- Beyathı, Y.K. (1983). *Rubailer ve Hayyam Rubailerini Türkçe Söyleyiş*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü.
- Beyathı, Y.K. (1985). *Kendi Gök Kubbemiz*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü.
- Beyathı, Y.K. (1990). *Mektuplar-Makaleler*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü.

- Beyatlı, Y.K. (1998). *Pek Sevgili Beybabacığım*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Beyatlı, Y.K. (2024). *Son Keşifler*. haz. Mehmet Samsakçı. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü
- Kul, E.. (2018). İzzet Melih Devrim'in Hayatı, Eserleri ve Edebiyata İlişkin Görüşleri-I. *Türk Dili* (802, Ekim 2018, 5-14) içinde TDK.
- Kuseyri, ř. (2016). *Yakın Dostları Yahya Kemal'i Anlatıyor*. haz.: Yusuf Turan Günaydın. İstanbul: Büyüyenay.
- Sağlam, N. (2023). Yahya Kemal'in Külliyyatına Girmemiş Bazı Makaleleri. *TÜBAR* ( 53, Bahar 2023, 139-158) içinde.
- Toros, T. (1988a). Hat İle Resmi Kaynaştıran Bir Sanatkâr: Hüseyin Nakip Turhan. *Antika* (35, Mart 198, 4-9) içinde.
- Toros, T. (1988b). Yahya Kemal'in Mektup Sevgisi. *Yahya Kemal Enstitüsü Mecmuası III* (74-77) içinde.
- Toros, T. (1998). *Türk Edebiyatından Altı Renkli Portre*. İstanbul: İsis.
- Uysal, S.S.(1998). *şiire Adanmış Bir Yaşam: Yahya Kemal Beyatlı*. İstanbul: Yahya Kemal'i Sevenler Derneği.

## Ek 1. Yahya Kemal'in Taha Toros Arşivi'ndeki mektupları:

### 1.mektup [Babası İbrahim Naci Bey'e]

8 Mart 1909 Paris

Sevgili Beybabacığım,

Yüzkırk frank çeki aldım. Teşekkür ederim. Bilhassa Reşad'ın<sup>8</sup> muaveneti beni pek müteessir etti. Kendisine fazlasıyla iade edeceğim. Ulüvv-i cenâbına minnettârım. Müteaddid gazeteleriniz geldi. Erşel Sokağında yerleştim. Bulunduğum yer çalışmağa son derece müsait. Lüksenbur[g] Bahçesi karşısındadır. Bu ay içinde mal göndermeğe şiddetli ihtimam buyurunuz. Kitaplara şiddetle ihtiyacım var. Yalnız ikiyüz franklık kitap tedariki lâzım. Bu hususta emrinizi muntazırım.

Gazetelerden başka kabilsen "Âşiyan, Muhit" gibi birkaç mecmua göndermek kabilsen gönderiniz. Havalâr on gün kadar karlı, buzlu gittikten sonra bugün düzeldi. şimdi pek mutedil. Bakî âfiyet sevgili beybabacığım.

Paris'ten oğlunuz

Âğâh Kemal

Mösyö Liya'nın adresi eskisi gibi

22 . Rue de Rambuteau Paris<sup>9</sup>

[Taha Toros Arşivi: TT570142/ 001570142009]

### 2.mektup [Babası İbrahim Naci Bey'e]

<sup>8</sup> Reşat Beyatlı (1887-1960). Yahya Kemal'in kardeşi.

<sup>9</sup> İtalik kısım, Latin harfleriyle yazılmıştır.

-21 Mart 1910- Paris

Sevgili Beybabacığım,

Bugün Maarif Nezaretinden fakülteye ait tekâsıt u mesârif-i tedrîsiyeme mukabil; -arkadaşlarım misillü-istid'a ettiğim 650 frank, geçen sene bütçesi kapandığı bahanesiyle verilemeyeceğinden yalnız bir emr-i mahsûsa olmak üzere üçyüz frank verildiğine dair tezkire geldi. Para Bank-ı Osmânî'ye gelmediğinden emirnameyi göstererek istihsaline çalıştımsa da gerek şehbenderhane gerek bank müdürü tarafından İstanbul'dan para gelinceye kadar intizar nâcâr zarurî olduğunu kat'î surette beyan ettiler. Bu para meselesi de Bank-ı Osmânî'nin, Maarif Nezaretiyle cereyan eden her işi gibi iki hafta süreceğinden yine zât-ı müşfikânenize müracaatla, fakülteye bir haftaya kadar sûret-i kat'iyede tediye mecbur olduğum tekasıt bedelini ve diğer taraftan da Latince hocasına tediye ve canhıraş bir ihtilâçla muhtaç bulunduğum kitapları satın almak için ikiyüz frank lûtuf buyurmanızı istirham ederim. Bu ikiyüz frankı Maarif Nezaretinin üçyüz frankını aldığım gün sûret-i kat'iyede yine Bank-ı Osmânî vasıtasıyla iade edeceğim. Filhakika zât-ı müşfikânenize üç ay evvel ikiyüzelli frank iade etmiş ve şehri bir miktar hesabıyla iadeyi taahhüd etmişim. Lâkin eski borçlarımın şiddetli lüzûm-ı tesviyesi, malûm ev meselesi, saniyen her ay terziye edilen otuz frank tediye belâsı, vaadimi tutmağa şedid bir mani husule getirdi.

Bu ikiyüz franklık meblağı efrencî ayın yirmiüçünde sûret-i muhakkakada gönderiniz. Mevkiim, manen, maddeten pek müşkildir. Eşyalarımı altı güne kadar tesviye etmek mecbûriyyet-i elîmesindeyim. Maarif'in parasını alacağım gün bu iadenin mecmuunu olduğu gibi geri alacaksınız. Üç güne kadar lûtfunuzu bekliyorum. Bakî âfiyet pek sevgili beybabacığım.

Paris'ten mütehassis oğlunuz

Âgâh Kemal

[Taha Toros Arşivi: TT570140/ 001570140009]

### 3.mektup [Fatma Naim Devrim'e]

21 Mayıs 1941

Aziz Fatma Hanımefendi; bu akşam, Moda'da geç vakit, bütün dostlarımızla sizi andığımız bu anda bu mektubu göndermeğe karar verdik. Pek hürmetle ve büyük yaratılışınıza karşı hayranlıkla dostlarımıza ve hayranlarınıza tercüman oluyorum.

Yahya Kemal<sup>10</sup>

[Taha Toros Arşivi: TT570151/ 001570151009]

### 4.mektup [Melek Celâl Sofu'ya]

2 Mart 1948 Karaçi

Adres

Palace Hotel

<sup>10</sup> Burada Yahya Kemal'inkinden başka dört kişinin imzası daha bulunuyor.

Karachi

Pakistan

Çok aziz Melek Hanımefendi. Size Karaçi'den ilk mektubumu yazıyorum. Ancak bugün yazabiliyorum; çünkü gelir gelmez öyle bir mesken buhranı ile karşılaştım ki âdeta bunaldım. Pakistan hükümeti bize karşı çok dost, çok nazik, çok misafirperverdir; lâkin o da mazurdur, çünkü, o da Pakistan'ı teşkil eden eyaletlerden Sind hükümetinin misafiridir. Karaçi âni olarak hükümet merkezi olmuş; mevcut binalar hükümetin yerleşmesine kifayet edememiş; bir taraftan da şarktan bir muhacir akını devam ediyor; şehrin nüfusu birkaç misli artmış; daha da artacaktır; biz, bu buhran içinde milliyetimizin şerefiyle mütenasip, bir büyükelçilik binası değil de dairesi arıyoruz ve bulamıyoruz. Bütün elçilikler şehirde Palas Otel denilen ve yegâne oturulabilir otel olan bir yere toplanmıştır dersem, vaziyeti anlarsınız. Sizi, havasımı doldurduğunuz Moda'yı çok özledim. Bugün geçirdiğimiz saatlerden birini tekrar geçirmek için dünyayı verirdim. Sadiye hanımefendinin, Fatma Sultan'ın ellerinden öperim. Dediğim gibi, bu ilk mektubumdur. Sizin mektubunuzu beklerim. Lâkin tayyare postasına veriniz; ancak öyle az çok çabuk gelebilir.

Hasretle, muhabbetle, hürmetle ellerinizden öperim.<sup>11</sup>

*Yahya Kemal Beyath*<sup>12</sup>

[Taha Toros Arşivi: TT570150/ 001570150009]

### 5.mektup [Hüseyn Nakib Turhan'a]

28 Teşrin-i sâni 1951 [28 Kasım 1951]<sup>13</sup>, Bern

Aziz, asil, âli-cenâb kardeşim. Dünden beri Bern'deyim. Galiba ayın 12'sine kadar burada kalacağım. Sonra Napoli tarikiyle döneceğim. Gösterdiğiniz ulüv-i cenâb, yüksek dostluk, asaletle kalbim doludur. Hanımefendiye de şükranımı ve ellerinden öptüğümü söylersiniz. Tekrar yazarım. Hasretle gözlerinizden öperim.

Yahya Kemal

-Pazartesi-

<sup>11</sup> Bu makalenin tamamlandığı sırada -şairin külliyyatı için çok önemli bir gelişme olarak- Yahya Kemal Enstitüsü müdürü Prof.Dr.Mehmet Samsakçı'nın hazırladığı *Son Keşifler* (Beyath, 2024) adlı çalışma yayımlandı. Kitapta, çeşitli yerlerde yayımlanmakla birlikte, Yahya Kemal külliyyatına girmemiş metinler bulunuyor. Benim Latin harfli metnini verdiğim 4 numaralı mektuba da anılan kitapta yer verilmiş (Beyath, 249-250). Bu gelişmeyle birlikte, mektubu yazımda tutmaya karar verdim. Samsakçı'nın mesaisi, Beyath külliyyatının yıllardır içinde tutulduğu -büyük ölçüde- gidermesi açısından takdire değer. Ancak, her Latinizasyon çalışmasında olduğu gibi burada da kimi yanlışlıkların varlığı dikkati çekiyor. Bu vesileyle, mektup metnindeki yanlış okumaları -önce yanlış sözcüğü, ardından doğrusunu göstererek- metindeki sırasıyla vermek istiyorum: "yazabildim"- "yazabiliyorum"; "karşılaştık"- "karşılaştım"; "şehridir"- "misafiridir"; "hâli"- "binalar"; "birleşmesine"- "yerleşmesine". Ayrıca "sizin mektubunuzu beklerim" cümlesinin başındaki "Ve" ile "az çok" arasındaki "-işareti fazladan konmuş. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, Samsakçı'nın "misafiridir"i "şehridir"; "binalar"ı da "hâli" olarak okuması büyük ölçüde, anılan sözcüklerin, kendisinin yararlandığı Toros yayınında mektubun katlanma yerinde okunaksızlaşmasından kaynaklanmış olmalı; benim yararlandığım arşiv nüshasında kat yeri olmadığı için sözcükler de çok okunaklı durumda. Dolayısıyla -bu iki sözcük için- meslektaşımın hakkını teslim etmeliyim. Zaten kendisi de "şehridir" in ardından "?" koymayı ihmal etmemiş. Ancak "hâli"nden sonra "?" işareti koymaya gerek duymamış.

<sup>12</sup> Şair, ad ve soyadını Latin harfleriyle yazmış.

<sup>13</sup> Köşeli ayraç tarafımızdan konulmuştur.

Aziz Nakib, bu sabah senden mektup aldığım dakikadan bir çeyrek saat sonra, birkaç gün evvel mülâkat istediğim mütehasşıs doktordan bir mektup geldi. Bu sabah beni onbir buçukta beklediğini söyledi. Müşkil bir vaziyette kaldım. Size telefon etmem muhaldi. Mazeretimi arz edip otomobil gönderilmesini rica etmek imkânsızdı. Doktorun verdiği bu mülâkata ihtiyacım vardır. Zaten bu defaki Paris seyahatimin bir hediyesi de bu idi.

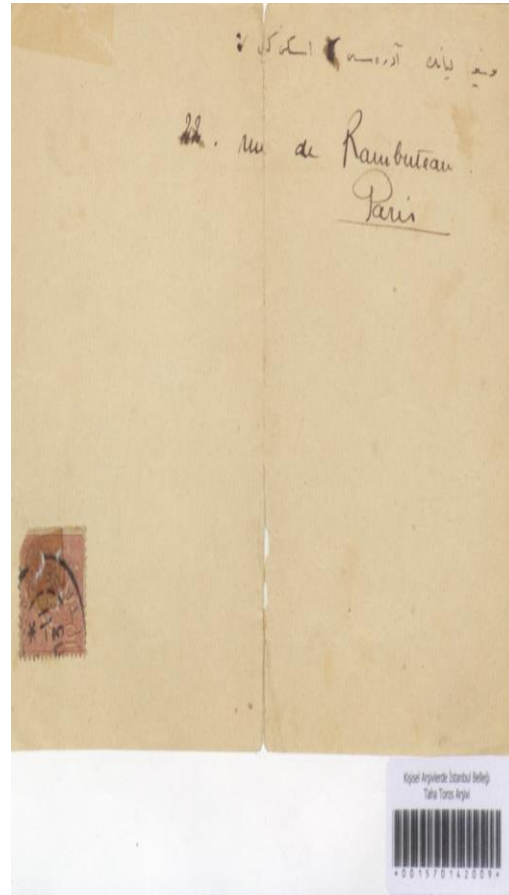
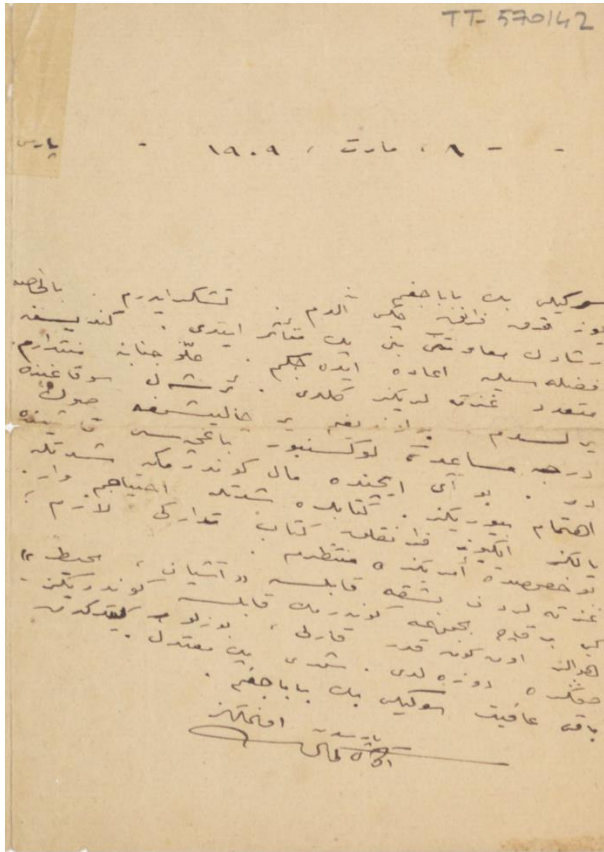
Bilhassa hürmet ettiğim Pertev amcama mazeretimi arz etmenizi rica eder ve kendilerine derin muhabbet ve hürmetlerimi sunarım. Sizin hürmet ve derin muhabbetle gözlerinizi öperim.

Yahya Kemal

[Taha Toros Arşivi: TT570148/ 001570148009]

## Ek 2. Mektupların özgün metinleri:

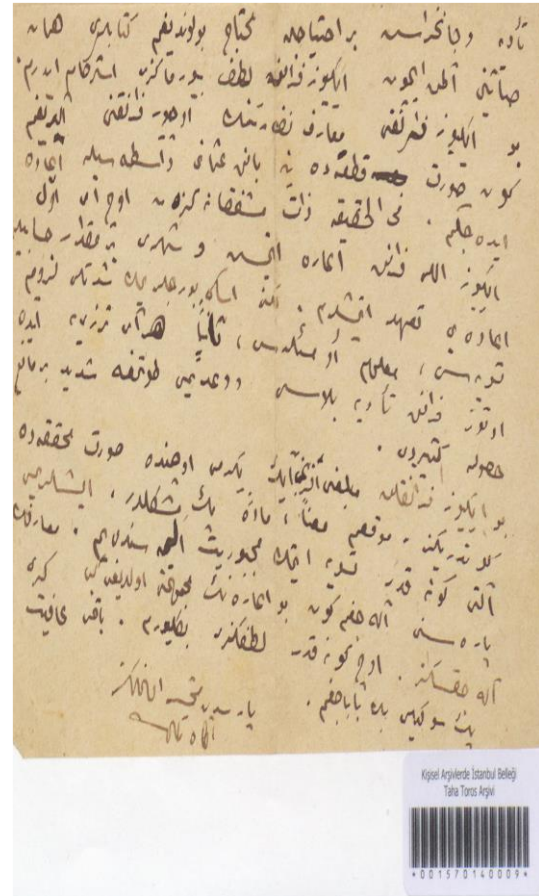
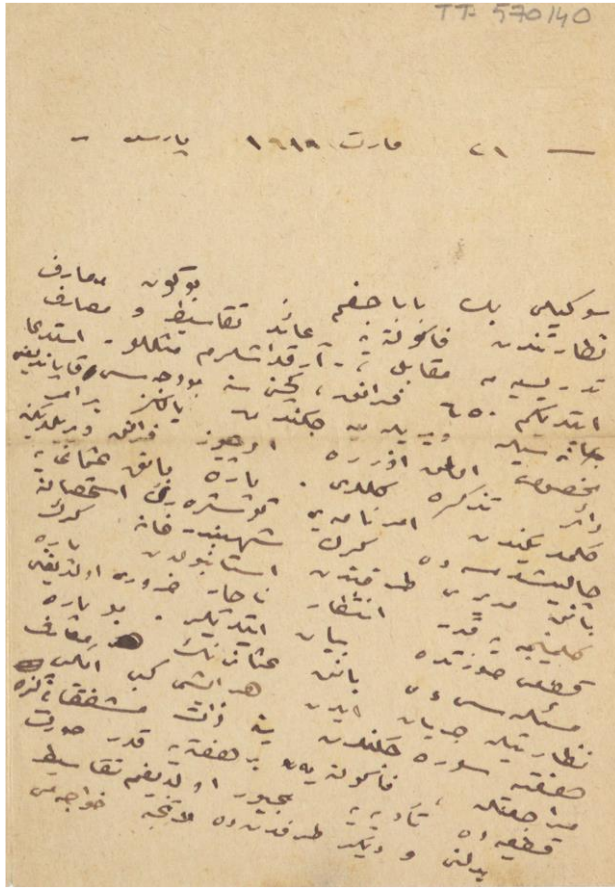
### 2.1.



1 numaralı mektup: Yahya Kemal'den babası İbrahim Naci Bey'e. [TT001570142009]

### 2.2.



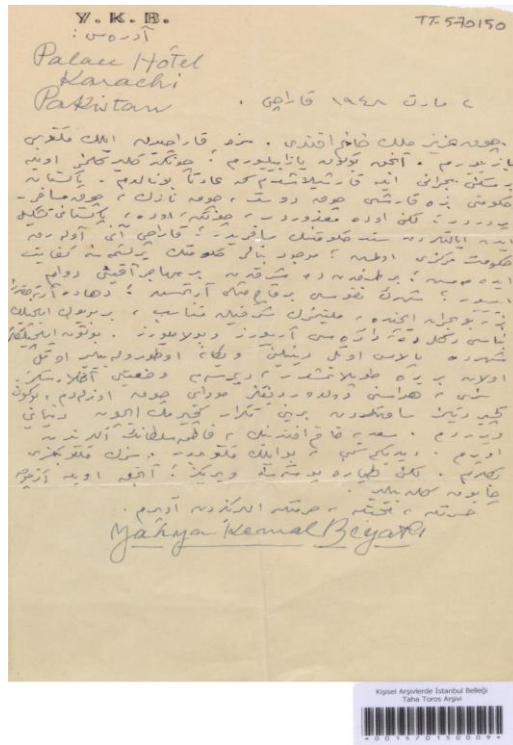
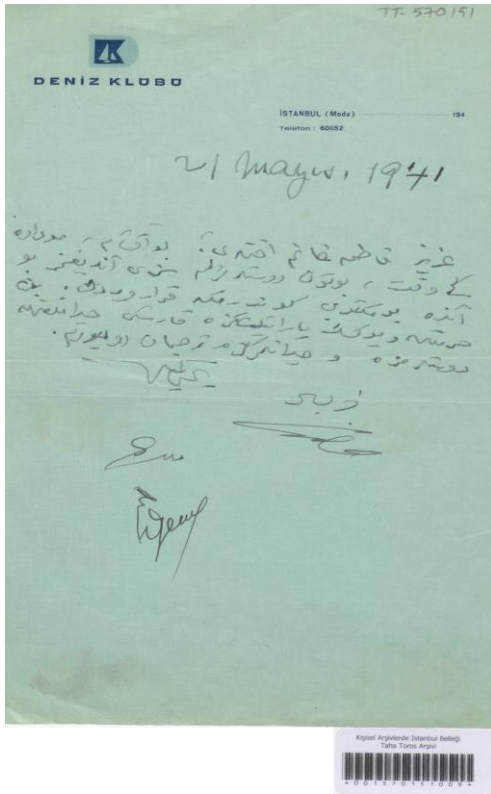


2 numaralı mektup: Yahya Kemal'den babası İbrahim Naci Bey'e. [TT001570140009]

2.3

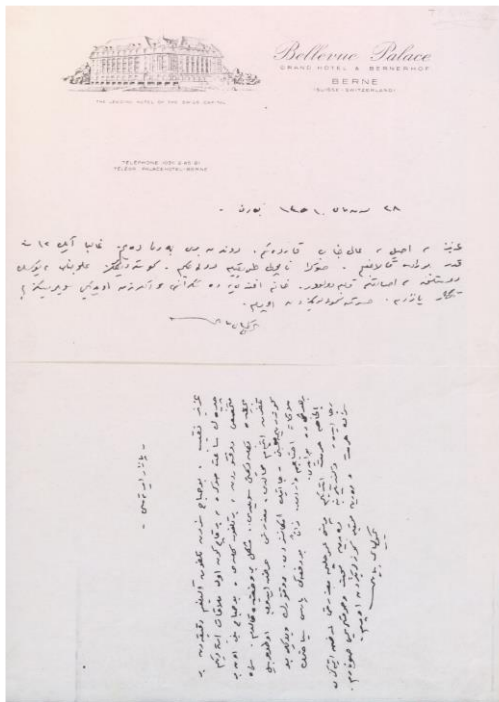
3 numaralı mektup: Fatma Devrim'e [TT01570151009]

2.4.



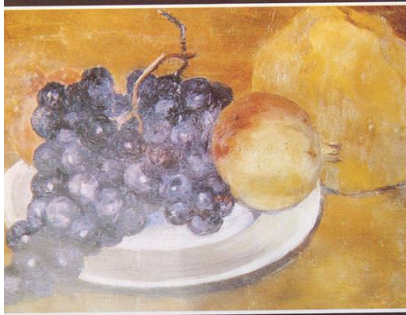
4 numaralı mektup: Melek Celâl Sofu'ya [TT001570150009]

2.5.

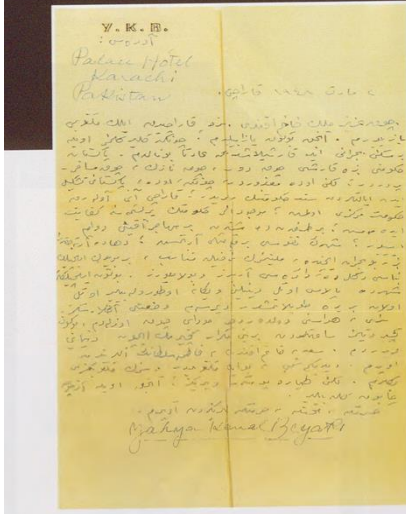


5 numaralı mektup: Hüseyin Nakib Turhan'a. [TT001570148009]

## 2.6.



Melek Celal'in çalışmalarından bir portre.  
(Taha Toros koleksiyonu)



Yahya Kemal'den Melek Celal'e duygulu bir mektup.  
"Sizi, havasını doldurduğunuz Moda'ya çok özledim. Bugün, geçirdiğimiz saatlerden birini tekrar geçirmek için, dünyayı verdim."

Lampe ile evlendi. Bütün mizelik eşyalarını olarak, eşinin şehri olan Mimili'ye yerleşti. Alman profesörle evlendikten sonra Melek Hanım, imzalarında, bazen "Melek Celal Lampe", bazen yalnızca "Melek Lampe"yi kullanırdı. İşte, Melek Hanım'ın değişik ad ve imzalarındaki tutumunun özet hikâyesi budur.

## MELEK HANIMIN SANAT TUTKUSU

Küçük yaşta Melek Hanım'da beliren sanat tutkusunu, ailenin etkisiyle, teşviğiyle sanatını her dalına yayılmaya başladı. İyi bir müzisyendi, iyi bir ressamdı, iyi bir heykeltıraş. Bunun ötesinde tezhip, hat sanatı, el işlemleri, antika ve eskiz eserleri her yönlü ile bilen zengin bir sanat birikimine kavuştu.

Resim sevgisini konuk olarak devam ettiren Nuzumi Ziya atölyesinden aldı. Paris'de Julian Akademisi'nde çalışmalarını sürdürdü. Bu arada Louis Sue, Pierre Pissou, Andre Planson'dan yararlandı. Realist bir tutum içerisinde çiçek, çipçak, natüramort ve daha çok portre olma üzere çalışmalarını yoğunlaştırdı. Bu arada aile fertlerini, hocalarını, şair Yahya Kemal'in, filozof Reza Tevfik'in, Celal Esat'ın portrelerini, müli

4 numaralı mektubun, Taha Toros'un *Kültür ve Sanat Dünyamızın Zirvesindeki Kadın Melek Celâl* adlı kitabındaki özgün nüshası. [TT001642185010]

## 22. Şiir ve şehir: Orhan Veli'nin şiirlerinde psikocoğrafya<sup>1</sup>

Gökşen YILDIRIM <sup>2</sup>

**APA:** Yıldırım, G. (2024). Şiir ve şehir: Orhan Veli'nin şiirlerinde psikocoğrafya. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 408-424. DOI: 10.29000/rumelide.1454393.

### Öz

Kültür ve medeniyetin, yerleşikliğin ve düzenin mekân açısından temsili olan şehir, şiir ile açılmış, boyutlanmış ve âdeta yeniden inşa edilmiştir. Belli şehirlerle özdeşleşmiş şairlerin ve yine belli şairlerle özdeşleşmiş şehirlerin varlığı, estetik yaratımda mekân-insan etkileşimini ortaya koyması bakımından önemlidir. Yahya Kemal dendiğinde İstanbul'un, Tanpınar dendiğinde - özellikle- Bursa'nın, Ahmed Arif dendiğinde Diyarbakır'ın akla gelmesi, şehrin bu şairlerin estetik yaratımının merkezinde yer almasından ve kurulan şehir temsillerinin kuvvetinden gelmektedir. Orhan Veli'nin doğrudan İstanbul temalı şiirleri çok fazla olmamasına rağmen belli başlı bazı İstanbul şiirlerinin ön plana çıkışı ve şehre yönelik olarak getirdiği yorum, onun adının İstanbul şairleri arasında anılmasını sağlamıştır. Orhan Veli, gerek İstanbul'a gerekse şehir kavramına yaklaşımı ile kendinden önceki şairlerden ayrılmaktadır. Okuyucu, tam da şehirden kente dönüşümün kavşağında, Orhan Veli'nin şiirinde yeni bir şehrsel çevre ile karşılaşır. Bu çevre gerek anlatının şair öznesinin gerekse bizzat Orhan Veli'nin yürüyerek deneyimlediği, gözlemlediği ve aktardığı günlük pratiğe yönelik panoramik bir yaratımdır. Coğrafi çevrenin, çevre düzenlemelerinin, kent; bireyin duyguları, düşünceleri, davranışları, hayal dünyası ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkisi olarak tanımlanabilecek "psikocoğrafya", yürümek, gözlemek/izlemek, sapmak (detournement) fiillerinin ekseninde kent içindeki yaşantıyı, çatışmayı ve entegrasyonu anlamaya yönelik bir gözlem pratiği, yaratıcı bir araştırmadır. Biz de bu çalışmamızda psikocoğrafya kavramını, edebiyat üzerinden -şehir ve şiir ilişkisi bağlamında- ele alarak Orhan Veli'nin şiirlerini değerlendirmeye çalışacağız.

**Anahtar Kelimeler:** Orhan Veli, psikocoğrafya, derive, şiir, şehir.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %11

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454393

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Fırat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (Elâzığ, Türkiye), gyildirim@firat.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-8651-8489, **ROR ID:** https://ror.org/05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

## Poetry and the city: psychogeography in Orhan Veli's poetry<sup>3</sup>

### Abstract

The city, which is the representation of culture and civilization, settlement and order in terms of space, has been expanded, dimensioned and reconstructed with poetry. The existence of poets identified with certain cities and cities identified with certain poets is important in terms of revealing the space-human interaction in aesthetic creation. The fact that Istanbul comes to mind when Yahya Kemal is mentioned, Bursa when Tanpınar is mentioned, and Diyarbakır when Ahmed Arif is mentioned, comes from the fact that the city is at the center of these poets' aesthetic creation and the strength of the city representations established. Although Orhan Veli's direct Istanbul-themed poems are not very numerous, the prominence of some of the main Istanbul poems and the interpretation he brought to the city have made his name remembered among the Istanbul poets. Orhan Veli differs from the poets before him with his approach to both Istanbul and the concept of the city. The reader encounters a new urban environment in Orhan Veli's poetry, right at the crossroads of the transformation from city to city. This environment is a panoramic creation for the daily practice that both the poet subject of the narrative and Orhan Veli herself experience, observe and convey by walking. "Psychogeography" is the impact of the geographical environment, environmental arrangements, and the city on the individual's emotions, thoughts, behaviors, imagination, and social relations. Moreover, psychogeography is a practice of observation, a creative research that aims to understand life, conflict and integration in the city through the verbs walk, observe/watch, detournement. In this study, we will try to evaluate Orhan Veli's poems by addressing the concept of psychogeography through literature - in the context of the relationship between the city and poetry.

**Keywords:** Orhan Veli, psychogeography, derive, poetry, city.

### Kuramsal Giriş

Psikocoğrafya, psikoloji ve coğrafya gibi iki ayrı disiplini bir araya getiren disiplinler arası bir çalışma alanıdır ve dolayısıyla da duygular (insan) ve mekân (çevre) bu çalışma alanının belirleyici kavramlarıdır. Coğrafi çevrenin, çevre düzenlemelerinin, kentin; bireyin duyguları, düşünceleri, davranışları, hayal dünyası ve sosyal ilişkileri üzerindeki etkisi olarak tanımlanabilecek "psikocoğrafya"; yürümek, gözlemek/izlemek, sapmak (detournement), sürüklenmek (derive) fiillerinin ekseninde kent içindeki yaşantıyı, çatışmayı ve entegrasyonu anlamaya, dönüştürmeye yönelik bir gözlem ve keşif pratiği, yaratıcı bir araştırmadır. Kavramın kullanımı, önceye dayanmasına rağmen bu kavram, genel olarak Sitüasyonist (Durumcu) Enternasyonal içerisinde gerçek anlamını kazanmıştır. Sitüasyonist Enternasyonal, 1957 yılında Guy Debord'un öncülüğünde kurulmuş; Lettrist Enternasyonal, Uluslararası İmajinist Bauhaus, COBRA grubu ve Londra Psiko-Coğrafya Topluluğunun birleşiminden

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 11

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 08.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454393

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

oluşan avangart bir akımdır. Bir sanat akımı olarak -sanatsal kaygılarla- ortaya çıkmasına rağmen zamanla (1962'den sonra) politik/siyasi bir oluşum hâline dönüşmüş, hatta 1968'de Fransa'da vuku bulan ayaklanmalarda oldukça etkili olmuştur ve politik uyuşmazlık sebebi ile de 1972 yılında dağılmıştır.

Sitüasyonistler (Durumcular), başlarda Dadaizm ve Sürrealizmden beslenseler de karşı-sanat anlayışları ile zamanla bu akımların geldiği noktayı eleştirmişlerdir. Debord, *Gösteri Toplumu*'nda bu akımlar ve sitüasyonistler için şöyle der: "Dadaizm, sanatı gerçekleştirmeden ortadan kaldırmak istedi; sürrealizm ise sanatı ortadan kaldırmadan gerçekleştirmek istedi. Daha sonra sitüasyonistler tarafından gerçekleştirilen eleştirel tavır, sanatın ortadan kaldırılması ile sanatın gerçekleştirilmesinin, sanatın aşılmasının birbirinden ayrılmaz yönleri olduğunu göstermiştir." (2006: 149). Antikapitalist bir akım olarak Sitüasyonist Enternasyonal, doğal olarak endüstrileşmeye, makineleşmeye, çalışmaya ve bir akım olarak Fütürizme de karşıdır; Fütürizmin aksine geleneği reddetmemekte, geçmiş ile bağına da kökten bir şekilde kopartmamaktadır. Bu akımda geçmiş ile gün arasında geleneksel olmasa da yeni bir bağ kurulmaktadır. Özellikle geliştirmiş oldukları psikocoğrafya kavramı, "kentün bugününe ait fikirleri ve geçmişe ait gelenekleri arasında kurduğu bağ ile kentsel çevreyle olan ilişkilerimizi dönüştürmeyi amaçlayan bir kavramdır" (Sarı, 2013: 49) ancak unutulmamalıdır ki bu dönüşüm, özgün olmak zorundadır.

Kapitalizme karşı gelişen ve dünyayı değiştirme misyonu ile ortaya çıkan avangart bir akım olan Sitüasyonist Enternasyonal, bir gösteri alanına dönüşmüş kentin ve gündelik hayatın sıradanlığının dönüştürülmesi gerektiğini savunur. Onlar gündelik yaşamı, sanat pratiklerinden istifade ederek yaratıcı bir düzleme taşımak, günlük yaşamın içine sanatı yerleştirmek amacındadırlar. Bu bağlamda bu akımın yıkma, dönüştürme ve yeniden yaratma odaklı radikal bir akım olduğu söylenebilir. "Sitüasyonist Enternasyonal, özgürleşmiş sanatın ve ardındaki felsefenin gündelik hayatta nesnelmesiyle; eleştirel kuram ve eleştirel eylemin aktifleşmesinin baskıcı şehirciliği ve ideolojiyi, sahte meta bolluğunu ve hayatın gösteriye indirgenmesini, özetle kapitalizmle birlikte gelen hayat koşullarını baştan sona eleştirir." (Karaçalı, 2018: 559). Sanatı ve yaşamı birlikte düşleyen bu akım, modern kapitalist örgütlenmenin, insanı çevreye karşı duyarsızlaştırdığını ifade ederek yararlı/işlevsel kent anlayışına karşı çıkar ve bununla birlikte üniter kentçiliği benimser. Sitüasyonist Enternasyonalin bu gayelerini gerçekleştirme stratejileri şu kavramlarla verilir: psikocoğrafya, derive<sup>4</sup> (sürüklenme), detournement (sapma), sitüasyon (durum). İncelememizin temelini oluşturan psikocoğrafya kavramını anlayabilmek için diğer kavramların da açıklanması gerekmektedir.

Sondan başlayacak olursak sitüasyon ya da durum, "bütüncül bir ortam ve tesadüflerin ortaklaşa örgütlenmesiyle somut ve kasıtlı olarak inşa edilmiş bir hayat anı olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan yola çıkılacak olursa, durum inşa etmek, gündelik yaşama müdahale etmek ve koşullarını değiştirmek anlamına gelmektedir. Bir bakıma durumların inşası, hangi insanların, malzemelerin, olayların ve müdahalelerin bir araya gelerek, arzulanılan ortamı oluşturabileceğinin basit bir şekilde göz önünde tutulması şeklinde algılanabilir." (Sarı, 2013: 42). Detournement, mevcudu bağlamından kopararak yeniden üretme ya da tersine çevirme işidir, sanatsal açıdan değerlendirecek olursak sanat eserini alarak onu yeni bir bağlamda farklı anlam sınırları içerisinde yeniden yaratmaktır. "Anlam çalma" (Gülbey, 2012: 70) pratiği olarak detournement; kent alanına dalarak kenti ve yeni anlamları keşfetme, günlük yaşamı sıradanlıktan, tekdüzelikten ve süreğenlikten kurtarma, normdan sapma eylemidir. Derive (sürüklenme) ise psikocoğrafya için oldukça önemli ve diğer kavramlara göre biraz daha karmaşık bir

<sup>4</sup> Psikocoğrafi terimler olarak derive ve detournement kelimelerinin henüz tam olarak Türkçe karşılıkları türetilmediği için bu kelimeler çalışma boyunca asıllarına bağlı olarak kullanılmıştır.

kavramdır. Çünkü hem sürüklenme eyleminin adı hem de eylemi gerçekleştiren özne için kullanılan bir kavramdır ve bu da yer yer uygulamada karışıklığa yol açmaktadır. Eylem olarak derive, psikocoğrafyanın uygulama yöntemi, eleştirel bir tutumun eylem formudur; gösteri<sup>5</sup> alanının, günlük yaşantının dışına çıkarak mekânın ruhunu yakalamak ve çevresel bir duyarlılık elde etmek için kentte yapılmış başıboş gezintilerdir. “Basit bir yer değiştirme de değildir sadece, bundan daha fazlasıdır. En genel tanımlamayla, *dérivé*, kenti baştan sona en seçkin ve kibar semtlerden varoşlara varıncaya kadar karış karış gezip turlayarak psikolojik bir yenilenme yahut duygusal bir gelişim sürecine girmek için gerçekleştirilen fiziksel yer değiştirmelerdir.” (Köse, 2018: 334). *Derive*'in<sup>6</sup> eleştirel tutumunun bir yönü, kent alanının kısıtlı kullanımını diğer yönü de günlük yaşam pratiğinin sıradanlığıdır. Bu gezintilerde klasik rotalar yerine alışılmadık güzergâhlar belirlenerek kaybolmaya, rastlantıya, tesadüflere yer açılır ve bu sayede psikocoğrafi bir farkındalıkla kişi, daha önce görmediği ya da dikkatinden kaçan yerleri görür, kenti tam anlamıyla deneyimlemiş olur, kent ile kendisi arasında özgün bir bağ kurar ve dolayısıyla mekânın ruhuna ulaşır. Bu şekilde insan, kendini, günlük rutinleri sırasında maruz kaldığı kısıtlı bir kent alanından daha geniş bir deneyimsel alana taşımış olur. *Derive* bu açıdan “psikocoğrafik etkilerin farkındalığını içerir ve dolayısıyla salt yolculuk ya da gezinti kavramlarına indirgenemez.” (Debord, 2006: 37). *Derive*'in amacı, insan davranışlarını belirli kalıplara mahkûm ederek kısıtlayan mekânsal düzenlemeleri “aşmak”, alışılmış kent algısını ve deneyimini değiştirmek, alternatif bir bilinç yaratarak yeni bir ilişki pratiği geliştirmektir. *Derive*'in özünü de yürümek eylemi oluşturur. Yürümek, hem psikocoğrafi deneyim olanağı hem de politik bir eylem olarak akımın başat kavramlarından, modern kapitalist kent modeline yöneltilmiş eleştirel bir pratiktir.

Sürüklenme eyleminin öznesi için kullanılan *derive* ise ilhamını flanörden almasına rağmen flanörle arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Flanör, romantik bir avare iken *derive* yaratıcıdır. Flanör için önemli olan akış iken *derive* için önemli olan akış değil akıştaki keşiftir, gezintide karşılaştığı durumdur (sitüasyon). O, yukarıda da bahsedildiği üzere psikocoğrafi etkinin farkındadır yani flanörden farklı olarak kenti anlama gibi bir gayesi bulunmaktadır. Flanörün tek gayesi gözlem yapmaktır *derive*, bu gezintilerde elde ettiği farkındalıkla değiştirir, dönüştürür ve oyunbaz bir yaratıcılıkla yeniden üretir. Flanör basit bir gezgin ve görme açlığı ile dolanan bir gezer-düşünürken *derive*, yaşama müdahale eder. “*Dérivé*, bir *flaneur* etkinliğinden daha fazlasıdır; özünde ‘gezgin düşünür’ olan *flaneur* yalnızca çevreyi gözlemler ve gözlemlendiği şeyler üzerine düşüncelere dalarken; Sitüasyonistler yaşama müdahil etmek suretiyle *flaneur*'ü dönüştürürler. *Dérivé* esnasında edinilen farkındalık, psikolojik yenilenmenin temel gösterevidir.” (Köse, 2018: 334).

*Derive*'in eylemleri ile sokağın keşfi, bizi psikocoğrafya kavramına götürür. Psikocoğrafya, *derive*'in gezintisi ile belirginleşen mekân insan etkileşimine odaklanan bir kavramdır. Debord, psikocoğrafya kavramı ile mekânın insan üzerindeki etkilerini, yaratıcılığı ve özgürlüğü öne çıkaran mekânsal düzenlemelerle anlatırken kapitalist yapılanmaya da büyük bir eleştiri getirir. Çünkü bu yapılanma; insandaki özgürlüğü, yaratıcılığı ve dolayısıyla oyunsuluğu geriletmekte ve hatta yok etmektedir. Mekân; insanın duygu, düşünüş, davranış ve tutumları üzerinde etkilidir. Mekânın örgütlenmesi bilincin yönetimi ile ilişkilidir. Böylece mekân tasarımı, düzenlenişi politik işleve de sahiptir; mekânı tasarlayan erk, gerek bireysel gerekse toplumsal bilinci de tasarlamış olur. İktidar ilişkilerinin temelinde ve gerek bireysel gerekse toplumsal denetimde mekân, başat bir unsurdur. Mekânın denetimini elinde tutan

<sup>5</sup> Burada gösteri ile kastedilene açıklamak gerekirse “Kendi bütünlüğü içinde ele alındığında gösteri, mevcut üretim tarzının hem sonucu hem de tasarısıdır. Gerçek dünyaya bir eklenti, ona ilave edilen bir süs değildir. O, gerçek toplumun gerçekdışılığıdır.” (Debord, 2006: 37).

<sup>6</sup> Ekler, kelimenin Fransızca telaffuzu göz önünde bulundurularak getirilmiştir.

erk, toplumu da yönetmeye ve yönlendirmeye namzettir. Mekân, iktidarın çıkarlarını ve isteklerini korumaya ve gerçekleştirilmeye yönelik denetlenebilir ve düzenlenebilir bir olgudur.

“Modernizmin mekânsal karşılığı olan kent” (Yılmaz, 2019: 67) siyasal ve ideolojik bir inşa alanıdır. Bir kentin; resmî binalar, camiler, meydanlar, akıl hastaneleri, mezarlıklar, alışveriş merkezleri, kafeler, restoranlar, heykeller, afişler, tabelalar gibi mekânsal argümanları kent insanının duygu, düşünme ve davranış biçimlerini etkilemekte ve insan ilişkilerini belirlemektedir. “Fiziksel yapıların (evler, toplu konutlar, resmi binalar, meydanlar, kiliseler, camiler, şatolar, köprüler, alt ve üst geçitler, otoparklar, alışveriş merkezleri, oyun parkları, vb.) biçimi ve geometrisi, tarihi dokusu, büyüklüğü, görkemliliği, konumu, kent merkezine yakınlığı ya da uzaklığı gibi göstergeler, kentte yaşayan bireylerin ruh hâlleri üzerinde de olumlu-olumsuz etkiler üretir. Bu yapıların bazıları hayranlık ve ürküntü verirken, diğer bazıları da -özellikle Orta Çağ dini manastır ve şatoları örneğinde olduğu gibi-, korkuyla karışık bir saygı yaratırlar. Söz konusu düzenleme, aleni ya da gizli biçimde uysal veya itaatkâr bireylerin üretimine katkıda bulunur. İnsanlar bu tür yapılar aracılığıyla ya siyasal iktidar söylemi ve yerleşik normların öngördüğü tabii kılınma etkilerine maruz kalırlar ya da büsbütün bu yapıların kapsama alanı dışında kalarak kendilerini görece daha özgür hissettikleri bir durumda bulurlar.” (Köse, 2018: 321-322).

Kentin kendisi de bu mimari figürlerle gösterinin uzamı olur. Şehir, medeniyet ile eşleşirken kent<sup>7</sup> de gösteri ile özdeşleşir. Psikocoğrafya ise normatif olandan bir sapma ile gidilmemiş, keşfedilmemiş yerlere yeni ve rastlantısal bir rota ile ulaşmaya, ayrıntıya odaklanarak özgün ve özgür bir kent deneyimi sunmaya dolayısıyla da iktidarın hegemonik mekân tasarımları ile kısıtlanmış/sınırlanmış kent insanını gerçek anlamda görünür kılmaya çalışmaktadır. Bu durum, “yaratıcı yıkıcılık” olarak değerlendirilebilir çünkü psikocoğrafya; önceki rotaları, algıyı, etkileri ve tasarımları ihlal ederken yeni bir algı yaratmayı amaçlamaktadır. “Keşifsel ve devrimsel bir hareket” (Özgen ve Ertürk, 2021: III) olarak psikocoğrafya, özgür ve özgün bir alternatif tasarımı önceler. Mekân üzerinden insanı ve onun duygu, düşünüş ve davranışlarını sınırlandıran hegemonik politik yönelimlere karşıt olarak ortaya atılmış bu kavram; hareketi ve eylemselliği öne çıkarmakta, bünyesinde güçlü bir itaatsizlik barındırmaktadır. Derive; geleneksel, tarihsel ve sosyokültürel bakışın dışına çıkarak yeni bir rota üzerinden farklı bir kent yürüyüşü gerçekleştirir ve bu yürüyüşte, çevre ile insan ilişkisinde, yeni tematik yaklaşımlar da gün yüzüne çıkar. Sürüklenme eyleminde üstten (tepeden/kuş bakışı/tarımsal) bir bakış ile değil sokak seviyesinde bir bakışla ayrıntılara odaklı bir yürüyüş gerçekleşir.

Psikocoğrafya haritaları ise klasik haritalardan tamamen farklı bir uygulamaya sahiptir. Her şeyden önce bu haritalar, topoğrafik bir çizim değildir, coğrafi bir nitelik taşımaktan çok psikolojik karakterli (mekân deneyiminin etkisiyle) şekillerdir. Bu haritalar için kent deneyiminin insan üzerindeki etkilerinin, kentin insanda uyandırdığı duyguların haritasıdır, denebilir. Psikocoğrafya haritaları, bulmak için değil kaybolmak için hazırlanmış temsillerdir; kişiye nasıl kaybolması gerektiğini göstermektedir.

Psikocoğrafya; psikoloji, coğrafya ve mimarlık gibi bilimlerle ilgili olmakla birlikte edebiyatla da ilişkilendirilebilecek bir kavramdır. Geliştirildiği Sitüasyonist Enternasyonalin bir sanat akımı olarak ortaya çıkışı, sanat ile gündelik hayatın özdeşleştirilmesi ve psikocoğrafi etkilerin edebi metinler yoluyla oluşturulması ve kanonlaştırılması bu kavramı, edebiyat ekseninde de değerlendirme zarureti doğurmuştur. *Psikocoğrafya Londra Yazıları* isimli çalışmasında konu hakkında değerlendirmelerde

<sup>7</sup> Çalışmada da “şehir” ve “kent” kelimelerinin kullanımında bir ayrıma gidilmiştir. Şairin yaşadığı dönemde Türkiye kentleşmenin eşiğindedir ve modernizm hâkimdir. Bu açıdan Orhan Veli'nin şiirlerinin incelemesinde “kent” kavramının kullanımı daha doğru olacaktır. Ancak şair şiirlerinde “şehir” kelimesini kullandığı için alıntı bölümlerin yorumlanmasında şairin tutumuna bağlı kalarak “şehir” kelimesi kullanılmıştır.



bulunan Merlin Covery'e göre İngilizce romanın öncüsü olan Daniel Defoe'nun "psikocoğrafya tarihine katkısı iki mislidir. [...] Defoe'nun sunduğu ilk psikocoğrafi rapor rneği *Journal of the Palague Year (Veba Yılı Günlüğü)* adlı eserinde yer almaktadır." (2011: 12). Ona göre Defoe'nun *Robinson Crusoe*'su (1719) bir gezginin taşıması gereken özgürlüğe, tarafsızlığına, bir maceraperestin becerikliliğine ve bir kazazedenin ahlaka karşı ilgisiz tavırlarına sahip bir karakterdir (2011: 29). Covery, psikocoğrafyanın Daniel Defoe, William Blake, Robert Louis Stevenson, Thomas de Quincey, Arthur Machen, Alfred Watkins, Edgar Allan Poe ve Charles Baudelarie gibi ünlü yazar ve Şairlerin eserlerinden de yani psikocoğrafyanın, sistemsel bir bütünlüğe ulaştığı Sitüasyonist Enternasyonal'den önce yazılmış eserler üzerinden de okunabileceğini ifade eder (2011:26). Bu da bize psikocoğrafyanın tanımlanmasından çok önce doğrudan psikocoğrafi etkilerle oluşturulmuş pek çok metin bulunduğunu göstermektedir.

İdeal ve konformist metinlerde duyumsama ve deneyim olmayacağı için bu metinler, psikocoğrafya açısından incelenmeye müsait değildir çağın huzursuz ve muhalif metinleri, bu konu için daha uygun olacaktır. Çünkü gerek psikocoğrafya gerekse uygulama yöntemleri, muhalif kavramlardır. Ancak hlihazırda psikocoğrafya kavramını bir yazın pratiği olarak ele almak ve bunu Şiire uygulamak, eldeki çalışmaların azlığı dolayısıyla aslında pek de kolay değildir.

### Orhan Veli'nin Şiirlerinde Psikocoğrafya

Melih Cevdet Anday ve Oktay Rifat ile birlikte I. Yeni ya da Garip olarak isimlendirilen akımının temsilcilerinden olan Orhan Veli Kanık, Türk Şiir geleneğinde oldukça önemli bir kırılmaya yol açmış güçlü bir isimdir. Türk Şiirinde sarsıcı etkiler yaratan Şairin iyi derecede Fransızcası vardır ve Baudelarie ile Edgar Allan Poe gibi, eserleri psikocoğrafya ile anılan isimlerden etkilenmiştir. Bununla birlikte gerekstclerden olduğu söylenemese de onlardan bazı etkiler aldığı da söylenebilir (Bezirci, 2003: 50). Ayrıca onun Şiirlerinde gerçeküstücülüğün yanında Sitüasyonist Enternasyonalin ortaya çıkışında olduğu gibi Dadaizmden de esinlenmeler bulunur. Sitüasyonist Enternasyondan 15-20 yıl önce ortaya çıkan Garip Şiiri, bahsi geçen hareket gibi siyasi, sosyal ve kültürel olarak zor bir dönemin ürünüdür.

15 Eylül 1937'de Varlık dergisinde yayımlanan (Oktay Rifat'la birlikte imzalanmış) *Ağaç* Şiirinde taşladığı ağacın taşını yediğini ve düşmeyen taşını geri istediğini ifade eden Şair, aslında köklü bir geleneği karşısına almakla birlikte görünür olmak isteğini devrimci ve oyunbaz bir tavırla aşıkar etmektedir. Ona göre "Tarihin beğenerek andığı insanlar, daima dönüm noktalarında bulunanlardır. Onlar bir ananeyi yıkıp yeni bir anane kurarlar." (Kanık, 1992: 27). Psikocoğrafyanın karakterine uygun olarak Melih Cevdet'in ifadesi ile "devrimci bir Şiir" (zcan, 2005: 342) kaleme alan Garipilerden Orhan Veli, Şiirdeki arayışını Şu Şekilde dile getirir: "Yirmi yaşımızı dolduralı bir iki seneden fazla olmamıştı; beylik kalıplar, beylik oyunlar, beylik dünyalar içinde bunalmış kalmış olan Şiire yeni imknlar arayalım dedik. Şiire yeni dünyalar, yeni insanlar sokarak, yeni söyleyişler bularak Şiirin sınırlarını biraz daha genişletmek istedik. İlk işimiz, bilinen sanatları bir tarafa bırakıp, Şiiri bu sanatlar dışında Şiir yapan özellikleri aramak oldu." (2001: 195). Şairin kendisine ait olan bu ifadeler, Şairin edebi hegemonyaya karşı bir direniş geliştirdiğini ve "birtakım softaların damarına bas[mak]" (Kanık, 2001: 195) suretiyle normdan saptığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu sapma, psikocoğrafya ile anılan detournement kavramı ile ilişkilendirilebilir: "Dtournement, sanat alanını uyandırmak adına sanat eserini 'yakmak'tır: Bu yanmadan geriye kalan küllerin içinden devrimci olanları seçip sanatı onlarla küllerinden yeniden doğurmaktır." (Gülbey, 2012: 73). Garip akımının nc isimlerinden Orhan Veli de eskiye dair ne varsa reddederken aslında eskinin anlamını tersine çevirerek farklı bir bağlama yerleştirir ve kendince bir anlam üretilir. Küçük adamın ve hatta o küçük adamın nasırının edebiyata konu edildiği Orhan Veli Şiirinde gelenek ve geçmiş, ancak bağlamından koparak yer edinebilir. Aynı tema etrafında

şekillenen Bâkî'nin *Kanuni Sultan Süleyman Mersiyesi* ile Orhan Veli'nin *Kitabe-i Seng-i Mezar*'ını metinler arası bir ilişki ile ele alan Tarık Özcan, *Kitabe-i Sengi-Mezar* şiirinin, Bâkî'nin *Kanuni Sultan Süleyman Mersiyesi*'nin şahsında (*Ağaç* şiirinden esinle) "eski şiir ağacına atılmış bir taş" (Özcan, 2004: 130) olduğunu ifade eder ve tematik ve biçimsel düzeyde gerçekleşen bu yazınsal sapmaya dikkat çeker.

Kültür ve medeniyetin, yerleşikliğinin ve düzenin mekân açısından temsili olan şehir, şiir ile açılmış, boyutlanmış ve âdeta yeniden inşa edilmiştir. Belli şehirlerle özdeşleşmiş şairlerin ve yine belli şairlerle özdeşleşmiş şehirlerin varlığı, estetik yaratımda mekân-insan etkileşimini ortaya koyması bakımından önemlidir. Yahya Kemal dendiğinde İstanbul'un, Tanpınar dendiğinde -özellikle- Bursa'nın, Ahmed Arif dendiğinde Diyarbakır'ın akla gelmesi, şehrin bu şairlerin estetik yaratımının merkezinde yer almasından ve kurulan şehir temsillerinin kuvvetinden gelmektedir. Orhan Veli'nin doğrudan İstanbul temalı şiirleri çok fazla olmamasına rağmen belli başlı bazı İstanbul şiirlerinin ön plana çıkışı ve şehre yönelik olarak getirdiği yorum, onun adının İstanbul şairleri arasında anılmasını sağlamıştır. Orhan Veli, gerek İstanbul'a gerekse şehir kavramına yaklaşımı ile kendinden önceki şairlerden ayrılmaktadır. Okuyucu, tam da şehirden kente dönüşümün kavşağında, Orhan Veli'nin şiirinde yeni bir şehirselleşme çevre ile -kent ile- karşılaşır. Bu çevre, gerek anlatının şair öznesinin gerekse bizzat Orhan Veli'nin yürüyerek deneyimlediği, gözlemlendiği ve aktardığı günlük pratiğe yönelik panoramik bir yaratımdır. Edebi gelenekten muhalif ve devrimci bir tavırla kopan Orhan Veli'nin kent deneyiminde de önemli bir sapma görülür.

Garip öncesi yazınımızda İstanbul, genel olarak Türklüğün ve İslam medeniyetinin cisimleşmiş hâli, fethetme ülkümüzün en güçlü temsilidir. Tevfik Fikret'in İstanbul'u lanetle andığı *Sis* şiirinde bile İstanbul görkemli bir şehir olarak karşımıza çıkar. İstanbul ile özdeşleşen Yahya Kemal'in şiirlerine baktığımızda ise İstanbul "ruhsal, estetik ve kültürel olgunluğunu tamamlamış bütün bir Türk-İslam medeniyetinin birleştiği, hayat bulduğu yerdir." (Narlı, 2008: 157). Ancak bu yazınsal birikimde İstanbul bir temsilden ibarettir, Yahya Kemal Beyatlı'nın şiirinde<sup>8</sup> olduğu gibi "hayal şehir"dir (Beyatlı, 1974: 31). Yahya Kemal'de izlenmeye değer kutsal bir manzara olarak karşımıza çıkan ve geçmişin büyüünde hatıralarla canlanan İstanbul, kültürel devamlılığın simgesi iken Orhan Veli'nin şiirlerinde ise şimdiki zamanda duyusal, deneyimlenebilir bir mekân olarak karşımıza çıkan İstanbul'un geçmiş ile bağı kopmuştur. Yine geleneksel Türk şiirinde İstanbul, mimari ve kültürel unsurlarla akılda kalırken Orhan Veli'nin şiirlerinde insani unsurlarla hatırlanmaktadır. İstanbul'un iki şairdeki kavram örüntüsü şu şekildedir:

Yahya Kemal: şehir, geçmiş, hatıra (hayal), rüya, manzara, mimari ve kültürel unsurlar.

Orhan Veli: kent, şimdi (an), duyu, deneyim (edimsel), gerçek, insani unsurlar.

Burada ayrıca şunu da belirtmek gerekir ki edebi geleneğimizde İstanbul temsillerinin oluşmasında kültürel bir hegemonya vardır ve bu hegemonya ile bir denetim ve yönlendirme stratejisi de geliştirilmiş olur. Edebiyat eleştirileri bile bu hegemonyadan nasibini almıştır. Özellikle İstanbul'un olumsuz ele alındığı şiirlere karşı temkinli olunmuştur. Bu edebi kültürel miras, bir yerde kısıtlayıcı bir etkiye dönüşür ve tarihi kültürel dekor içerisinde şiirin öznesi aynı duygusal tekdüzeliğe hapsolür. Psikocoğrafi zeminde alışveriş merkezleri, kafeler, restoranlar hegemonik mekânlarırken edebi geleneğimizde ise İstanbul ve bazı semtleri için bu durum geçerlidir. Orhan Veli ise gerek poetik duruşu gerekse mekânı işleyişi ile bu imgesel hâkimiyeti ve yazınımızda oluşturulan İstanbul hegemonyasını da taşlamaktadır.

<sup>8</sup> Edebiyat tarihinde Orhan Veli ile Ahmet Haşim karşıtlığına karşın bu çalışma, İstanbul ölçeğinde Orhan Veli ile Yahya Kemal karşıtlığına odaklanmıştır.

Örneğin mekânı aşk ve cinsellik ölçeğinde işlemekten de çekinmeyen Orhan Veli, Beyoğlu'nu bütün canlılığı ve hareketliliğiyle şiirine almıştır, cinselliği de sokağa taşımıştır. Beyoğlu'nun edebiyatımızdaki temsiline baktığımızda ideolojik bir gerilimin sahnesi olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz: Beyoğlu, Cumhuriyet öncesi Osmanlı yazarının, şairinin, entelektüelinin öteki mekânıdır, Yahya Kemal'in, Tanpınar'ın şiirlerinde de yoktur (Narlı, 2008: 165). Beyoğlu'nu bağlamından çıkararak yeni bir anlam alanı ile şiirimize dâhil eden Orhan Veli, böylece yazınsal iktidarı ve alışılmış kalıpları kırmaya hem edebi pratiği hem de kent yaşamının günlük pratiğini değiştirmeye çalışır. Böylece Orhan Veli'nin hayal ufku, edebiyatımızın kalem özgürlüğü olmuştur.

Orhan Veli ile şiirimizde kent, hayali bir şehir değil üzerine basılan, yürünen, deneyimlenen bir kavram hâline gelmiştir. O, psikocoğrafi bir farkındalıkla kentin sokağına inmiş, özgür ve özgün bir deneyimi şiirleştirmiştir. Onun şiirinde İstanbul bir temsilden ibaret değildir, kentteki dolanmalarında tanıklık ettiklerinin uzamıdır yani yaşayan, somut bir mekândır. Şiirlerde İstanbul, fotoğraf karesine sığdırılmış bir donuklukta ve soğuklukta basit bir manzara da değildir, İstanbul ve dolayısıyla kent, içinde insanların hareket hâlinde olduğu bir yaşam merkezidir. Orhan Veli'nin şiirindeki İstanbul, tarihsel bir mekân değil şair öznenin üzerinden geçtiği, bastığı, yürüdüğü, kaybolduğu, karşılaştığı, yağmur altında dolaştığı, sevgilisini öptüğü, şarkılar mırıldandığı bireysel deneyim alanıdır yani insan merkezli bir yerdir. O, şiirinde imgenin değil yaşamın egemenliğini kurar. Mehmet Kaplan'ın da ifade ettiği gibi Cahit Sıtkı ve Orhan Veli nesli artık ne dine ne de tarihe inanır. Onlar için sadece “yaşanılan an” mühimdir ve bu nesil “yaşama sevinci”ni âdeta bir din haline getirmiştir (Kaplan, 1994: 11). Orhan Veli şiirinde İstanbul'un tarihsel ya da milli bir kimliği bulunmamaktadır. Kenti yürüyerek deneyimleyen şair, önüne konan verili, alışlageldik kent imgesini, “olanaklı” ve esnek bir imgede ters yüz ederek değiştirir ve dönüştürür, yeniden üretir. *Anlatamıyorum* şiirinde bu olanaklı kentin varlığını ortaya koyan şair, bu olanağın mekân ve etkileşim olarak mümkün olmasına rağmen söylem düzeyinde gerçekleşemediğini ifade eder:

*“Bir yer var, biliyorum;  
Her şeyi söylemek mümkün;  
Epiyce yaklaşmışım, duyuyorum;  
Anlatamıyorum.”* (Kanık, 2021: 67).

Şiirlerinde adı geçen İstanbul semtleri ise şunlardır: Kapalıçarşı, Mahmutpaşa, Alemdar, Eyüp, Yüksekaldırım, Galata Köprüsü, Galata, Beyoğlu, Boğaziçi, Bebek, Rumelihisarı, Üsküdar, Kızkulesi, Çamlıca Tepesi, Kalender, Göksu gibi. Dikkat edilecek olursa bu semtler bile şairin geleneksel kent modelinden saparak yeni bir deneyimin peşinde olduğunu göstermektedir. Onun şiirinde bu semtler, duyuşsal bir deneyim ekseninde psikocoğrafi olarak, birbiri ile ilişkilendirilerek, yeniden üretilmiştir ve bu semtlerin hiçbirinde mimari ya da kültürel unsurlar ön plana çıkarılmamıştır, şair öznenin aklında kalıcı olan insani unsurlardır. Bahsi geçen semtler, şairin poetik evrenine geleneksel bir kurgu ve klasik bir rota üzerinden değil sapaklarla, alışılmadık ve o zamana dek genellikle konu edilmemiş taraflarıyla dâhil olur. Bir kenti yaşamaya değer kılan şeyin de aslında bu doğal ya da insani unsurlar olduğunu *Hicret I-II* şiirlerinde dile getirir:

*“Damlara bakan penceresinden  
Liman görünürdü  
Ve kilise çanları  
Durmadan çalardı, bütün gün.*

*Tren sesi duyulurdu yatağından*  
*Arada bir*  
*Ve geceleri*  
*Bir de kız sevmeye başlamıştı*  
*Karşı apartmanda.*  
*Böyle olduğu halde*  
*Bu şehri bırakıp*  
*Başka şehre gitti.”* (Kanık, 2021: 46).

Şiirde bahsi geçen şehrin mekân unsurları olan “dam, liman, kilise ve tren” insani olmayan mekân unsurlarıdır. Şair, bu şehirde sevdiği bir kız olmasına rağmen şehrin insani olmayan bu örgütlenmesine katlan(a)maz ve başka bir şehre gider. Bu vazgeçiş “bırak-” ve git-” fiillerinin birlikte kullanılmasıyla pekiştirilirken mekânın insanın duygularına olan olumsuz etkisi artırılmış olur. *Hicret II* şiirinde ise insan-kent örgüsü şu şekildedir:

*“Şimdi kavak ağaçları görünüyor,*  
*Penceresinden,*  
*Kanal boyunca.*  
*Gündüzleri yağmur yağıyor;*  
*Ay doğuyor geceler*  
*Ve Pazar kuruluyor; karşı meydana.*  
*Onunsa daima;*  
*Yol mu, para mı, mektup mu;*  
*Bir düşündüğü var.”* (Kanık, 2021: 47).

Bir önceki şiirin devamı olan *Hicret II* şiirinde mekânın unsurları “kavak ağaçları, kanal, yağmur, ay ve pazar”dır. *Hicret* şiirinin ilkinde bulunan “dam, liman ve tren”in yerini “kanal, ağaç, yağmur, ay”; “kilise”nin yerini de “pazar” almıştır. Dikkat edilecek olursa bu mekânsal kurguda tabii unsurlar mekanik unsurların yerine geçerken ibadet mekânının yerine de tüm hareketliliğiyle pazar geçmiştir. Şair, düşündüğü/özlediği bir arzusu olmasına rağmen bu şehri bırakıp da gidememektedir. Şehrin kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını etkilediği bu şiirde şehir tercihini, mekân ile duygusal etkileşimine bağlı olarak yapan anlatı öznesinin, mekânın psikocoğrafi etkilerinin farkında olduğu ve bu tercihiyle aslında antikapitalist bir tutum sergilediği söylenebilir. İçinde sevdiği olmasına rağmen bir şehri terk etmek ya da içinde sevdiği olmamasına rağmen bir şehirde kalmak, güçlü bir insan-kent bağına işaret eder. *Bir Şehri Bırakmak* şiirinde ise şair, yine mekân insan ilişkisini benzer bir kurgu ile vermesine rağmen bu kez duygusal olarak onu olumlu bir seviyede tutan şehir mekânlarına karşılık tercihini sevdiği kadından yana kullanır ve şehrin şairin bilincinde bıraktığı olumlu duygusal etkiye rağmen sevdiği kadın için bu şehri bırakır. Bu şiirde âdeta bir psikocoğrafi haritalandırma yapan şair, deneyimleri ve bu deneyimleri ile elde ettiği duyguları ile bir şehir modeli sunar. Bu model de önceki şiir geleneğimizden farklı bir modeldir. Şehrin sokaklarını adımlayan şair, kendince bir haritalama yapar. Bu haritalamayı yaparken de kendisinden önceki kodlama biçimlerini yıkar. Yani kenti inşa etmeye çalışan Orhan Veli, şehri yıkar. Bu yıkım, iktidar ilişkilerinin de eleştirildiği ve yeniden yaratıldığı politik bir karşı duruştur aslında. Böylece onun karşı sanat anlayışında psikocoğrafi tutumlar dikkati çekmektedir.

*“Bu şehirde yağmur altında dolaşılır*

*Limandaki mavnalara bakıp*

*Şarkılar mırıldanılır geceleri.*

*Bu şehrin sokakları çoktur,*

*Binlerce insan gelir, gider sokaklarında..*

*Her akşam çayımı getiren*

*Ve bir Beyaz Rus olmasına rağmen*

*Hoşuma giden garson kadın bu şehirdedir.” (Kanık, 2021: 253).*

Sokak vurgusunun özellikle yapıldığı şiirde “dolaş-, şarkı mırıldan-, gelip git-” gibi fiiller psikocoğrafya ile ilişkili olan derive kavramını akla getirir. Yağmur altında dolaşmak ve limandaki mavnalara bakıp şarkı mırıldanmak gibi etkinlikler, kapitalist kent modelinde insanı ezen üretim süreçlerinin üzerine çalınan -bu kapitalist gösterinin parçası olmayan- bir sanat pratiğidir. Şair, bir flanör gibi sokakta olmaktan ve binlerce insanın gelip gittiği sokaktaki kalabalıktan memnuniyet duyar. Onun duygularına sokak ve kalabalık yön verir. Ayrıca şiirin devamında şairin doğduğu köye müşteri taşıyan şirket vapurlarının, hatıralarının, sevdiklerinin ve hatta ölmüşlerinin mezarının mevcudiyetiyle şehre katlandığını ifade ettiği dizelerde nostaljik bir eğilim öne çıkar. Orhan Veli'nin şiirlerinde çok güçlü olmamasına rağmen yer yer karşımıza çıkan bu nostaljik eğilim, geçen zamanın mekân yüzeyine tutunmasıdır ve yine “psikocoğrafi bir anlatının da nostaljik eğilimler taşıması beklenir.” (Yeşil, 2016: 124).

Orhan Veli'nin psikocoğrafya bağlamında derive eylemine karşılık gelen yürüyüşleri vardır. O, çoğu kez parasızlık yüzünden olsa da kenti yürüyerek deneyimler. Kardeşi Adnan Veli, onun yürüyüşü ile ilgili olarak şunları aktarır: “Yürümekten hiç bıkmazdı. Bazen Beyoğlu'ndan Sarıyer'e kadar yürüyerek ıslık çalarak gittiği olurdu.” (1957: 15). Uzamı hareketlendiren şey, yürümektir ve Frederic Gros'un (2019) da ifade ettiği üzere yürümek, yalnızca iki mesafe arasında gidip gelmek değildir, yaratıcı bir eylemdir. Rebeca Solnit (2016) ise yürümenin dünyada olmak kadar dünyayı yaratmanın da yöntemlerinden biri olduğunu belirtir. Bunlardan yola çıkarak “dünya-içinde-varol[an]” (Heidegger, 2008: 43) insanın, ayaklarıyla yaşamını yarattığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Yürüme eylemi ile birey, çevresel bir farkındalık kazanır, verili mekânsal kodların dışına çıkarak yeni keşiflerde bulunabilir.

İnsan medeniyetinin temel uzvu olan -ellerin aksine- ayakların anlam örgüsü, kapitalizm ile birlikte boşa çıkarılırken antikapitalist yönelimlerle yaratıcı bir düzlemde tekrar gündeme gelmiştir. Bu bağlamda yürümek ya da yürüyüş; modern kapitalist kent modelinde eleştirel bir pratiktir, muhalif bir bakış, politik bir eylemdir. Orhan Veli'nin şiirlerindeki yürüme eyleminde ya da kent deneyiminde ise bir düzenlilik ya da kesinlik değil psikocoğrafi eğilime uygun olarak rastlantısallık, gelişigüzellik ve hatta yersiz yurtsuzluk bulunur. Bu rastlantısallık ona özgür bir kent deneyimi sunar. Bu durumun en iyi örneği *Baş Ağrısı* isimli şiiridir:

*“Şimdi evime girsem bile*

*Biraz sonra çıkabilirim*

*Mademki bu esvaplarla ayakkaplar benim*

*Ve mademki sokaklar kimsenin değil.” (Kanık, 2021: 58).*

Yürüyüşünün mekânının sokaklar olduğunu bu dizelerle açıkça ifade eden şairin, bu dizeleri ile kapitalizmin baskın kent düzenlemesine bir eleştiri getirdiği de ortadadır. Bu gelişigüzel gerçekleşen, kaybolmaya dayanan kent yürüyüşlerinin sadece şiirleri için geçerli olmadığını, yaşamında da şairin benzer kayboluşlarla kenti deneyimlediğini Sait Faik'in şu sözlerinden anlıyoruz: "İlkbaharda birdenbire Ada'nın تنها bir yolunda karşıma çıkardı. 'Gel yahu bize gidelim' derdim, gelmezdi. Ada'nın içinde kaybolurdu. Nereye giderdi hiç bilmedim." (1999: 187).

Sapmalar, sürüklenmeler ve kaybolmalar arasında kentsel alan bir oyun mekânıdır. Oyunsu Orhan Veli şiirinde güçlü bir imajdır. *Dedikodu* şiirinde kenti ve mekânı bir dedikodu üzerinden kurgulayan şair, kentin sokaklarında gezerken aslında psikocoğrafi bir oyun oynamaktadır. Oyun, kişiyi günlük yaşamın sıradan rutinlerinden korurken bireysel ve toplumsal bilincin dönüşüm anahtarıdır. Psikocoğrafya kavramının uygulama niteliği bu oyunsuluk ya da oyunbazlıktır. Çalışma ve üretme pratiklerinin eleştirisini yapan şair, yerine kentte oynanan bir saklambaç oyunu koyar ve yaşamı dönüştürür, bu çerçevede yeniden inşa eder. Bu oyunu ise *Dalgacı Mahmut* şiirinde açıkça ifade eder. Derive'e yakın şair özne kent deneyimini oyun üzerine kurgular:

*"İşim gücüm budur benim,  
Gökyüzünü boyarım her sabah,  
Hepiniz uykudayken.  
Uyanır bakarsınız ki mavi.*

*Deniz yırtılır kimi zaman,  
Bilmezsiniz kim diker;  
Ben dikerim.*

*Dalga geçerim kimi zaman da,  
O da benim vazifem;  
Bir baş düşünürüm başımda,  
Bir mide düşünürüm midemde,  
Bir ayak düşünürüm ayağымda,  
Ne halt edeceğimi bilemem." (Kank, 2021: 120).*

Bu kurguda "baş", "mide" ve "ayak" kelimeleri önemli yer tutar. Çünkü oyun, tam da bu üç kelimenin temsil ettiği kavramlarla ilgilidir. Baş, bilinci; mide, kapitalist ekonominin getirdiği geçim derdini; ayak ise psikocoğrafya ile ilgili olan başkaldırıyı ifade etmektedir. Bireysel ve de toplumsal bilinci dönüştürmek isteyen şair, kapitalizm eleştirisini ayaklarıyla yani yürüyerek gerçekleştirir.

Orhan Veli'nin şiirlerine derive açısından bakacak olursak onun, sürüklenme düşüncesine uygun olarak yürüme eylemi ile kendini ve kenti gerçekleştirdiğini, bütün unsurlarını karşılamasa da özne olarak derive'e yaklaştığını söyleyebiliriz. Şiirlerindeki kent algısı da bu sebeple yaşam enerjisi ile dolu dinamik bir yapı arz etmektedir. Şehir gezintisi için geleneksel rotaların dışına çıkan şair, ilhamını sokaktan alır ve şehirde yürüyerek sürüklenir. Şair, bu denli gerçekçi bir mekân algısında tabelaları kullanmaz, kenti adres ve yön bilgisiyle değil çağrışımları ile okur. Çünkü tabelalar ve adresler, kapitalizmin baskın kent düzenlemelerindeki buyurganlığını temsil etmekte, özgünlüğe ve yaratıcılığa müsaade etmeden yönlendirmekte ya da yasaklamaktadır. Şairin kent deneyimini dolaymlayan çıkış noktası ise genellikle

duyuları, kent alanındaki karşılaşmaları, kentin çağrısıdır. Bu çağrı, kentin çekim gücüne (uyaranlarına) bağlı olarak bazen denizden yeni çıkmış ağların ya da yosunların kokusudur (koku), bazen yelkovan kuşlarıdır (görüntü), bazen de içindeki kuş cıvıltısıdır (ses):

*“Gün olur, alır başımı giderim,  
Denizden yeni çıkmış ağların kokusunda  
Şu ada senin, bu ada benim,  
Yelkovan kuşlarının peşi sıra.”* (Kanık, 2021: 113).

*Dedikodu* şiirinde olduğu gibi şairin içindeki yolculuk fikrini harekete geçiren bazen de alışılmışın dışında verilen sosyal ilişkilerdir:

*“Kim görmüş, ama kim,  
Eleni'yi öptüğümü,  
Yüksekkaldırım'da güpegündüz?  
Melâhat'i almışım da sonra  
Alemdar'a gitmişim öyle mi?  
Onu sonra anlatırım, fakat  
Kimin bacağını sıkmışım tramvayda?  
Gûya bir de Galata'ya dadanmışız;  
Kafaları çekip çekip  
Orada ahyormuşuz soluğu.”* (Kanık, 2021: 51).

Gösteri toplumunun “sahte gerçeklik”inde yitirilmemiş uyarıcıların telkini ile sokağa çıkan ve alışılmadık semtlere sapan şair, bu sayede mekân ile gerçek bir temas kurar. Bu temasta da kapitalist kent düzenlemesinde görünmez olan kentin esas bileşenleri, onun duygularını ve davranışlarını etkiler. *Güzel Havalalar* şiirinde güzel havalanın onu etkilediğini ifade eden şair, yaşamına dair tüm atılımları bu havalara bağlar. Burada iklim ya da hava durumu mekâna eklenilen ve mekânın dokusunu oluşturan önemli bir bileşendir.

*“Beni bu güzel havalalar mahvetti,  
Böyle havada istifa ettim  
Evkaftaki memuriyetimden.  
Tütüne böyle havada alıştım,  
Böyle havada âşık oldum;  
Eve ekmek ve tuz götürmeyi  
Böyle havalarda unuttum;  
Şiir yazma hastalığım  
Hep böyle havalarda nüksetti;  
Beni bu güzel havalalar mahvetti.”* (Kanık, 2021: 64).

Kent ve gösteriden söz etmişken şairin bu modernist gösterinin de farkında olduğunu ifade etmek gerekir. Psikocoğrafya açısından “farkındalık” önemli bir kavramdır çünkü bu disiplinin temel gayesi dönüştürmek ve duyarlılık/farkındalık geliştirmektir, uygulayıcısı derive'in de farkında olarak bir kent deneyimi gerçekleştirmesi beklenir. *İstanbul Türküsü*'nde “*İstanbul'un orta yeri sinema; / Garipliğim,*

*mahzunluğum duyurmayın anama*" (Kanık, 2021: 78) diyen şair, mekânı bir gösteri alanı olarak değerlendirir, kendisi ise bu gösteri alanının garip mahlûkudur. Çünkü derive gibi farkındadır ve bu farkındalıkla garip ve mahzundur, şiirse bu garipliğin avuntusudur. Şairin kapitalist kent düzenine eleştirel tavır takındığı bir diğer şiiri de *Asfalt Üzerine Şiirler*'dir. Kapitalizmin "asfalt, bina ve bacası olan silindir" şeklinde somutlaştığı bu şiirde şair "*Ne kadar güzel şey/ Yolun üstündeki bina/ Yıkıldığı zaman/ Bilinmeyen bir ufuk görmek.*" (Kanık, 2021: 208) dizeleriyle bu kent modelinin değişmesi ve insancıl kent yapılanmalarının benimsenmesi gerektiğini ifade eder. Şaire göre bu kent, ufkun görüldüğü; dallarda çatırdayarak açılan fistukların sesinin, "yağan yağmuru"n duyulduğu; denizde esen rüzgârın, ıstakozun, karidesin, yosunların koklandığı bir kenttir. Yolun üstündeki binanın yıkılmasıyla görülecek ufkun güzelliğini anlatan şair, bu anlatımı ile aslında kapitalist gerilemenin ve anlamlı bir karşılaşmanın önemini ifade eder.

Şairin antikapitalist tavrı, en çok çalışma ile ilgili şiirlerinde belirginleşir. İnsanın, gününü geçim derdi ile çalışarak ve günlük rutin işlerde harcaması, şair için katlanılmaz bir durumdur. Modern kapitalist insanın tek gayesi çok kazanmaktır. Üretim ve tüketim dinamiklerini etkileyen başat unsur, kâr ya da diğer bir ifade ile kazançtır. Çok çalışarak boş zamana hükmedeceği ya da boş zamanı elde edeceği yanılgısı da kapitalist insanın ironisidir. Çünkü kapitalizmin öznesi, eksik/yoksun bir öznedir. Kapitalist ekonomiye *Bedava* şiiri ile meydan okuyan şair, öznenin yersiz yurtsuzluğunu "otomobillerin dışı", "sinemaların kapısı" ve "camekânlar" (Kanık, 2021: 124) kelimeleri ile ifade eder.

*"Yağmur çamur bedava;  
Otomobillerin dışı,  
Sinemaların kapısı,  
Camekânlar bedava"* (Kanık, 2021: 124)

Bu kentsel pay edişle mekân üzerinden insan denetlenmekte, insanın duygu ve davranışları kapitalist erkçe yönlendirilmektedir. Bu durum ise şiire "*Kelle fiyatına hürriyet, /Esirlik bedava; /Bedava yaşıyoruz, bedava*" (Kanık, 2021: 124) şeklinde yansır. Şairin "bedava" tekrarı ve sloganlaşan ifadesi ile vurgusu artırılan esirlik kastı, anlamını en iyi şekilde *Zilli Şehir*'de bulur:

*"Biz memurlar,  
Saat dokuzda, saat on ikide, saat beşte,  
Biz bizyizdir caddelerde.  
Böyle yazmış yazımızı Ulu Tanrı;  
Ya paydos zilini bekleriz,  
Ya aybaşımı."* (Kanık, 2021: 105).

Buradaki zil metaforu, Ivan Pavlov'un zil deneyini hatırlatacak bir benzetmedir. Bir uyarıcı ile hayvanın davranışının denetlenmesini ve koşullandırılmasını sağlayan bu deney, şair tarafından iktidar ve özne ilişkisini kurgulamak için kullanılmıştır. Zilin -zilli şeklinde- şehrin sıfatı olarak kullanılması da iktidarın özneye sunduğu kısıtlayıcı alanı (kapitalist mekânı) ifade etmektedir. Zilli şehrin deneyinde köpek yerinde "biz memurlar", deneyin uygulayıcısı konumunda da kapitalist iktidar bulunur. Zil, memurların sokakta bulunacakları süreyi belirler ve dolayısıyla hem sokak hem de özne, iktidar tarafından bu şekilde denetlenmiş ve belirlenmiş olur. Burada bilinçli olarak örgütlenmiş bir kentsel çevre bulunmaktadır ve mahkûmiyet, edilgenliktir. Sokağın denetimini elinde tutan iktidar, insanı da elinde tutar ve onu istediği gibi yönetip yönlendirebilir. Şair, "*Böyle yazmış yazımızı Ulu Tanrı*"



dizesiyle de iktidar kavramının çerçevesini genişleterek tanrısal belirlenime gönderme yapar. Böylece şehir ve yaşam, *Bedava* şiirinde olduğu gibi yersiz yurtsuz bir esirlikle ele alınır. Hürriyet kelle fiyatıdır, özgürce hareket etme/dolanma hakkı elinden alınmış, ömrünü çalışma ve üretmeye adanmış kişi de ölüden farksızdır.

Bu konuda örnekleri artırmak mümkündür ancak *İstanbul'u Dinliyorum* şiirindeki “*Güzelim bahar rüzgârında ter kokuları*” (Kanık, 2021: 115) dizesinden hareketle son bir değerlendirme yaparak bu bahsi kapatmak doğru olacaktır. Bu şiirde şair, gözlerini kapatarak diğer duyularının yardımıyla İstanbul'a bakar. Yazınsal geleneğimizde İstanbul imgesi daha çok görme esaslı bir temsilden oluştuğu için Orhan Veli, bu konuda da aykırı davranır, İstanbul'a gözlerini kapatarak bakmaya ve şehrin ruhunu yakalamaya çalışır. Bu da aslında psikocoğrafî olarak farklı bir rota kullanmaya eş değer bir uygulamadır. Ayrıca nasıl ki psikocoğrafya haritaları, klasik haritalardaki gibi görme modelinin aksine “an”a, harekete, duyuma ve duyguya odaklanıyorsa Orhan Veli'de bu görme modelini reddederek kent in ondaki etkisine yönelir. Böylece şair, aslında kenti değil kentin ondaki etkisini anlatır. Şairin gelenek ile çatışmasında sadece duyuşal bir farklılaşma yoktur, şehrin düzenli ve statik görüntüsünün yerinde bir karmaşa, “dinamik bir figüratif yapı” (Sazyek, 1999: 161) bulunmaktadır. Gözlerini kapatarak şehrin seslerine kulak veren şair, kentin ve insanın hareket olanaklarını gösterir. Bu temsilde rüzgâr esmekte, yapraklar ağaçlarda sallanmakta, suların çingırakları duyulmakta, yükseklerden kuşlar sürü sürü geçmekte, dalyanlardan ağlar çekilmekte, bir kadının ayakları suya değmekte, doklardan çekici sesleri gelmektedir. Avlular güvercin doluyken Kapalıçarşı serin, Mahmutpaşa cıvı cıvıdır. Bu atmosferin ve kent gözleminin içerisinde koku duyuşuna yönelik tek bir kullanım vardır. O da ter kokularıdır. “*Güzelim bahar rüzgârında ter kokuları*” dizesinin kelime kadrosuna bakıldığında olumsuz bir değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Çünkü bu güzel dekoru ya da atmosferi bozan tek şey, ter kokularıdır. Ter kokusu, kapitalizmin biçimlendirdiği modern hayatın küçük adam ölçeğindeki yansımasıdır. Modern kapitalist kent modelinde baca dumanı ne ise insan ekseninde de ter kokusu odur, çalışmanın karşılığıdır. Kent temsilini çeşitli sesler ve görüntülerle çizen şair, kentin kokusunu ter olarak belirler. Sonuç olarak bu durum olumsuzlanarak antikapitalist bir tutum sergilenir, diyebiliriz.

Verilen örnekler üzerinden bir değerlendirme yapıldığında bile Orhan Veli'nin, kentle gerçek temasını sağlan şeyin “derivenin gerektirdiği sokak seviyesi bakışı” (Sarı, 2013: 66) olduğu tespiti rahatlıkla yapılabilir. Sokak seviyesi bakışı gerek klasik haritalandırmanın gerekse toplumu denetim altında tutmaya yönelik kapitalist iktidarın (panoptik) tepeden bakışına meydan okur. Orhan Veli'de ise bu bakış, bu gayelerle birlikte yazınsal iktidara muhalif bir tavır da içerir.

“*Sana dün bir tepeden baktım aziz İstanbul!*

*Görmedim gezmediğim, sevmemişim, hiçbir yer.*

*Ömrüm oldukça, gönül tahtıma kurul!*

*Sâde bir semtini sevmek bile bir ömre değer.”* (Beyatlı, 1974: 20).

dizeleriyle İstanbul'a bir tepeden bakan Yahya Kemal'in aksine Orhan Veli İstanbul'a Galata Köprüsü'nden bakar:

“*Dikilir Köprü üzerine,*

*Keyifle seyrederim hepinizi.*

*Kiminiz kürek çeker, suya suya;*

*Kiminiz midye çıkarır dubalardan;*

*Kiminiz dümen tutar mavnalarda;*

Kiminiz çumacıdır halat başında;  
 Kimimiz kuştur, uçar, şairâne;  
 Kimimiz balıktır, pırl pırl;  
 Kiminiz vapur, kiminiz şamandıra;  
 Kiminiz bulut, havalarda;  
 Kiminiz çatanadır, kırdığı bir bacayı,  
 Şıp diye geçer Köprü'nün altından;  
 Kiminiz düdüktür, öter;  
 Kiminiz dumandır, tüter;  
 Ama hepimiz, hepimiz...  
 Hepimiz geçim derdinde.  
 Bir ben miyim keyif ehli, içinizde?  
 Bakmayın, gün olur, ben de  
 Bir şiir söylerim belki sizlere dair;  
 Elime üç beş kuruş geçer;  
 Karnum doyar benim de." (Kanık, 2021: 118).

Sokak seviyesindeki bu bakışta psikocoğrafi temalara uygun bir şekilde mekâna bağlı olarak üretilen gündelik pratiğin eleştirisi yer alır. Gündelik yaşam pratikleri, çalışma kaygısı, geçim derdi, sıradan ilişki biçimleri eleştirilir ve şiir, gündelik yaşama alternatif bir keşifle birlikte sunulur. Tüm şehir, çalışmanın yükü altında ezilirken şair, Galata Köprüsü'nden bu telaşlı kalabalığı izlemekte, "keyif ehli" olarak nitelendirdiği kendisini gündelik hayat ile sanatsal yaratıcılığı birleştirmiş özgün ve yaratıcı özne olarak öne sürmektedir. Şiirlerindeki ekme kavgası/geçim derdi ya da yoksulluk, kapitalist eleştirinin ekonomik boyutunu gözler önüne serer. Şairin *Baharın İlk Sabahları* isimli şiiri de benzer bir keşif ile ilgilidir. İçinde kuş cıvıltıları ve şarkılarla bağıra çağıra yollara düşen avare şair; üretim, kalkınma ya da çalışma derdinden uzak şairliğine (sanatsal yaratıcılık) tutunur, onunla avunur, onunla görünür olmaya çalışır:

"Sanırım ki günler hep güzel gidecek;  
 Her sabah böyle bahar;  
 Ne iş güç gelir aklıma, ne yoksulluğum.  
 Derim ki: 'Sıkıntılar duradursun!'  
 Şairliğimle yetinir,  
 Avunurum." (Kanık, 2021: 121).

Bir kent gezgini olarak öne çıkan şair özne, kenti dolaşırken kentin sosyal ilişkiler ağını da gösterir. Onun yolculuk metaforu ekseninde yaklaştığımız şiirlerinde yol boyunca etkileşime geçtiği insanlar, yani şiirinin şahıs kadrosu da sokaktan seçilmiş, kurum(sal)laşmamış kişilerdir. Kenti onun için anlamlı kılan şey, her akşam çayını getiren Beyaz Rus olan garson kadın (*Bir Şehri Bırakmak*); valsler, foksrotlar arasında Şuman'dan, Brams'dan parçalar çaldığı zaman dönüp şaire bakan ihtiyar piyanist (*Bir Şehri Bırakmak*), "vesikalı yârim" (*Tahattur*) ya da yosmam (*Altın Dişlim*) diye seslendiği sevgilisidir. İstanbul'un sokaklarındaki yosmalara ve onlara laf atan bıçkın delikanlılara, suculara, çumacılar odaklanan bakış ile o, aslında iktidarın ve mekânsal denetimin elinden kaçıp kurtulanları şiirine davet eder, mekânı kimliksizleştirerek farklı "oluş"lara imkân verir. Bu şekilde karşılaşmaların ve

etkileşimlerin yaşandığı mekân, aslında bir üretim alanıdır. İşte bu üretim de günlük yaşamın donukluğu ve tekdüzeligi ile baş etmenin bir aracı olarak psikocoğrafya örneğidir.

## Sonuç

Farklı disiplinlerin çalışma alanına giren psikocoğrafya kavramı, Sitüasyonist Enternasyonal hareket içerisinde anlamını kazanmıştır ve bilinçli ya da bilinçsiz olarak düzenlenmiş çevresel mekânın insan üzerindeki etkileri anlamına gelmektedir. Garip şiirinin öncülerinden olan Orhan Veli'nin şiirleri, psikocoğrafya açısından incelendiğinde kavramın tüm özellikleri ile şiirlerde karşılığını bulduğunu söylemek mümkün olmasa da şiirlerde oldukça güçlü bir psikocoğrafi eğilim olduğu görülmüştür. Onun şiirinde şehir, yazınsal bir temsil (imge) ya da modern gösteri mekânı değil yaşam pratiğinin ve sosyal yapının açığa çıktığı gerçek bir mekândır. Şair, bize sokak seviyesinde bir bakışla yeni bir kentsel biçim sunmaktadır ve bu kentsel biçimde mimari ya da kültürel unsurlardan ziyade insani unsurlar ön plana çıkmaktadır. Şairin kendisi de sokağın akışına kapılmış ancak keşfetme ideali ile yol almış derive'e yakın bir avaredir. Şiirlerdeki şiirsel özne bir kent gezgininin taşınması gereken özgür, tarafsız, maceraperest ve ahlaka karşı ilgisiz tavırlara da sahip bir karakterdir. Onu derive'e yaklaştıran en önemli özelliği, psikocoğrafi etkinin farkında olması; işlevsel değil özgür, özgün, esnek ve olanaklı bir kent modeli ve sanatsal bir günlük yaşam yaratmaya çalışmasıdır. O günlük yaşama sanatsal bir yaratıcılık vakfederken şiirden de şiirseli (sanatsalı) ortadan kaldırmanın (detournement) peşindedir. Yani sanatı ortadan kaldıran bir sanatla şiir yazmaktadır. Bu noktada da sitüasyonistlere yaklaşmaktadır, sitüasyonistler gibi sanatsal kaygıları bir tarafa bırakarak sanatın ortadan kaldırılması ile sanatın gerçekleştirilmesinin, sanatın aşılmasının ayrılmaz yönleri olduğunu göstermektedir. Onun şiirinde sahtelik ya da sahte bir meta bolluğu değil özgünlük bulunur. Onun şiiri, bir durum inşasıdır, denebilir. Yürümek (hareket etmek), kavramları da yerinden oynatan hatta yerinden eden bir eylemdir ve bu hâliyle onun şiirinde önemli bir yere sahiptir.

Orhan Veli'nin kent imgesi, edebiyatımızdaki hegemonik yerleşikliği ve belirleyiciliği reddederek sokağın özgürleştirici potansiyeline sığınır. Garip hareketinin poetikasının, egemen söylemin dışlanması hatta altüst edilmesi üzerinde kurgulandığı düşünüldüğünde bu tutum daha iyi anlaşılacaktır. Orhan Veli'nin Türk şiirinde geliştirdiği sokak seviyesindeki bakış gerek tematik gerekse söylem düzeyinde bugüne değin geliştirilmiş egemen yazın pratiğine saldırmaktadır. Yahya Kemal ve kuşağında yaratılan kent imgesinin güçlülüğünde ve söylemin ihtişamında, otoriter ideolojik/politik bir eğilim de bulunmaktadır. Orhan Veli ise Garip ile birlikte bu otoriter tutumu karşısına alarak sitüasyonistçiler gibi daha esnek ve olanaklı mekânlar tasarlar. Geleneksel kent modeli edilgen bir özneyi öne sürerken Orhan Veli'nin bu olanaklı mekânları, içindekilere hareket (eylem) olanağı sunar. İkinci Yeni'nin de genel olarak bu tutumu desteklediği ve sürdürdüğü görülür. Bu yazınsal yarılma, aynı zamanda ideolojik temelli bir ayrışmadır.

## Kaynakça

- Beyatlı, Y. K. (1974). *Kendi Gök Kubbemiz*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Bezirci, A. (2003). *Orhan Veli –Yaşamı, Kişiliği, Sanatı, Eserleri*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Covery, M. (2011). *Psikocoğrafya Londra Yazıları* (S. Serezli, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Debord, G. (2006). *Gösteri Toplumu* (A. Ekmekçi ve O. Taşkent, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gros, F. (2019). *Yürümenin Felsefesi* (A. Ulutaşlı, Çev.). İstanbul: Kolektif Kitap.
- Gülbey, E. (2012). *20. Yüzyılda Sanatın Üretim, Tüketim ve Eylem Alanı Olarak Sokak*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Heidegger, M. (2008). *Varlık ve Zaman* (K. H. Ökten, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Kanık, O. V. (1992). *Bütün Yazıları*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kanık, O. V. (2001). *Şairin İşi-Yazular, Öyküler, Konuşmalar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kanık, O. V. (2021). *Bütün Şiirleri*. İstanbul: Eksik Parça Yayınları.
- Kaplan, M. (1994). *Şiir Tahlilleri II*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaçalı, B. (2018). Kent- Metropol Ekseninde Dönüşen Yaşamın Dönüşen Sanatı. *İdil*, 7/45: 557-565.
- Köse, H. (2018). Yaratıcı Uzamlar ya da "Psikocoğrafya" Kavramı Odağında Mekânın Yeniden Üretimi. *Moment Journal*, 5/2: 320-342.
- Narlı, M. (2008). Üç İstanbul: Yahya Kemal, Orhan Veli ve İlhan Berk'in Şiirlerinde İstanbul. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11/20: 157-171.
- Özcan, T. (2004). Sultan Süleyman'dan Süleyman Efendi'ye İki Şiirin Karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14/2: 129-134.
- Özcan, T. (2005). *Şair ve Sözün Mahşeri Oktay Rifat*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özgen, N. ve Ertürk, E. M. (2021). *Psikocoğrafya*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarı, J. (2013). *Kenti Deneyimleme Aracı Olarak Psikocoğrafya*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sazyek, H. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirinde Garip Hareketi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Solnit, R. (2016). *Yol Aşk Yürümenin Tarihi*. (E. Kıvılcım, Çev.). İstanbul: Encore Yayınları.
- Yılmaz, E. B. (2019). *Edebiyat Şehir Hafıza*. İstanbul: Kesit Yayınları.

## 23. Çanakkale Savaşını Konu Eden Romanlarda Mustafa Kemal Anlatımı - I<sup>1</sup>

Necmettin ÖZMEN<sup>2</sup>

Safura İNAN<sup>3</sup>

**APA:** Özmen, N. & İnan, S. (2024). Çanakkale Savaşını Konu Eden Romanlarda Mustafa Kemal Anlatımı - I. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 425-451. DOI: 10.29000/rumelide.1454400.

### Öz

Türk romanı, Çanakkale savaşını anlatma konusunda biraz geç kalmıştır. Bu gecikmeyi telafi etmek istercesine 1989'lardan sonra önemli bir ivme kazanmış ve çok sayıda Çanakkale romanı yayımlanmıştır. Bunların bir kısmı doğrudan Çanakkale savaşını konu ederken bir kısmı dolaylı olarak savaşa değinir. Türkiye'deki önemli tartışma konularından biri Mustafa Kemal'in Çanakkale savaşlarına etkisi, katkısıdır. Bu tartışma edebiyat alanında da vardır ve her bir edebiyatçı Mustafa Kemal'in Çanakkale savaşlarındaki önemi veya rolünü kendi zaviyesinden ele alır. Bu çalışmamızın amacı; 1989'dan sonra yayımlanmış ve Çanakkale savaşlarını işleyen *Çanakkale Mahşeri* (1999), *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde* (2000), *Tarihe Sığmayan Destan Çanakkale* (2003), *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer* (2004), *Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı* (2006), *Diriliş Çanakkale 1915* (2008), *57. Alay Çanakkale* (2008), *Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmeyiz* (2017), *Uzun Beyaz Bulut* (2001) ve *Şafakta Yanan Mumlar* (2003) adlı romanlarda; 25 Nisan 1915'te kara savaşları başlayıncaya kadar, Mustafa Kemal'e nasıl ve ne kadar yer verildiği veya ona nasıl bir misyon yüklendiğini ortaya koymaktır. İncelenen romanların hiçbirinde Mustafa Kemal'i eleştiren veya onu olumsuz gösteren bir ifade, bir örnek yoktur. Fakat her bir yazar Mustafa Kemal'i belli bir misyon ve ağırlıkta işlemiştir. Romanların tamamında Mustafa Kemal ileri görüşlü, çalışkan, iyi yetişmiş, vatanın geleceğinden endişelenen, gözünü budaktan sakınmayan, doğru stratejiler geliştiren bir kişi olarak yansıtıldığı rahatlıkla söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çanakkale savaşı, Çanakkale'de Mustafa Kemal, Romanda Mustafa Kemal

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı - Turnitin, Oran: %1

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454400

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği / Assoc. Prof., İstanbul Sabahattin Zaim University Faculty of Education, Turkish Language Teaching (İstanbul, Türkiye) necmettin.ozmen@izu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-6203-1940, **ROR ID:** https://ror.org/056hcg41, **ISNI:** 0000 0001 0680 7823, **Crossref Funder ID:** 501100008255

<sup>3</sup> Arş. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği / Research Assist., İstanbul Sabahattin Zaim University Faculty of Education, Turkish Language Teaching (İstanbul, Türkiye), safura.inan@izu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-6625-1588 **ROR ID:** https://ror.org/0oxwvqp40, **ISNI:** 0000 0004 0454 9308

## Narration of Mustafa Kemal in Novels About the Gallipoli War – I<sup>4</sup>

### Abstract

The Turkish novel has been a little late in telling the story of the Gallipoli War. As if to compensate for this delay, it gained a significant momentum after 1989s and many Gallipoli novels were published. While some of these novels directly deal with the battle of Gallipoli, others indirectly touch upon the war. One of the most important topics of debate in Turkey is the influence and contribution of Mustafa Kemal to the Gallipoli wars. This debate is also present in the field of literature, and each literary critic addresses the importance or role of Mustafa Kemal in the Gallipoli wars from his own perspective. The aim of this study is to analyse the works published after 1989 and dealing with the Çanakkale wars, such as *Çanakkale Mahşeri* (1999), *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde* (2000), *Tarihe Sığımayan Destan Çanakkale* (2003), *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer* (2004), *Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı* (2006), *Diriliş Çanakkale 1915* (2008), *57. Alay Çanakkale* (2008), *Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez* (2017), *Uzun Beyaz Bulut* (2001) and *Şafakta Yanan Mumlar* (2003); until the start of the land battles on 25 April 1915, it is to reveal how and how much Mustafa Kemal is included or what kind of mission is attributed to him. In none of the novels examined, there is no expression or example that criticises Mustafa Kemal or shows him negatively. However, each author has treated Mustafa Kemal with a certain mission and weight. In all of the novels, Mustafa Kemal is portrayed as a farsighted, hardworking, well-educated person who is concerned about the future of the homeland, who does not spare any effort, and who develops the right strategies.

**Keywords:** Gallipoli War, Mustafa Kemal in Gallipoli, Mustafa Kemal in the Novel

### Giriş

Dünyanın merkez coğrafyalarından birinde yer alması ve yüz yıllarca burada kalması sebebiyle Türkler, çok sayıda büyük savaşa dâhil olmuştur. Savaştığı milletler de genelde dünyada söz sahibi olan/olmaya çalışan ve diğer milletler üzerinde hâkimiyet kurma çabasında/iddiasında olanlardır. Bu sebeple Türk savaşları genelde büyük savaşlardır. Son büyük Türk devletini kuran Osmanlıların yıkılma dönemi büyük savaşlara, acı, yıkım ve kayıplara sebep olmuştur. Bu savaşlardan biri I. Dünya Savaşı ve bu savaşın Çanakkale cephesidir.

Yaşanan büyük sevinç, hüznün, değişim, dönüşüm ve savaş gibi konular genellikle edebiyata yansır. Çünkü edebiyat ister geçmişte ister yaşanan dönemde olsun insan hayatında ne varsa onu anlatır. Bu sebeple tarihî olaylar, savaşlar romancıların işlediği önemli bir konudur. Bazı roman yazarları klasik tarih anlayışına, bazıları ise yeni tarihselci anlayışa göre bu konuları ele alır. 'Yeni tarihselcilik'le birlikte

<sup>4</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 1

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 09.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454400

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

yazılı belge olmadan ya da yazılı belgeye dayanmadan tarih inşa edilemeyeceği fikri değişir. (Carr & Fontana, 1992; Tekeli, 1998; Yalçın Çelik, 2005). Artık roman yazarının eserinde yansıttığı yorumu ‘tarih değeri’ kazanır, her şey tarihin konusu olmaya başlar. Tarihçi ile sanatkar olan ‘tarihî roman yazarı’ arasında pek fark kalmaz. Çünkü tarihçi de tarihî roman yazarı da tarihi yorumlar. Dolayısıyla, tarihî romanda anlatılan dünyalar, kişiler ve onların anlatılma biçimleri de önemlidir.

Tarihî romancıların konu ettiği önemli savaşlardan biri Çanakkale savaşıdır. Çünkü Çanakkale savaşı Türk milletinin yaşadığı en önemli dönüm noktalarından biridir. Bu savaşın edebiyata, tarihî romana yansımaları beklenir, böyle de olmuştur. Fakat büyük fedakârlıklara sahne olan, ölüm kalım meselesine dönen, herkese büyük acılar yaşatıp milleti derinden sarsan, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşuna giden yolda millete cesaret ve öz güven kazandıran Çanakkale savaşı Türk edebiyatında yeterince konu edilmemiştir. Biraz şiirle, biraz hikâyeye, biraz tiyatro ve biraz da kısa değinilerle romanlarda arka fon olarak işlenen Çanakkale, Türk yazarlarınca hâlâ hak ettiği kadar işlenmemiştir. Öyle ki daha geniş olayların değişik kahramanlar etrafında anlatımlarına izin veren bir tür olan romanlarda dahi Çanakkale çok az işlenmiştir. Savaşın üzerinden 100 yıldan fazla zaman geçmesine ve her bir günü ayrı bir destan olmasına rağmen Türk edebiyatında Çanakkale’yi doğrudan konu edinen roman sayısı, yirmi birdir. Bunların tamamı 1989’dan sonra yazılmıştır. Türk edebiyatının ve romanının bu ilgisizliğini Enginün (1986) şöyle ifade eder:

93 harbi, Yemen, Balkan harbi, Seferberlik, Çanakkale gibi tek bir kelime ile ifade edilen bazı tarihî olaylar milletimizin fertlerinde çeşitli çağrışımlar uyandırır. Hem fertlerin hayatını hem de toplumu derinden sarsmış, tesirleri uzun uzadıya devam eden bu savaşlar, o kadar derinden yaşandığı halde, sanat eserlerinde geniş ölçüde işlenmemişlerdir. Bu durum gerçekten şaşırtıcıdır. Bir bibliyografya hazırlanmağa kalkıldığında, sayı olarak bazı şeyler ortaya konulabilse de maalesef, bunların da çoğu ilerde yazılmasını beklediğimiz büyük eserler için bir ham malzeme mahiyetini taşımaktadır. (s.111)

Mat (2007) çalışmasında şunları kaydeder: “Taşımış olduğu bu büyük öneme rağmen Çanakkale Muharebelerinin, Türk romancılığında yeteri kadar ve hak ettiği ölçüde işlendiğini söylemek, oldukça güçtür” (s. 82). Uğurcan (2017) ise çalışmasında Çanakkale’ye dair şiirler, hikâyeler, arka planda Çanakkale’yi işleyen romanlar ve Mustafa Necati’nin Çanakkale konulu romanları ile Mehmet Niyazi, Buket Uzuner, Turgut Özakman’ın Çanakkale konulu romanlarına temas ettikten sonra: “Çanakkale Savaşı edebiyatı hakkındaki bu kısa inceleme bize savaşın başarısı kadar büyük bir edebiyatın meydana gelmediğini göstermektedir” (s. 447) çıkarımında bulunur. Yılmaz (2017) aynı konudaki ifadesi şu şekildedir: “Çanakkale Savaşları’nın tarihi misyonu da göz önünde bulundurulduğunda, Türk romancılığı içerisinde beklendiği ölçüde ve yeterli oranda ele alınıp işlenebildiğini söylemek maalesef oldukça güç görünmektedir” (s. 417). Doğan (2019) ‘Gelenekten Modern-Postmodern Anlatıya Çanakkale Romanları’ adlı yüksek lisans çalışmasında şunları ifade eder:

Edebiyatımızda tarihî dönem dediğimizde akla gelen en önemli tarihî dönemlerden biri de Çanakkale savaşlarıdır. Ancak Çanakkale savaşları edebiyatımızda şiir, hikâye, tiyatro günlük, hatıra, mektup makale ve mülakat gibi türlerde işlenmiş olmasına rağmen roman türünde tek başına Çanakkale Savaşı uzun yıllar işlenmemiştir. (s. 42)

Çanakkale savaşına dair Türk romancılarının ilgisizliğine ve roman eksikliğine neredeyse bütün araştırmacılar temas ederler. Bu bir tespit hâlinde ortada durmaktadır. Asıl olan bu ilgisizliğin sebebinin ne olabileceğidir. Araştırmacılar, bu konuda bazı değerlendirmelerde bulunurlar. Güleddam (2006) Türk romancılarının bu ilgisizliğine sebep olarak şunları gösterir:

Türk edebiyatında roman türünün olgunlaşma döneminin geç yaşanması, Türk milletinin tarihine altın harflerle yazılacak birden çok olayın var olması, Çanakkale savaşının hemen ardından Millî Mücadele’nin yaşanması ve romanın çok kısa sürede millî duygu ve düşünceleri yansıtmaya elverişli

bir tür olmayışı gibi etkenler, bu savaşın Millî Mücadele'ye konu edilen romanlarda bir 'fon' olarak kullanılmasına sebep olmuştur. (s. 41)

Mat (2006) Türk romanının ilgisizliğini izah ederken açıklaması şu şekildedir:

Bunda, büyük ölçüde bir "harp edebiyatı" geleneğinin olmaması kadar, art arda gelen savaşların ve kazanılan zaferlerin de etkisi söz konusudur. Nitekim, Çanakkale Muharebelerinden neredeyse hemen sonra başlayan Kurtuluş Savaşı ve bu savaşın ardından kazanılan büyük zafer, bir bakıma edebiyatçıların dikkatini daha çok bu olaya yöneltmelerine neden olmuştur. (s. 7)

Bu sebeplerin her birisi makul karşılanabilir. Ancak Türk romanının 1989'a kadar konuya ilgisiz olmasını izah etmek gerçekten çok zordur. 1989'dan önce yazılan romanlarda Çanakkale savaşına sadece fon olarak yer almıştır. Bu romanların hiçbirisi doğrudan doğruya Çanakkale'yi konu etmemiştir. Bugün için bile Çanakkale'yi konu edinen romanlarının sayısı yirmi birdir. Bunların bir kısmı doğrudan cephede yaşananları anlatırken bir kısmı Çanakkale savaşından çok sonraki yıllardan geriye dönüşlerle, dolaylı olarak Çanakkale savaşını konu eder. Kısaca Türk romanın Çanakkale'yi hâlâ şanına yaraşır bir şekilde işlediği söylenemez.

Çanakkale savaşında Mustafa Kemal'in rolünün ne olduğu, Türk kamuoyunun önemli tartışma konularından biridir. Bu konu son on yıllarda yazılan Çanakkale romanlarında da tartışılır. Bazıları Mustafa Kemal'in Çanakkale savaşına olağanüstü katkısı olduğunu, o olmasa Çanakkale savaşının kazanılamayacağını düşünürken diğer bazıları Mustafa Kemal'in Çanakkale'deki rolünün abartıldığını düşünür. Biz bu tartışmalı konuya Türk romancılarının nasıl baktığını ortaya koymak amacıyla Çanakkale'ye dair yazılan romanların neredeyse sayısal olarak yarısına tekabül eden on romanı inceledik. Çanakkale savaşında Mustafa Kemal'in nasıl anlatıldığını ortaya koymaya çalıştığımız bu araştırmamıza ilk yayın tarihi kronolojisine göre, Mehmet Niyazi Özdemir'in *Çanakkale Mahşeri*, Rahmi Özen'in *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde*, Buket Uzuner'in *Uzun Beyaz Bulut Gelibolu*, Mehmet Kaplan'ın *Tarihe Sığmayan Destan Çanakkale*, Serpil Ural'ın *Şafakta Yanan Mumlar*, İsmail Bilgin'in *Gelibolu Yenilmezlerin Yenildiği Yer*, Sevinç-Salim Koçak'ın *Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı*, Turgut Özakman'ın *Diriliş Çanakkale 1915*, İsmail Bilgin'in *57. Alay Çanakkale*, Sezen Özol'un *Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez* adlı romanlarını dahil ettik. Bu romanlarda Mustafa Kemal'e çok fazla yer verildiğini gördük. Bu sebeple çalışmayı iki kısım hâlinde yayımlamaya karar verdik. Makalemizin bu okuduğunuz birinci kısmında önce romanlara dair bazı konulara dikkat çektik ve ardından başlangıcından kara savaşlarının başladığı 25 Nisan 1915'e kadar Çanakkale savaşında Mustafa Kemal'in nasıl ve ne kadar ele alındığını ortaya koyduk. Yayımlayacağımız ikinci kısımda ise kara savaşlarının başından savaşın sonuna kadar Mustafa Kemal'in nasıl ve ne kadar anlatıldığını ortaya koyacağız. İncelediğimiz on romanı kendi içinde doğrudan Çanakkale savaşını anlatanlar ve dolaylı olarak Çanakkale savaşını anlatanlar olarak iki kısma ayırdık. Mustafa Kemal'le ilgili cephe faaliyetleri dışında kalan değerlere yayımlanacak çalışmanın ikinci kısmında *Çanakkale Savaşı Dışında Mustafa Kemal* başlığı altında temas edilecektir.

## I. Doğrudan Çanakkale Savaşını Anlatan Romanlar

### 1.1. Mehmet Niyazi Özdemir Çanakkale Mahşeri

Bu romanda Mustafa Kemal ana kahramanlardan olmadığı gibi ikincil kahramanlardan biri de değildir. Mustafa Kemal'in tuttuğu yere ve aldığı role bakarak onun figüratif bir kahraman olduğunu söyleyebiliriz. Mustafa Kemal ismi romanda sadece üç yerde geçer ve romanın tamamına bakıldığında



bu bahisler romanın içinde binde birlik bir yer bile işgal etmez. Bu kısımlar, çalışmamızın birinci kısmında ve daha sonra yayımlanacak olan ikinci kısmında işlenecektir.

### 1.2. Rahmi Özen *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde*

Rahmi Özen'in, Çanakkale savaşı öncesinde yaşanan olaylarla birlikte Çanakkale'yi anlattığı romanının değişik bir kurgusu ve metinler arası ilişkisi vardır. Roman anlatıcısının üslubu Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki Dede Korkut'u hatırlatır. Hâkim bakış açısıyla kaleme alınan eserde anlatıcı, olayları dışarıdan bir gözle nakleder, gerektiğinde kahramanlar devreye girerek kendilerini bizzat ifade ederler. Roman şiirsel bir üsluba sahiptir. Roman baştan sonuna kadar devrik cümleler ve özenle seçilip kullanılan kelimelerle örülüdür. Bu romanın üslubunu şiire bir hayli yaklaştırır.

*Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde*'nin kurgusu Mehmet Akif'in Asım adlı kitabını andırır. Asım'a göre kahraman kadrosu biraz daha geniştir ama baş kahramanları Asım'ın kahramanları kadardır. Asım'daki gibi bir hoca ve şair ana kahramandır. Romandaki ana mekân Kastamonu'daki Camlı Kırathane ve Nasrullah Camisi'dir. Başkahramanlar Çanakkale'de yaşananları buralardan görüp değerlendirir, olaylar üzerine konuşurlar. Nasrullah Camisi'nin hocası olan Hoca Abdullah Efendi ile Şair'in (Yani Mehmet Akif-Metinde şairin Mehmet Akif olduğu hiç söylenmez ancak birçok yönü ile asıl kastedilenin Mehmet Akif olduğu çok açıktır) konuşmaları, anlatımları ile Çanakkale Savaşı etrafında yaşananlar ve Çanakkale'deki bazı olaylar nakledilir.

*Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde*'de sık sık kahramanlık cengaverlik, yiğitlik milliyetseverlik, vatan aşkı konulu halk türküleri, marşlar ve şiirlerden alıntılar bulunur. Metinde eserlerinden en çok alıntı yapılan kişi Mehmet Akif ve onun Safahat adlı eseridir. Romanın sonu, Şair'in Kastamonu'nda Nasrullah Camisi'nde okuduğu Çanakkale Şehitleri'ne (Asım'ın ilgili kısmı) şiiri ile biter.

*Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde*'de Mustafa Kemal asıl roman kahramanlardan biri değildir. İkinci karakterlerden de değildir. Mustafa Kemal, romanın kahramanlarından Hoca, Şair, Doktor Mursel, Binbaşı Nusret, Yaşar'ın konuşma ve anlatımlarıyla ve Çanakkale'nin değişik cephelerindeki başarıları, kararlı tutumu, azmi ve cesareti ile konu edilir. Mustafa Kemal yine bu kahramanlar tarafından aktarılan "Yeter ki cephe düşmesin" (Özen, 2000, s. 103), "Hücum, denize kadar hücum" (Özen, 2000, s. 104) gibi cümleleriyle romana dâhil olur.

### 1.3. Mehmet Kaplan *Tarihe Sığmayan Destan Çanakkale*

Mehmet Kaplan tarafından kaleme alınan *Tarihe Sığmayan Destan Çanakkale*, Çanakkale kara savaşlarının başlangıcından İttifak devletlerinin Çanakkale'den geri çekilmesine kadar olan aşığı yukarı, on dört aylık bir dönemi anlatır. Kitabın üzerinde 'Belgesel Roman' kaydı bulunur, girişinde ise Şaban Döğen tarafından yazılan bir ön söz ile 'Yazardan Sevgili Okurlarına' başlıklı yazar tarafından kaleme alınan bir bölüm vardır. Bu bölümde yazar, tarihî roman ihtiyacını karşılama amacı ile romanını yazdığını, çeyrek yüzyıl boyunca Çanakkale savaşını araştırdığını, Çanakkale hakkında yeterince roman, senaryo ve yüksek lisans tezleri olmadığı için gençlerin olan biteni kolayca anlaması amacıyla eserini kaleme aldığını söyler. Türk tarihi açısından çok önemli olan Çanakkale savaşının hiçbir alanda yeterince işlenmediğini, eserini bu açığı kapatmak için yazdığını ifade eder. Romanın başında "Bu Romanda Geçen Bütün Kişiler ve Olaylar Gerçektir. Zaferlerimizin Tarihi Akışı Kurgulanmıştır" (2009, s.1) kaydı vardır. Yazar, bu kayda uygun bir şekilde Çanakkale savaşı sırasında yaşanan ve çeşitli hatıratlarda-tarih kitaplarında kayıtlı bulunan ve öne çıkan bazı olayları tarihi sırası ile verir. Belli bir

olay örgüsünden uzak ve her şeyi anlatma gayretinin verdiği dürtü ile birbirinden kopuk çok sayıda olay ve kahraman esere dâhil eder. Çok sayıda başlığın olduğu romanın başından sonuna kadar, onlar da ara ara görünüp ana olaylara müdahalesi olmadan kaybolacak bir vaziyette konu edilen roman kahramanları Cevat Paşa ve 71 no.lu geminin kan pıhtısı temizleme eri olan Hasan'dır. Eser, esasında bir roman olmaktan çok Çanakkale'de yaşananların, yaşandığı söylenenlerin derlenmesi gibidir. Esere modern anlamda bir roman demek çok zordur. Eserde Mustafa Kemal de bir kahraman olarak sadece yetmiş beş ve yetmiş altıncı sayfalarda okuyucu karşısına çıkar, bir daha hiç görünmez. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi romanda her kahraman Çanakkale'de yaşananların kronolojisine uygun sıra ile görünür ve kaybolur. Bir daha da o kahramandan bahsedilmez. Onların karakter özellikleri, ruh ve fiziki çözümlenmeleri yapılmaz. Eser kesik kesik, kopuk kopuktur.

#### 1.4. İsmail Bilgin *Gelibolu: Yenilmezlerin Yenildiği Yer*

Çanakkale hakkında birden fazla roman yazan İsmail Bilgin, *Gelibolu: Yenilmezlerin Yenildiği Yer* adlı romanında denizden Çanakkale'yi geçemeyen ittifak kuvvetlerinin karadan çıkarma yapma çabalarını konu eder. Romanın tamamına bakıldığında Mustafa Kemal'in ana veya ikincil kahramanlardan biri olduğu söylenemez. Zaten o çoğu zaman anlatıcının naklettiği olaylarla anılır. Anlatıcı gösterme tekniğini neredeyse hiç kullanmaz. Mustafa Kemal'in ağzından çıkan cümle sayısı 10-12 kısa cümleyi geçmez. Dolayısıyla ekleri ile 400 sayfalık romanda Mustafa Kemal'e ayrılan sayfa sayısı kabaca dört sayfayı geçmez.

#### 1.5. Sevinç Koçak Salim Koçak, *Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı*

*Çanakkale'de Çocuklar da Savaştı* romanı konusunu doğrudan Çanakkale savaşında yaşananlardan alan bir gençlik romanıdır. Roman, Çanakkale'nin bir köyünde Sinan, Yusuf, Hasan, Murat, İsa ve Emre adındaki bir grup reşit olmayan vatanperver çocuğun savaşta göstermiş oldukları kahramanca mücadeleyi ve kimisinin şehit olmasını anlatır. Bu çocuklar yaşları tutmadığı için askere alınmazlar ancak ülkenin içinde bulunduğu durumun da farkındadırlar. Bu sebeple köylerinden uzak bir barınakta vatanlarını korumak, kurtarmak için bir araya gelirler, aralarında yaşı en büyük olanı, Sinan'ı kendilerine komutan seçerler ve planlar yapıp vatani kurtarma yolunda harekete geçerler. Roman, adı geçen genç kahramanların vatani koruma çabaları ile başlasa da okuyucu ilerleyen sayfalarda başka bir kahraman ile daha karşılaşır. Bu kişi Yusuf'un ablası Ayşe'dir. Ayşe, Sinan'dan bir-iki yaş büyük cephe gerisinde hemşire olarak görev yapan bir kadındır. Ancak onu asıl önemli kılan hemşire görevini ifa etmediği zamanlarda erkek kılığına girerek atı üzerine atlayıp Anzak askerleri üzerine yürümesi ve onlarla savaşmasıdır. Öyle ki 'Karayıldız' lakabı ile hem Türk birlikleri arasında hem de Anzak birlikleri arasında nam salmıştır. Kim olduğu muamma olan bu gözü pek Karayıldız, Türk askerlerde bir merak uyandırırken Anzaklarda bir korkuya sebep olur, hatta onu bulana ödül dâhi verileceği söylenilir.

Romanda birçok genç asker olsa da anlatıcı olayları Sinan etrafında anlatır. Bu sebeple romanın baş kişisi Sinan'dır denilebilir. Sinan kadar Ayşe de romanda önemli yer tutar. Çanakkale savaşını anlatan bu romanda Mustafa Kemal, sınırlı olsa da, anlatılır. Ancak bu romanda da Mustafa Kemal figüratif bir karakterdir. Romanın baş kişisi Sinan, Mustafa Kemal ile hiç karşı karşıya gelmez ve okuyucu Mustafa Kemal'i yalnızca anlatıcının aktardıklarıyla okur.

### 1.6. Turgut Özakman *Diriliş Çanakkale 1915*

Turgut Özakman'ın *Diriliş Çanakkale 1915* adlı romanı Çanakkale savaşını anlatan en hacimli eserlerden biridir. Kitabın kapağında roman kaydı bulunur. Fakat bir romanın taşınması gereken en düşük özellikler bile göz önünde bulundurulsa *Diriliş Çanakkale 1915*'e roman demek mümkün değildir. Çünkü *Diriliş Çanakkale 1915*, içindeki yüzlerce dipnot ve açıklama ile, bir araştırma eserinin anımsatan upuzun kaynakçası ile, içindeki harita ve fotoğraflarla, kitabın girişindeki 25 sayfalık akademik bilgi veren Başlangıç'la ve Çanakkale savaşını bütün cepheleri-cephelerde yaşanan bütün olayları verme çabası ile ve daha da önemlisi belli bir kurgu ve kahramanları üzerinden yürümemesi ile roman özellikleri taşıdığı söylenemez. Nitekim yazar; roman olarak tavsif ettiğı eserinin başında, eserdeki kaynakçaya atıfta bulunarak: “Kaynakça'nın, Çanakkale olayına ve gerçeğe duyduğum saygıyı, verdiğim büyük önemi, gösterdiğim özeni yansıttığını sanıyorum” (Özakman, 2015, s. 8) der. Özakman ayrıca ön sözde Çanakkale romanlarında üç genel yaklaşımın olduğunu; birinci grubun Mustafa Kemal'i yok saydığını, ikinci grubun Mustafa Kemal'in önemini küçültmeye çalıştığını üçüncü grubun ise Çanakkale'yi bir mucizeler, kerametler sergisi hâlinde anlattığını söyler (Özakman, 2015, s. 8). Buradan hareketle kendisinin gerçekleri anlatacağını-anlattığını ifade eder. Bu bakımdan da esere kurgu demek zordur; yani daha eserin başında yazar, Mustafa Kemal'le ilgili bir kurguya yer vermeyeceğini bizzat ifade eder. Öncelikle hatırdaki tutulması gereken şey; bu eserin roman özellikleri taşımadığının bilinmesidir. Çanakkale savaşlarında görev yapmış kişiler sırası geldikçe esere dâhil olmuşlar, onların savaşa katkısı, etkisi üzerinde durulmuş, zaman zaman da kahramanlar konuşturulmuştur. Sadece kahramanların, onların da zaman zaman konuşturulmasından hareketle bir esere roman denilemez.

*Diriliş Çanakkale 1915* romanı, 27 Temmuz 1914 ile İttifak kuvvetlerinin Çanakkale'den çekildiğı 9 Ocak 1916 arasında yaşanan olayları konu eder. Romanda, Mustafa Kemal'den bahisler bir kurgu bütünlüğü olmadığından kopuk kopuk, kesik kesiktir. Mustafa Kemal'in okuyucu karşısına çıktığı bölümlerde olay örgüsü veya olay bütünlüğünün varlığından söz edilemez. Tarihî olarak Mustafa Kemal hangi cephede, hangi pozisyonda, nasıl görünmüşse, Mustafa Kemal'e dair Çanakkale savaşı ile ilgili hangi belge, bilgi, kanıt varsa romanın genel gidişi kesilerek Mustafa Kemal'le ilgili bu detaylar romana sokuşturulur. Bu sebeple sürekli Mustafa Kemal üzerinden yürüyen bir kurgudan da bahsedilemez.

### 1.7. İsmail Bilgin, *57. Alay Çanakkale*

*57. Alay Çanakkale* romanı, yazarın kitap dizisi olarak hazırladığı serinin ilk kitabı, romanıdır. Roman, İsmail Bilgin'in Genelkurmay Başkanlığında yapmış olduğu araştırmalara dayandırılarak kurgulanmış bir tarihî kurgu romanıdır. Roman, büyük başarılar sergileyen 57. Alay'da görev yapan Türk askerlerinin gözünden Çanakkale savaşını, cephede ve cephe gerisinde yaşananları anlatır. Bu anlatımlar karşılıklı konuşmalar veya romanın anlatıcısı tarafından okuyucuya sunulur. Yine romanda anlatılan tüm olay akışı tarihlendirilerek, kronolojik bir sırayla okuyucuya aktarılır. Buna göre roman, 1915 Ocak ayı başından 13 Ağustos 1915'e kadar yaşananları kapsar.

Romanda birden fazla kişinin gözünden Çanakkale savaşı anlatılır; Binbaşı Hüseyin Avni Bey, Kara Emin, Hasan Fehmi Hoca, Rum Doktor Dimotriyati, Mehmet Çavuş, Mustafa Kemal vs. Diğer romanların aksine bu romanda Mustafa Kemal'e daha çok yer verilmiştir. Mustafa Kemal, romanda tarihî akış içerisinde kronolojiye uygun olarak okuyucu karşısına çıkar.

### 1.8. Sezen Özol, *Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez*

*Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez*'in baş kahramanı İbrahim Ağa, Balıkesir'in Gönen ilçesindeki bir köyde tellaldir. Romanda pek çok figüratif kişi vardır, bunlardan biri de Mustafa Kemal'dir. Bu romanda da Mustafa Kemal ön planda değildir. Onu romandaki olay akışı içinde gerektiği yerlerde gerektiği kadar görürüz ve romanda Mustafa Kemal ile doğrudan bir konuşma hiç geçmez. Romanın baş kişisi İbrahim Ağa ile Mustafa Kemal yüz yüze gelmez ve aralarında herhangi bir diyalog geçmez. Mustafa Kemal adı, İbrahim Ağa ile Memet Çavuş arasında geçen konuşmalarla sınırlı olması da yine romanda dikkat çeken bir başka durumdur.

Romanda olaylar şöyle başlar. 1914 yılının bir kasım günü sabah namazından sonra yüzbaşının emir eri İbrahim Ağa'ya hemen şubeye gelmesini söyler. Şubeye gittiğinde İbrahim Ağa'nın eline bir ilan verilir ve bunu, bütün köye duyurması emredilir. Elindeki ilanda savaşın çıktığı ve hükümetin Almanlar ile birlik olup İngilizler ile Fransızlara savaş açtığı haberi vardır. Buna göre kurada adı çıkanların bir hafta içinde şubeye teslim olmaları gerekmektedir. Şubeye teslim olmayanlar asker kaçağı sayılıp divanı harbe verilecektir. Askere gönderilecekler arasında İbrahim Ağa ve arkadaşı Kellere Mustafa da vardır. İbrahim Ağa, anasını ve birkaç ay sonra evleneceği nişanlısı Kiraz'ı yalnız başına bırakacağı için üzülse de ilanın çıkmasından bir hafta sonra Kellere Mustafa'yla şubeye teslim olur.

Diğer taraftan Anzak birliklerinde silah kuşanan Ian, 23 yaşında, teknik okul mezunu, bir çiftlikte araç bakımı yapan Avusturyalı bir gençtir. Ian da tıpkı İbrahim Ağa gibi hükümet tarafından askere çağrılan gençlerdendir üstelik o da nişanlıdır, nişanlısının adı Elizabeth'dir.

Ian, askeri sevkiyat sırasında anlatılanların etkisiyle Türklerden oldukça korkar ve onları acımasız, gaddar hatta gerektiğinde insan yiyen birer vahşi olarak bilir. Acemi eğitiminden sonra tüm askerler Çanakkale'ye gönderilecektir.

İbrahim Ağa'nın bulunduğu bölük Tekirdağ'a giden gemiye sığmadığı için Mehmet Çavuş'la birlikte Gönen-Biga üzerinden 14 günde gelirler, yaya olarak Çanakkale'ye giderler. Gelibolu Yarımadasından Kivle Koyu'na gelirler.

Bir çatışma sonrasında 57. Alay askerleri şehit olur. Harekât günü İbrahim Ağa, Anzak birliklerinden iki askeri öldürür. Üçüncü asker olan Ian'ı da tam öldürecekken silahı ateş almaz, süngüsü ile askeri yaralar. Yere düşen Ian boğazına süngüsünü dayamışken Ian cebinden nişanlısı Elizabeth'in fotoğrafını çıkartıp İbrahim Ağa'ya gösterir. İbrahim Ağa'nın o an aklına nişanlısı Kiraz gelir. O da ardında kendisini bekleyen bir nişanlı bıraktığı için İbrahim Ağa, düşman bellediği Anzak askerini öldürmez. Yaşanan bu olaydan sonra Anzak askeri Ian'ın Türk askerleri hakkında kendisine anlatılanların aslında doğruyu yansıtmadığı ve Türklerin sanıldığı gibi, anlatılanın aksine çok merhametli ve iyi yürekli insanlar olduğunu anlar. İbrahim Ağa'nın kahramanlığıysa önce bölükte sonra alayda duyulur. Bölük komutanlarının da bu çatışmada ölmesi üzerine İbrahim Ağa'ya onbaşı rütbesi verilmek istenir ancak kendisi 'Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez' diyerek bu terfiyi reddeder. Bir hafta sonraki bir çatışmada İbrahim Ağa bacağından yaralanır. Hastanede kaldığı süre içinde Anzak birlikleri ve Türk birlikleri arasında 24 saat süren bir ateşkes antlaşması yapılır. Bu ateşkes antlaşmasının sebebi iki tarafında çok kayıp vermesi ve ölümlerini gömecek vakit bile bulamamalarından dolayı cephelerin kokudan ve cesetten geçilemez oluşudur. Bu ateşkes süresi boyunca Anzaklar ile Türkler birbirlerinin dillerini anlamamalarına rağmen bir şekilde anlaşıp arkadaş olurlar. Öyle ki birbirlerine sigara verip ceketlerinden çıkarttıkları düğmeleri hediye edecek kadar yakınlaşırlar. Ateşkestten sonra İngilizler,

Türklerin gaz atacaklarını söylerler ve askerlere bu yüzden gaz maskesi dağıtırlar. Ancak artık Türkleri iyice tanımış olan Anzak askerleri Türkler böyle bir şey yapmaz, mert adamlardır diyerek maskeleri suratlarına fırlatırlar. Gerçekten de Türkler böyle bir şey yapmazlar.

İbrahim Ağa iyileşip bölüğüne döndükten sonra bir gün bölüğün postasını tümene götürürken tümen komutanı hakkında çok şey bildiği İbrahim Ağa'yı görmek ister. Konuşma sonrasında komutan bir sorunu olduğunda hiç çekinmeden gelmesini söyler.

Çatışmalar devam ederken kış gelir. Türk birlikleri karşısında direnemeyen müttefik kuvvetler çekilirler. Tüm düşmanlar Gelibolu'dan ayrıldıktan sonra bölükler de toplanmaya başlar ve diğer cephelere gitmek üzere yola koyulurlar. İbrahim Ağa, Çanakkale'de kalmak ister. Bu isteğini daha evvel kendisine 'bir isteğin olursa çekinmeden gelmesini' söyleyen tümen komutanına iletir. Tümen komutanı nedenini sorduğunda İbrahim Ağa 'Burada yatan bunca şehidi soğukta, yalnız başına, öksüz gibi bırakmak istemediğini' söyler. Bunun üzerine bu kararı tek başına veremeyeceğini söyleyen tümen komutanı yarın gelecek Liman von Sanders'e söyleyeceğini bildirir. Bu kez İbrahim Ağa "Olmaz komutanım." O ne de olsa Alman'dır. Bilmez bunca yiğidimizin, şehidimizin acısını. Şehitlerimizin başında bir Alman'ın emriyle duracaksam durmak istemem zaten" der ve çıkıp gider. Bunun üzerine tüm komutanlar, İbrahim Ağa'yı görmese de onun arkasından yani Çanakkale askerinin arkasından hazır ola geçip selam dururlar.

## II. Dolaylı Olarak Çanakkale Savaşını Anlatan Romanlar

### 2.1. Buket Uzuner, *Uzun Beyaz Bulut*

Roman, Çanakkale savaşında yaşanan olaylardan esinlenerek kurgulanmıştır. Aslında Çanakkale savaşlarını doğrudan konu almaz, savaşlardan onlarca yıl sonrasında yaşanan olayları konu eder. Hatırlamalar, geriye dönüşler ve mektuplarla Çanakkale savaşı konu edilir. Romanda, Mustafa Kemal doğrudan bir kahraman olarak yer almaz. Üç yüz yirmi üç sayfalık romanda Mustafa Kemal ismi toplamda on iki defa geçer. Bunların tamamında Mustafa Kemal figüratif bir kahramandır, gerçek bir roman kahramanı değildir. Kendisinden sadece bahsedilir. Romanın konusu şöyledir: Roman, Yeni Zelendalı Victoria'nın (romanda sıklıkla Viki olarak geçer.) Çanakkale savaşında kaybettiği büyük dedesi Alistair John Taylor'ın kayıp mezarını bulmak üzere Eceyaylası Köyü'ne gelmesi ile başlar. Viki, Çanakkale Savaşında Anzak kolordusunda savaşan dedesi Er Alistair John Taylor'un hem resimlerinden hem de anlatılanlardan yola çıkarak Çanakkale'de Türk gazi zannedilen Gazi Alican Çavuş olduğunu düşünür. Bu düşüncesini, yani Türklerin Gazi Alican Çavuş zannettiği kimsenin aslında kendi dedesi olduğunu, bir turizm acentesi tarafından kendisine verilen rehber Mehmet ile köy halkına anlatmaya çalışır. Köy halkı anlatılanlara asla inanmaz. Saçmalık olarak gördükleri bu fikrinden dolayı Viki'ye gerçek dedesinin izlerini arama çalışmalarında yardımcı olmazlar. Hatta onun şerefli bir Türk gazisine iftira ettiğini düşünürler. Viki'nin yalnız kalması, ötelenmesi ve yabancılaştırılmasına üzülen köy muhtarı, Viki'yi, Gazi Alican Çavuş'un Eceyaylası köyünde yaşayan kızı Beyaz Hala'ya götürür. Hiç evinden çıkmayan ve pek kimseyle konuşmayan Beyaz Hala, Viki'yi evinde misafir eder. Onlar günlerce evde yalnız vakit geçirirler. Viki, ailesi hakkındaki gerçekleri Beyaz Hala'dan öğrenir. Çanakkale savaşı zamanında Alistair John Taylor ve Ali Osman Taylor'ın ailelerine yazdığı mektuplarla geriye dönüşler yaşanır ve Alistair John Taylor'ın gerçek kimliği ortaya konur. Aslında Viki'nin dedesi Alistair John

Taylor, savaşa karşıdır, savaşı anlamsız bulur. Anzak birliklerinden kaçarak Türk siperlerine doğru koşar. Türk siperlerinde ölmek üzere olan Türk askeri Ali Osman Taylor ile birkaç gün hayat mücadelesi verir. Ali Osman ölmeden önce kendi kıyafetlerini Alistair John Taylor'ın giymesini ve bu şekilde

kimliğini saklayarak yaşayabileceğini söyler. Alistair John Taylor kendisine söyleneni yapar. Ali Osman onun yanında vefat eder. Alistair John Taylor, Ali Osman'ın mezarı başında dururken kendisini gören Meryem, ona ilk görüşte âşık olur. Onu alır, köyüne götürür. Meryem gerçekleri bildiği halde, Alistair John Taylor ile evlenir. Tüm gerçekleri herkesten saklayarak evliliklerini sürdürürler. Bu evlilikten beş çocukları olur ancak ilk iki çocukları Ali ve Osman bebekken ölür; diğer üç çocuklarının (ikisi erkek, biri kız) adları ise sırayla Uzun, Beyaz, Bulut'tur. Beyaz Hala, Alistair John Taylor'un kızıdır aslında. Viki'nin, Beyaz Hala'nın evinde ve gerçekleri öğrendiği günlerde onların durumu etrafta yayılmıştır. Beyaz Hala'nın evinin dışında medya mensupları toplanmış ve oradan çıkacak haberi beklemektedirler. Medya onlardan bir açıklama beklemektedir. Beyaz Hala ve Viki hem köylüleri memnun etmek hem olayı daha fazla büyütmemek hem de kendi hayatlarını rahat şekilde devam ettirmek için bir basın toplantısı yaparak aslında her şeyin bir yanlış anlaşılardan ibaret olduğunu Viki'nin bir yanlışın peşinden koştuğunu açıklarlar. Böylelikle de Viki otuz beş senedir peşinden koştuğu ve neredeyse emin olduğu gerçekleri öğrenir. Durumu değiştirmenin bir fayda sağlamayacağını düşünerek gerçeği kendine saklar.

## 2.2. Serpil Ural, *Şafakta Yanan Mumlar*

Romanda, Avustralyalı Norma ve küçük kızı Peggy yıllar evvel büyük dedelerinin savaştığı topraklara, Çanakkale'ye gitme kararı alırlar. İstanbul üzerinden Çanakkale'nin Eceabat ilçesine gelirler. Eceabat'ta kaldıkları pansiyon sahibi Emine ve onun kızı Zeynep ile tanışırlar. Peggy sırf başka devletler istediği için Avustralya'nın neden savaşa katıldığını ve kendilerine ait olmayan topraklarda yaşayan bu insanları niçin öldürdüklerine anlam veremeyen; bu sebeple savaşı sorgulayan bir kızdır. Bu yönüyle Zeynep ile güzel bir bağ kurar ve arkadaş olurlar. Norma, kızı Peggy ve Zeynep ile her yıl 25 Nisan'da savaşta hayatlarını kaybeden Avustralyalı askerleri anmak için düzenlenen Şafak Ayini törenine katılırlar. Tören Peggy ve Zeynep'i çok etkiler. Çanakkale, Eceabat'ta geçirilen zamandan sonra Norma'nın da kızı Peggy gibi savaşa dair düşünceleri değişmiş halde pansiyondan ayrılması ve Zeynep'i Avustralya'da misafir etme düşüncesinin anne-kız arasında konuşulmayla roman sona erer.

*Şafakta Yanan Mumlar*, konusunu Çanakkale savaşından alan ancak o yılları anlatmayan, modern zamanları anlatan bir gençlik romanıdır. Romanda Mustafa Kemal bir kahraman değildir. Çanakkale'de görevindeki başarıları ve bu savaş sırasında söylediği sözlerle kendisine yer bulur. Biz bunları anlatıcının ifadeleriyle ayrıca Norma-Peggy ve Zeynep'in aralarında geçen konuşma ve birlikte katıldıkları anma töreninde yaşananlardan öğreniriz.

## III. Çanakkale Savaşlarında Mustafa Kemal

### 3.1. Deniz Savaşlarından Önce Mustafa Kemal

Bu kısımda, Çanakkale romanlarında deniz savaşları başlamadan önce yani 18 Mart 1915'e kadar olan dönemde Mustafa Kemal'le ilgili bahislerin neler olduğu ortaya konacaktır. .

Rahmi Özen'in *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde*'sinde Mustafa Kemal ana kahramanlardan biri değildir. Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na girişinin anlatıldığı bölümde herkesin cepheye koşuşu anlatılırken Mustafa Kemal hatırlatılır. Onun, Namık Kemal'in bir beytine verdiği meşhur cevabı gençlerin hepsinin ortak arzusu olarak aktarılır. Namık Kemal o meşhur beytinde:

*“Vatanın bağına, düşman dayamış hançerini  
Yok mudur kurtaracak bahtıkara maderini”* (s. 68)

demıştir. Müttefik kuvvetler topyekûn Osmanlı Devleti'ne savaş ilan edince cepheye koşanlar, Mustafa Kemal'in, Namık Kemal'in beytine nazire şeklinde söylediği meşhur dizesi hatırlatılırcasına:

*Vatanın bağırına, dışman dayasın hançerini*  
*Biz kurtaracağız bahtıkara maderini*  
*Biz varız biz, çiğnetmeyiz bu yurdu*  
*Analar bizi bunun için doğurdu (s. 68)*

derler. Romanda I. Dünya Savaşı'na girişle Çanakkale savaşının anlatılmaya başlandığı dokuzuncu bölümün adı 'Mustafa Kemal'deki İnancın Gücü'dür (Özen, 2000, s. 71) ve yine bu bölümde gençlerin heyecanla cepheye koşuşları anlatılırken bu şiire tekrar gönderme yapılır (Özen, 2000, s. 73). Bu bölümlerde Mustafa Kemal henüz aktif bir kahraman değildir.

Roman kahramanlarından biri olan Hoca, bir diğer roman kahramanı Şair'e; Çanakkale'de Osmanlı ordusunun karşılaşacağı güçlükten endişe ettiğini, korktuğunu söyler. Şair (Mehmet Akif'tir aslında) Hoca Abdullah Efendi'ye şöyle der: "Seni korkutan güç; onursuz Avrupa'nın güç birliğidir. Ancak sen, Mustafa Kemal'deki inancın gücünü bilmiyorsun Hocam" (Özen, 2000, s. 76). O güne kadar Mustafa Kemal ismini hiç duymamış olan Hoca onun kim olduğunu sorunca Şair: "Mustafa Kemal...O, şimdi Sofya'da Hocam! Mustafa Kemal, genç bir kurmay Albay, Bizim Sofya ataşemiliterimiz" (Özen, 2000, s. 76) cevabını verir. Hoca Sofya'daki bir albayın nesine güvendiğini sorunca:

İyi tanırım hocam, Mustafa Kemal'i... İnancılı, zeki bir subaydır o... Aldığım bilgilere göre; Çanakkale Savaşı'nda görev almak için başkomutanlığa dilekçe vermiş... Atik, cesur ve ufku geniş bir delikanlıdır. Hep aktif görevlere talip olur?.. Eğer Çanakkale Savaşı, Onun komutasına verilirse hiç korkmam, şimdiden, Çanakkale Savaşı'nın sonucunu, bizim galibiyetimiz olarak müjdeleyebilirim sana. (Özen, 2000, s. 76)

der. Bunun üzerine Hoca Efendi: "Ya ona bu savaşta aktif bir görev vermezlerse Şair" (Özen, 2000, s. 76) sorusunu yöneltir. Şair, eğer böyle olursa çok kan döküleceğini, anaların oğulsuz, bacıların kardeşsiz, gelinlerin gözleri yaşlı kalacağını söyler. Rahmi Özen'in eserinde, Çanakkale savaşının başlamasından önce Mustafa Kemal'e dair bahis bu kadardır.

Turgut Özakman'ın *Diriliş Çanakkale 1915* adlı romanında Mustafa Kemal okuyucu karşısına çıktığında yarbay rütbesi ile ataşemiliter olarak Sofya'da bulunur. Sofya elçisi Fethi Okyar ile Türk elçiliğinin alt katında harita üzerinde 1. Dünya Savaşının Batı ve Doğu cephelerindeki savaşlarını incelerler. Her ikisine göre de Osmanlı ordusu zamansız bir savaşa girmiştir. İki de sarsılmıştır. Onlara göre, Osmanlı devletinin cihat ilan etmesi, İngiltere Fransa ve Rusya gibi büyük devletlerin hıncını çekecektir. Mustafa Kemal bütün ihtimalleri değerlendirdikten sonra Türkiye'nin bu savaştan sağ çıkamayacağını düşünür. Mustafa Kemal ertesi gün Enver Paşa'ya bir mektup yazarak orduda aktif bir görev ister (Özakman, 2015, s. 76).

*Diriliş Çanakkale 1915* adlı eserde II. Abdülhamit'in mahpus olduğu Beylerbeyi sarayında koruması ve Mustafa Kemal'in yakın arkadaşı olan Salih Bozok, Mustafa Kemal'e savaşa dair görüşünü sorar. Mustafa Kemal, ona "Almanların savaşta kazanacağından katiyen emin olmadığım, bir vazifeye atanmak için Harbiye Nazırına yazdığım, Sofya'da ataşemiliterlikte kalmak istemediğini, henüz isteğine bir cevap alamadığını" (Özakman, 2015, s. 79) yazar. Mustafa Kemal, 'Enver Paşa'nın vekili' imzası ile Harbiye nezaretinden olumlu yanıt alır. Otuz üç yaşındaki Mustafa Kemal 19. Tümen Komutanlığına atanır. Anlatıcıya göre, bu onur verici bir şeydir. Mustafa Kemal kendisine atama kararının bildirildiği akşam davetli olduğu bir operaya gider. Operada gördüklerinden sonra daha yakın geçmişte 'sütçü' diye

küçümşenen Osmanlı tebaası Bulgarların ulaştığı gelişmişlik seviyesini kıskanır (Özakman, 2015, s. 100).

Mustafa Kemal, İstanbul'a gelir. Akaretlerde oturan annesi ve kız kardeşini ziyaret eder. Bu sırada üvey amcasının kızı Fikriye de buradadır. Mustafa Kemal ertesi gün Harbiye nezaretine gider. Enver Paşa'yı ziyaret eder ve ona kendisini bir göreve atadığı için teşekkür eder. Enver Paşa ile Sarıkamış felaketi üzerine konuşmak ister ama Enver Paşa gönülsüz davranır. Mustafa Kemal atandığı 19 tümenin yerini öğrenmeye çalışır. Harbiye nezaretinde, Osmanlı ordularının Çanakkale'deki komutanı Liman Paşa ile tanışır. Liman Paşa, Mustafa Kemal'e, Bulgarların I. Dünya Savaşı'na girip girmeyeceğini sorar. Mustafa Kemal, onların henüz karar vermediğini; Almanların kazanıp kazanamayacağını anlamaya çalıştıklarını söyler. Liman Paşa, kendisine Almanlar hakkında ne düşündüğünü sorar. Mustafa Kemal, Bulgarları haklı gördüğünü söyler. Bunun üzerine Liman Paşa konuşmayı keser (Özakman, 2015, s. 103). Mustafa Kemal, Harbiye nezaretinde İsmet İnönü ile de karşılaşır. İnönü ile "Alman yanlısı olma" üzerine konuşurlar. Mustafa Kemal, Batı'nın çok geliştiğini, Osmanlı'yı geçtiğini her yeri sömürdüğünü söyler. Osmanlı'nın, Batı karşısında aşağılık duygusuna kapıldığını aslında bunun doğru olmadığını, bu işlerin düzeltilmesi gerektiğini ifade eder (Özakman, 2015, s. 105-106). Mustafa Kemal, Harbiye Nezaretinden ayrılıp 3. Kolordu'ya malzeme taşıyan bir gemi ile Tekirdağ'a gelir. 19. Tümen henüz kurulmamıştır. Tümenin üç alayı vardır. Bunlardan biri 57. Alaydır. Alayın komutanı Binbaşı Hüseyin Avni Bey'dir (Özakman, 2015, s. 107). Mustafa Kemal, 1 Şubat 1915'te görevine başladığını kolordu komutanlığına bildirir. Ertesi gün tümenin subaylarını toplar ve onlara bir konuşma yapar. Konuşmasında ordu ruhunun subaylar olduğunu, kendilerini iyi yetiştirmeleri gerektiğini söyler. İyi okumalarını, sanata ilgi duymalarını, askerlerine yurt sevgisi vermelerini ister. Görevinde yanlış yapanları affetmeyeceğini bildirir (Özakman, 2015, s. 108). 57. Alay dışında iki alay daha görevlendirilir. Ancak bu iki alaydaki askerler Kuzey Suriye'de oluşturulmuş çoğu Arap, Süryani, Maruni, Nuseyri, Yezidilerden müteşekkildir. Hiçbiri Türkçe bilmez. Mustafa Kemal, bu yöreleri iyi tanıdığı için kaygıya kapılır. Bu coğrafyanın insanının disipline gelmeyeceğini iyi bilir. O sebeple kolordu komutanlığına halis Türk delikanlılarından oluşturulmuş olan ve daha önce kendisine verilecek olan iki alayını geri ister (Özakman, 2015, s. 111).

İsmail Bilgin'in *57. Alay Çanakkale* adlı eserinde Mustafa Kemal, okuyucunun karşısına romanın daha ilk sayfasında çıkar. Buna göre Sofya Elçiliği'nde kurmay yarbay rütbesiyle ateşemiliter olarak görev yapan Mustafa Kemal, buradaki görevini artık 'oyalanmak' olarak görür ve bu durumdan büyük bir memnuniyetsizlik duyar. Burada zaman kaybı yaşamak yerine İstanbul'da ya da memleketin herhangi bir yerinde görev alma aşkı içindedir. Elçilik binasında dalgın ve düşünceli bir hâlde dışarıya bakan Mustafa Kemal yağmurun camda oluşturduğu buğuyu silmek yerine 'vatanım ve hasretim' yazar. Mustafa Kemal, vatanının içinde bulunduğu durumdan haberdardır ve bu sebeple hem çok üzgün hem de vatani için bir şeyler yapma, görev alma aşkı ve azmi içindedir. Derin düşüncelere dalan Mustafa Kemal, devamında kendi kendine şöyle der:

Neden buradayım? Neden vatanımdan uzaktayım. Osmanlı Devleti neredeyse savaşa girecek, bense burada askeri ateşeyim. Biliyorum, bu görev bana göre değil. Halbuki daha fazla sorumluluk, daha çok fedakârlık isteyen bir görevim olmalıydı... Yine adım gibi biliyorum, sırf İstanbul'dan uzaklaştırılmak için buraya gönderildim. Çok önceleri ordunun siyasete bulaştırılmasına ve daha sonra da Almanlarla ittifak kurulmasına şiddetle karşı çıktım. Onlarla imzalanan ittifak kurulmasına şiddetle karşı çıktım. Onlarla imzalanan ittifak anlaşmasının bizi zafere götüreceğine inanmıyorum. Asla inanmıyorum! (Bilgin, 2020, 13)

ve devam eder: "Yağmur damlalarının sel olup denize akması gibi, cepheden akacağız. O günleri görür gibiyim... Çanakkale'ye saldırma hazırlığındaki İtilaf Devletleri, Mesudiye zırhlımızı torpillemiş. Boğazi



geçmek isteyecekler. Orada, Gelibolu Yarımadası'nda olmalıyım” (Bilgin, 2020, 13). Tuğgeneral Fahri Paşa emrinde Bolayır'da görev yaptığı zamanları düşlerken kendi kendine şunları söyler:

O topografya çetindir, serttir. Nice vadide yolunuzu şaşırır, kaybolursunuz. Bu girift yerlerin künyesini öğrenmek çok uzun zaman alır. O topraklar kendini kolayca ele vermez. Kendini belli etmez. Buldum dediğinizde kaybolursunuz. Kayboldum dediğinizde de, kendinizi aradığınız yerin tam önünde bulursunuz. Avuç içi kadar yerde, bu kadar iç içe geçmiş ve sert topografyanın olması şaşırıktır. Hem de çok şaşırıktır. Kim bilir, bu topraklar belki ileride çok şiddetli muharebelere sahne olacaktır. Dereler, tepeler, koylar... Ah Gelibolu'nun toprakları... Ben oraları Fahri Paşa ile birlikte az mı dolaştım. O zamanlar, şimdi arkadaşım olan Fethi Bey de Gelibolu Kolordusu'nun Kurmay Başkanı'ydı. Yarbay rütbesindeydi. Onunla her yeri karış karış dolaştık... Vadilerde kaybolduk. Taşlar çizmelerimizi yırttı. Dallar yüzümüze bir kırbaç gibi vurdu, kanattı. Tepelerde esen fırtınalara karşı zorlukla yürüdük. Ah ki ah... Şimdi oralarda olmalıyım. Denizin iyot kokusunu, zeytinlerin o küçük sarı çiçeklerini koklamalıyım... Atımı Bolayır'dan Gelibolu'ya, Kırte'den (Alçitepe) Seddülbahir'e dörtlüye sürmeliydim. Eceabat'tan Kabatepe'ye, ovanın ortasında uzanan o tozlu yolda yürümeliydim. Keşke... Keşke... O coğrafyayı iyi bilirim. (Bilgin, 2020, 14)

Bu sözlerden sonra Mustafa Kemal artık emin olur ve yine kendi kendine: “Ben Mustafa Kemal! Orada olmalıyım! İtilaf Devletlerinin bir saldırısı esnasında topraklarımızda bulunmalı, vatanımın tozuna, toprağına bulanmalıyım” (Bilgin, 2020, 14) sözlerini söyler ve o esnada Sofya Elçisi Fethi (Okyar) Bey içeri girer. Fethi Bey ile konuşan Mustafa Kemal, Gelibolu Yarımadası üzerinden ileride yaşanacak savaşları şimdiden görebildiğini; asıl olarak İtilaf Devletleri'nin Boğaz'ları ele geçirme isteği içinde olacaklarını ve karadan asker çıkartacaklarını ön görebildiğini dile getirir. Fethi Bey de Mustafa Kemal'in bu ön görüşünü destekler, kendisi de aynı düşüncededir. İstanbul'da olma isteğini dile getiren Mustafa Kemal'e Fethi Bey, İstanbul'dan uzaklaştırıldıklarını hatırlatır. Buna göre İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Genel Sekreterliği'ne getirilen Fethi Paşa, burada komitacıları uzaklaştırmak istemesiyle gelişen olaylar ve komitacıların ısrarıyla ‘mühim vaziyet’ olduğu iddiasıyla 1913'te önce Fethi Bey daha sonra Mustafa Kemal, Sofya'ya ateşemiliter olarak gönderilmiştir (Bilgin, 2020, 15-16). Fethi Bey ile Mustafa Kemal durum değerlendirmesi yaparken kendilerinin İstanbul'dan uzaklaştırılmalarının bir anda olması gibi yaşananların da hızlı geliştiği ve kendisinin, Mustafa Kemal'in, Sofya'da kalmasının ordudan fiilen çekilmesi manasına geldiğini söyler. Geri planda kalmayı reddeden Mustafa Kemal, “ancak taarruz yaparken geri çekileceğini” (Bilgin, 2020, 16) bildirir.

Harbiye Nazırlığına atanan Enver Paşa'nın Alman Liman Von Sanders ile ittifak anlaşması yapmasına da Mustafa Kemal sıcak bakmaz. Ona göre Almaların deniz hâkimiyeti sınırlıdır ve karşılarında hem her cepheye takviye çıkartabilecek kadar insan ve hammadde kaynağı fazla hem de denizlerde açık üstünlükleri bulunan İtilaf Birliği bulunmaktadır. Bu durum kendilerini, yani vatanı çok büyük sorunların kucağına bırakacaktır (Bilgin, 2020, 17). Bu konuşma ve değerlendirmeler sırasında Mustafa Kemal yine düşüncelere dalar ve 28 Kasım 1914'te 1. Tümen Komutanlığına atanmasına rağmen aktif görev almamasını, Harbiye Nezaretine yazdığı sayısız dilekçede görev istediğini ancak dilekçelerinin cevapsız kaldığını, kendisini oyaladıklarını hatırlar. Aynı şeyin yeniden yaşanmasından endişe eden ama aynı zamanda vatanının geleceğinden de endişe eden Mustafa Kemal, Fethi Bey'e şöyle der:

Nasıl ki camdaki şu buğudan dışarıyı iyi göremiyorsak, vatanın geleceğini de iyi göremiyoruz. Ardi ardına hızla gelişen olayları düşündüğümüzde, durumun iç açıcı olduğunu söyleyemeyiz. Burada böyle oturup kalamam. Vatanım için orduda faal olarak görev yapmayı isterim. Ben ki Trablusgarp'ta, Balkan Harbi'nde Bolayır'da buldum, çarpıştım. Bilirsin, bir kere cephenin tozunu yutan, hep cepheye gitmek ister. Elçilikte görev yapmak bana göre değil. (Bilgin, 2020, 19)

Mustafa Kemal ile Fethi Bey konuşmalarına bir kahve molası verirler ve ardından Mustafa Kemal, Harbiye Nezareti'ne Sofya'da ateşemiliteri olarak görevde kalmak istemediğini, memleketin herhangi bir kıtasının başında aktif görev almak istediğini beyan eden bir dilekçe daha yazar (Bilgin, 2020, 19).

Mustafa Kemal ile Fethi Bey, elçilik binasında önlerine aldıkları Avrupa haritası üzerinden olacakları ve ülkenin karşılaşabileceği felaketler üzerine tartışırlar. Mustafa Kemal savaşın bir siper savaşı olacağı ve Bulgaristan'ın savaşa girmek istememesi, Romanya'nın tarafsız kalması ve İtilaf Devletleri'nin Akdeniz'de üstün donanmaya sahip olmasından dolayı Osmanlı'ya Almanlardan yardım gelemeyeceğini söyler. Fethi Bey, zamanı bilinmese de Çanakkale'ye bir saldırının olacağını kesin gördüğü ve eğer Çanakkale alınırsa İstanbul'un da elden gideceğini düşünür. Kafkasya, Filistin ve Kanal cephelerine devamlı destek kuvvet gönderildiği bunun yanlış bir strateji olduğunu ima eder. Böylece iki zihnin ileri görüşlülüğü aktarılır (s. 20). Mustafa Kemal tekrar masa başına geçer ve bu kez daha sert ancak ne istediğinden emin ve vatan uğruna mücadele etmek istemesindeki kesin kanaatini dile getiren dilekçeyi yazar: “Vatanın müdafaasına ait fiilî vazifelerden daha mühim ve mübeccel (aziz) bir vazife olamaz. Arkadaşlarım muharebe cephelerinde, ateş hatlarında bulunurken, ben Sofya'da ataşemiliterlik yapamam. Eğer birinci saf zabiti olmak liyakatinden mahrum isem ve kanaatiniz bu ise lütfen açıkça söyleyiniz” (Bilgin, 2020, 20-22).

Mustafa Kemal'in dilekçesi müspet sonuçlanır. Üçüncü Kolordu'da oluşturulan 19. Tümen Komutanlığı'na atanır (Bilgin, 2020, 23). Mustafa Kemal bu atama telgrafını görünce büyük bir mutluluk duyar. Fethi Bey, aylardan sonra ilk kez Mustafa Kemal'in gözlerinin içindeki bir gülümseme görmenin mutluluğunu yaşar (Bilgin, 2020, 24). Atama yazısından sonra Mustafa Kemal Sofya'dan trenle İstanbul'a geçer. Elinde tahta bavulu ile Sirkeci garında inen Mustafa Kemal Boğaz'a bakar ve içinden şunları geçirir: “Ben, bu İstanbul kokusunu, vatan kokusunu ölesiye özlemişim. Kar altında bir başka güzel görünen İstanbul'u... Boğazın deli dalgalarını, uçuşan martılarını, sıcak simidini özlemişim... Ey İstanbul! Ben, sana ne çileli yollardan geldim bir bilsen...” (Bilgin, 2020, 24).

Mustafa Kemal, İstanbul'da arkadaşı Ali Memduh Bey'in evinde kalır. 21 Ocak 1915 sabahı erkenden Harbiye Nazırlığı'na gider, amacı burada Enver Paşa ile görüşmek ve Sarıkamış Harekâtı'nın neticesini, Harbiye Nezareti Müsteşar Vekili'nin İsmail Hakkı Paşa mı yoksa Enver Paşa mı olduğunu, 19. Tümen'in nerede olduğunu, atanmasının nasıl yapıldığı gibi kafasında dolaşan soruların yanıtını öğrenmektir. Ancak Sarıkamış Harekâtı'ndan yeni dönen Enver Paşa yorgun, âdete bitkin vaziyettedir. Enver Paşa'nın bu zayıflamış ve çökmüş bedenini gören Mustafa Kemal kafasındaki sorulardan yalnızca 19. Tümen'in nerede olduğunu sormakla yetinir. Sorduğu soruya da kesin bir cevap alamaz. Enver Paşa onu Genelkurmay Harekâtçılarıyla görüşmeye yönlendirir. Enver Paşa'nın ylgın ve ilgisiz hali karşısında Mustafa Kemal hem genelkurmay başkanını daha fazla yormamak hem de bir an önce görev yerine gitme arzusuyla odadan çıkar ve Enver Paşa'nın yönlendirdiği odaya gider (Bilgin, 2020, 27). Koridordaki ilk odaya giren Mustafa Kemal burada da aradığı sorunun yanıtını bulamaz. Genelkurmay personeli 19. Tümen'in nerede olduğunu bilmemektedir. Bu duruma biraz da öfkelenen Mustafa Kemal diğer odaya gider, buradan da aradığı sorunun yanıtını bulamaz ve bir yan odaya daha geçer. Aynı şekilde oda oda gezen Mustafa Kemal bilgi alamazken nihâyet birisi bilgisi olmadığını ancak bahsedilen tümenin Liman Von Sanders'in ordusunda olabileceğini söyler. Bunu üzerine Mustafa Kemal, Liman Paşa'nın odasının yerini öğrenir. Mustafa Kemal, vakit kaybetmeden Kurmay Başkanı Kazım Bey'in yanına gider. Kazım Bey'e de aynı soruyu bu kez daha net bir ifadeyle sorar. Kazım Bey biraz düşünür ve şu cevabı verir: “Bizim dağıtımımızda böyle bir tümen yoktur. Fakat Gelibolu'da bulunan III. Kolordu Komutanı Esat Paşa, kurmakta olduğunu bildiğimiz yeni teşkilat arasında yeni bir tümen vücuda getirmek düşüncesindedir. Bir defa oraya gidilirse gerçek anlaşılır” der (Bilgin, 2020, 29).

Daha da öfkelenen Mustafa Kemal, kendisi ile oyun oynandığı düşüncesine kapılır. Sofya'dan vakit kaybetmeden İstanbul'a gelmiş ancak bu geliş bir neticeye varmamış, bu kez de bulunduğu tümeni öğrenmek için Gelibolu'ya gitmesi gerektiği söylenmiştir. Kazım Bey, Mustafa Kemal'in kızdığını

anlayınca onu Kumandan Paşa ile tanıştırmaya götürmek ister. Bu teklifi de kabul eden Mustafa Kemal'le birlikte Liman Von Sanders'in odasına geçerler (Bilgin, 2020, 29). Liman Von Sanders, Mustafa Kemal'e Bulgarların savaş hakkındaki düşünceleri ve savaşa girmeme nedenlerini sorar. Mustafa Kemal gayet sakin bir şekilde Bulgarların, Alman ordusunun savaşı kazanacağına pek ihtimal vermemeleri ve savaşın kendi topraklarına kadar yayılmasından endişe ettikleri için savaşa girmekten imtina ettiklerini dile getirir. Kendisi de bir Alman olan Liman Paşa öfkelenir. Gergin geçen bir konuşmadan sonra Mustafa Kemal odadan çıkar ve Kazım Bey'e Gelibolu'ya; III. Kolordu Komutanı Esat Paşa'nın yanına gidip tümeni hakkında doğrudan bilgi alacağını söyler ve yüksek tavanlı koridordan geçerek Beyazıt Meydanına gelir. Yine kendi kendine şunları söyler:

Şu hale bak. Savaşa gireceğiz. Yeni bir tümen kurulmuş. Genelkurmay bu yeni kurulan tümenin nerede olduğunu bilmiyor. Yılmayacağım. Yarından tezi yok Gelibolu'ya gideceğim. III. Kolordu Komutanı Esat Paşa'yı bulacağım. Kendisi harp okulundan hocamdır. Onunla görüşmem lazım. Hem de en kısa sürede. Çanakkale'ye gidecek bir gemi soruşturmalıyım. Oyalanacak zaman değil. Yarından tezi yok oraya gitmek için girişimlerde bulunmalıyım. (Bilgin, 2020, 31)

Mustafa Kemal vapurla İstanbul'dan Gelibolu'ya geçer. Gelibolu'ya varınca kendisini karşılayan erlerle birlikte III. Kolordu Komutanı Esat Paşa'nın yanına gider. III. Kolordu Karargâhı'nda bulunan odasında Esat Paşa ile Mustafa Kemal kısa bir konuşma yapar. Esat Paşa, karargâhtaki karışık ve zorlu durum hakkında Mustafa Kemal'e bilgi verir ve savaşın gittikçe belirginleştiğini söyler (s.33). Çanakkale'ye yapılan bombardımanın bir uyarı olduğunu; Çanakkale kıyılarını savunmaya hazır hale getirip kuvvetlendirilmesi gerektiği hususunda Çanakkale Boğazı Müstahkem Mevki Komutanı Albay Cevat Bey ile aynı görüşte olduğunu ve Almanların Balkan Harbi'nden sonra kendilerine karşı ön yargılarını, güvenmediklerini bildirir (Bilgin, 2020, 33). Savaş ve Almanlar üzerine konuşmalarına devam ederken Esat Paşa; III. Kolordu Komutanlığı'na bağlı 8. Tümen'in Filistin-Sina Cephesi'ne sevk edilmesi sebebiyle yeni bir tümen kurulması ihtiyacı doğduğu ve bunun üzerine 19. Tümen'in kurulmasına karar verildiğini açıklar. Durumu anlayan Mustafa Kemal artık işinin başına geçmek ister. Esat Paşa, İstanbul'a gidecek bir gambotla kendisinin Tekirdağ'a gönderilebileceğini eğitime burada devam edebileceğini söyler. Artık Mustafa Kemal'in zihninde görevi biraz daha netleşmiştir ve ertesi sabah yola çıkmanın, vatan için mücadele edecek olmanın, yeni görev yerine gidecek olmanın heyecanı içindedir (Bilgin, 2020, 34).

24 Ocak 1915'te Mustafa Kemal, İstanbul'a giden gambotla Tekirdağ'a geçer. Tümenin eğitim alanı olan Tekirdağ'a gelince ilk olarak askerlik şubesine oradan da askeri kışlaya gider. Kışla Komutanı Binbaşı Hayri kendisini karşılar ve 19. Tümen'in kuruluş işlemlerinin tamamlandığını bildirir (s.35). Askerlerin eğitimi ve kışla hakkında Mustafa Kemal'e bilgi verir. Kışlada 58. ve 59. Alay da bulunmaktadır. Mustafa Kemal sık sık alay komutanları ile toplantılar yaparak askerinin eğitilmesinin ne denli önemli olduğunu hatırlatır. Kaybedilen Balkan Harbi'nin utancının silinmesi ve yeniden ayağa kalkılması gerektiğini savunur. Bunun için de askeri çok iyi eğitmek gerektiğine inanır. Özellikle uzun yürüyüş ve süngü hücumları yaptırılması gerektiğini sık sık dile getirir (Bilgin, 2020, 36).

58 ve 59. Alay'dan farklı olarak 57. Alay Muratlı yolu üzerindeki Yerçeşme Barakaları'nda konaklar. Mustafa Kemal, Tekirdağ'da 57. Alay'ın eğitimi ile yakından ilgilenir. Haftada üç kez buraya gider ve alay komutanı vekili Yüzbaşı Alaaddin Efendi ile sohbet eder, eğitim hakkında bilgi alır (Bilgin, 2020, 37). Ancak komutan vekilinin ve beraberindeki eratin en büyük derdi yapılan sıkı eğitimler değil; bir sancaklarının olmayışıdır. Asker için sancak altında eğitim yapamamak bir üzüntü ve moral bozukluğu sebebidir. Komutan vekili bu durumu: "Eratımız, kendimizi öksüz gibi hissediyoruz. diyorlar" (Bilgin, 2020, 37) sözleriyle özetler. Mustafa Kemal buruk bir ifadeye bürünen komutan vekilini hem de askerleri

anlar. En kısa sürede sancak verilmesini yazacağını söyler. Kışlaya döndüğünde Mustafa Kemal'e bir kâğıt verilir. Buna göre 19. Tümen'e bağlı 58 ve 59. Alaylar Bakırköy'deki 6. Kolordu'ya bağlı 24 ve 26. tümenlerin birer alayları ile yer değiştirecektir. Mustafa Kemal kendisine bildirilen bu karara şaşırır ancak pes etmez. Elinden alınan iki alay yerine gönderilecek alayın ne zaman geleceği belli olmasa da tümen hâlinde toplanıp eğitim yapamamış olsa da 57. Alay vardır emrinde ve bu alayı en iyi şekilde yetiştirmesi gerektiğini iyi bilir. Elindeki imkânlarla 57. Alay'ı en iyi şekilde yetiştireceğine dair kendisine söz verir (Bilgin, 2020, 38).

Mustafa Kemal bir taraftan da Gelibolu'daki son durumu öğrenmek ister. Ancak hem İstanbul'daki Genelkurmay'dan net bilgi alamayacağını anlar hem de ittifak sonucu Alman'ların Genelkurmay'ın her kademesini ele geçirmesi, hemen her kademedeki bir subayın oluşu canını sıkır. Bu sebeple en doğru olanın doğrudan Gelibolu'ya gidip III. Kolordu Komutanı Esat Paşa'dan son gelişmeleri öğrenmek olduğu kararına varır ve Gelibolu'ya, Esat Paşa'nın yanına gider. Esat Paşa'dan İngiltere'nin Çanakkale'ye sefer düzenleme kararının kabul edildiği ve Rusya'nın da bu kararı, seferi destekleyeceği bilgisini alır. Durum artık iyice vahim bir hâl almıştır. Zira Çanakkale'ye yapılan sefer Boğaz'ın ele geçirilmesi ve İstanbul'un da alınması demektir. Esat Paşa ve Mustafa Kemal Boğaz'ın kuvvetlendirilmesi gerektiği konusunda hemfikirdirler. Mustafa Kemal, elindeki alayın da alındığını dile getirmesi üzerine Esat Paşa, zamanında ne kadar zor şartlar altında çalıştığını iyi bildiği ve diğer görevlerde olduğu gibi bu görevde de başarılı olacağına olan inancını dile getirir. Hatta işlerin git gide daha da karıştığını ve İtilaf Devletleri'nin saldırısından kaçışın olmadığı ve bunun yakın olduğunu düşünen Esat Paşa bu vahametten dolayı Mustafa Kemal'i yanına, yani Gelibolu'ya çağırarak zorunda kalabileceğini söyler (Bilgin, 2020, 39).

57. Alay'ın başına Binbaşı Hüseyin Avni Bey tayin edilir. Hüseyin Avni Bey, 57. Alay'ın bulunduğu yere gelir. Kendisinin geldiği sırada Mustafa Kemal Gelibolu'dadır. Binbaşı Hüseyin Avni Bey'i ilk olarak 57. Alay vekili Yüzbaşı Alaaddin karşılar. Ardından sırasıyla tabur komutanları ile tanışır ve hemen bir toplantı yapıp mevcut durum ve alay kuvveti hakkında bilgi alır. Bu toplantıda tümen komutanının Yarıbay Mustafa Kemal Bey olduğunu ve kendisinin ertesi gün (2 Şubat 1915) geleceğini öğrenir. Mustafa Kemal ertesi gün Tekirdağ'a döner ve 57. Alay'ın karşılama töreni ile karşılaşır (Bilgin, 2020, 48-49).

Mustafa Kemal, Tekirdağ'da askerlerin eğitimini ve alayların hazırlıklarını takip ederken III. Kolordu Komutanı Esat Paşa'dan 57. Alayla birlikte derhal Eceabat'a gelme emrini alır. Mustafa Kemal bu emirden Çanakkale'ye yakında bir saldırı olacağı çıkarımında bulunur. Mustafa Kemal, emirden birkaç gün sonra yola çıkmak istese de hava koşulları denizden ulaşım imkân vermez. Durumu bir yazıyla bildirirse de Esat Paşa gelmesi konusunda ısrar eder, denizden ulaşım mümkün değilse Muratlı'ya gidip tren ile Uzunköprü'ye gidilmesi oradan hayvan sırtında Eceabat'a ulaşmasını tavsiye eder. Ancak bu yolculuğun çok uzun süreceğini bilen Mustafa Kemal verilen emre anında riayet etmeyerek beklemeyi uygun görür. Tümen karargahındaki odasına girdikten sonra Hüseyin Avni Bey gelir. Mustafa Kemal henüz sancaklarının verilmemiş olduğunu aktarır. Aynı günün akşamüstü Hüseyin Avni Bey'i arayıp sancağın İstanbul'dan yola çıkarıldığını, akşama Tekirdağ'a ulaşacağını bildirir (Bilgin, 2020, 50-52). Sancak askerinin namusu, şerefi ve kahramanlığı olarak kabul edildiğinden bir tören yapılır. Mustafa Kemal askerlere hitap eder, ardından Hüseyin Avni Bey askerlere 57. Alay'ın tarihinden, başarılarından söz eder. Sancaklarına kavuşan askerler de büyük bir mutluluk ve inanca kapılırlar. Yarıbay Mustafa Kemal, sancağı elinde tutan askerlere yaklaşır, sancağı açıp öper. Oluşturulan sancak muhafaza mangası alay askerlerinin önünde ciddiyet ve gururla yürürler. Tören sonrasında Mustafa Kemal, Hüseyin Avni Bey'e III. Kolordu'dan aldığı emre istinaden hemen hazırlıklara başlanmasını ister. Çünkü ertesi gün Eceabat'a hareket edilecektir. 24 şubatta yola çıkılır (Bilgin, 2020, 54-63). İki vapur Tekirdağ'dan

Eceabat'a doğru korumasız, refakatsiz ilerler. Yolculuk sırasında Mustafa Kemal ile Hüseyin Avni hem durum değerlendirmesi yapar hem de Çanakkale'de kendilerini neyin beklediği üzerine sohbet ederler. Bu sohbet vapurda bulunan tabur komutanları tarafından da büyük bir saygıyla dinlenir. Komutanları Mustafa Kemal'in konulara hakimiyeti ve açıklayıcı tavrı karşısında memnun olurlar. Mustafa Kemal'in kararlı duruşu ve kesin konuşmaları karşısında alay komutanı ve tabur komutanları daha da bilendir (Bilgin, 2020, 65-67).

Vapurlar Kilya Koyu'na gelir. Askerler adeta koşarak karaya inerler. Bu manzara karşısında Mustafa Kemal gururludur. Binbaşı Hüseyin Avni Bey'e: "Yerlerinde zor durdular" der. Hüseyin Avni Bey ve Mustafa Kemal; bu koşmanın belki de ertesi gün yaşanacak savaşta canlarını bırakacakları topraklara, vazifeleri bunu gerektiriyorsa hiç düşünmeden canlarını vereceklerinin alametidir (s. 68-69). Bu sırada 72. ve 77. Alay komutanları kendilerinden önce Eceabat'a gelmişlerdir. Alay komutanları Mustafa Kemal'i selamlar (Bilgin, 2020, 69).

Eceabat'a geldikten sonra Mustafa Kemal'in tek düşüncesi gelen erleri kalacakları mevkilere yerleştirmektir. Bunun için, Çanakkale Müstahkem Mevki Komutanı Cevat Bey ile görüşmek ister. Cevat Bey, İtilaf Devletleri'nin kasım ayından beri Seddülbahir ve Kumkale tabyalarına saldırılarda bulduklarını, keşif uçakları veya balonlarla her gün Boğaz'da gezinerek gelişmeleri takip etmeye çalıştıklarını bildirir. Mustafa Kemal'in konu hakkındaki görüşlerini sorar. Konuşmanın sonuna doğru Cevat Bey, Mustafa Kemal için: "Mustafa Kemal Bey, gün artık kendimizi gösterme ve elimizden gelenin fazlasını yapma günüdür. Sizden yana çok ümitliyim. Burada önemli işler yapacağınıza inanıyorum. Düşman ne olursa olsun, Çanakkale'yi geçemeyecektir" (Bilgin, 2020, 73) der ve atanma yazısını Mustafa Kemal'e verir. Mustafa Kemal azimle çalışmalarını sürdürür. Odasındaki harita üzerinde çalışır, elindeki kalemle harita üzerine bir şeyler çizer. Çalışmaya öyle dalmıştır ki odasına gelen kahvaltayı dahi "sonra yerim" diyerek reddeder. Alay komutanları ile toplantı yapar. Toplantıda duvara astığı harita üzerinden ne düşündüğünü, planını 26. Alay komutanı Binbaşı Hafız Kadri, 27. Alay komutanı Binbaşı Şefik Bey ve 57. Alay komutanı Hüseyin Avni Bey'e anlatır. Tüm komutanlar Tümen komutanlarının planını onaylar (Bilgin, 2020, 75). Komutanlar, Mustafa Kemal'in yanından ayrıldıktan sonra kendi kendine:

Bir gün düşman gelecek, gelsin. Her noktada karşılarında bizi bulacaklar! Öfkeli, inançlı, kararlı, yaşamak için ölümü göze almış bizleri bulacaklar... Her taşın, her ağacın arkasında, her siperin içinde bizi bulacaklar. Karşılırlarına bir Alçitepe gibi, bir Conkbayırı gibi bir Kocaçimen gibi dikileceğiz (Bilgin, 2020, 75-76).

diye düşünür. Albay Cevat Bey, Boğaz'ın Rumeli kıyılarındaki savunma tedbirlerini yerinde görmek ister. Bu sebeple Sahil Müfettişi Von Usedom'la birlikte Eceabat'ta bulunan Yarbay Mustafa Kemal'i ziyaret eder. Cevat Bey, daha önce Bolayır'da da görev aldığı ve bu bölgeyi iyi bildiği için Mustafa Kemal'i de yanlarına almanın faydalı olacağını düşünür. Yarbay Mustafa Kemal, Albay Cevat Bey ve Müfettişi Von Usedom Kirte'ye varıp etrafı dolaşır. Von Usedom siperlerin ve irtibat hendeklerinin mümkün olduğu kadar derin olması gerektiğini bildirir. Mustafa Kemal gizliliğın çok önemli olduğunu, İtilaf Devletleri'nin düzenli olarak keşif uçuşları yaptığını hatta bu sebeple birliklerini gece kaydırđı görüşünü paylaşır (Bilgin, 2020, 79). Mustafa Kemal'in gözlemlerine göre askerler iyi eğitilir, yavaş yavaş savaşa hazır hale gelirler. Gerekli olduğu yer ve zamanda askerin bulunmasının önemini en iyi bilen Mustafa Kemal'dir (Bilgin, 2020, 80). Mustafa Kemal, Cevat Bey ve Von Usedom'um yanından ayrılmak ister, zira Kilitbahir'e geçip bazı birlikleri denetlenmesi gerekmektedir. Mustafa Kemal, ayrılır Kilitbahir'deki denetimini bitirdikten sonra Eceabat'ta bulunan karargâhına dönmek üzere atına biner. Başka bir atlının kendisine seslenmesi üzerine durur. Bildirilene göre düşman Seddülbahir'e çıkarma yapmaktadır. Bu habere çok şaşırır, zira iki saat önce Tenger sırtlarındadır ancak bir şey görememiştir.

Bu da düşmanın ölü açıda kaldığını göstermektedir (Bilgin, 2020, 81). Eceabat'a gelen Mustafa Kemal, derhal 26. Alay Komutanı Binbaşı Hafız Kadri ile konuşur. Telefonda bizzat yanına geleceğini ancak kendisi gelinceye dek sahile çıkmış olan düşmanın derhal denize dökülmesi emrini verir. Sonra atına atlayıp 26. Alay karargahına gider. Akşam saatlerinde Binbaşı Hafız Kadri Bey ile Seddülbahir Kalesi'ne doğru giderler. Kaleye yaklaşırken bir askere durumun ne olduğunu sorarlar. Asker düşmanı kovdukları ancak dört şehit verdiklerini söyler. Kaleye giren Mustafa Kemal inleyen yaralıların yanına gider. Bu sırada bir elinde kürek diğer elinde sıkıca taş tutan bir erin duvarın dibinde oturduğunu görür. Mustafa Kemal askere tüfeğinin nerede olduğunu sorar. Asker tüfeğinin namlusunun ısındığını ve işe yaramayacağını anlayınca öfkeyle eline ne bulduysa aldığı kürek ve taş ile askerin üzerine yürüdüğünü söyler. Daha sonra Mustafa Kemal saldırının nasıl meydana geldiğini öğrenir. Yaralı erlerin sevk edilmesi talimatını vererek Seddülbahir Kalesi'nden ayrılarak Harap Tabya'ya gider. Burada bulunan komuta yerinde yapılan saldırıya dair rapor yazar ve gece yarısından sonra Eceabat'a döner (Bilgin, 2020, 83-85).

Mustafa Kemal Eceabat'taki karargâhında çalışırken emrindeki alayların nerede olduklarını, kendi çizdiği harita üzerinde işaretler, notlar alır. Pek çok sorumluluk ve görev üzerinde olan Mustafa Kemal bir an önce Kurmay Başkanı İzzettin Çalışlar'ın gelmesini bekler. Böylelikle kendisinin yükü biraz olsun hafifleyecek ve daha iyi çalışabilecektir. Genelkurmay Harekât Şubesinde görev yapan ve Kurmay Başkanlığına atanmış olan İzzettin Çalışlar'a en kısa sürede görev yerinde olmasını isteyen bir telgraf çeker (Bilgin, 2020, 86).

### 3.2. Deniz Savaşlarından Kara Savaşlarına Kadar Mustafa Kemal

Bu kısımda 19 Şubat'taki ilk saldırıdan 25 Nisan 1915'te kara savaşlarının başlamasına kadar olan süreçte, Mustafa Kemal'e dair neler anlatıldığı belirlenmeye çalışılacaktır. Anlatılanlar için de romanların yayımlanma tarihlerinin kronolojisi esas alınacaktır.

Mehmet Niyazi Özdemir'in *Çanakkale Mahşeri* adlı 542 sayfalık romanında, Mustafa Kemal ismi, ilk defa 136. sayfada geçer. Mustafa Kemal bu kısımda aslında bir roman kahramanı değildir. 3. Kolordu Komutanı Esat Paşa'nın düşünceleri üzerinden ismi geçer. Esat Paşa, düşman kuvvetlerinin karaya nereden çıkarma yapacağı üzerine tahmin ve hesaplar yapar. Düşman kuvvetlerinin Arıburnu, Seddülbahir ve Kumkale'den karaya çıkacaklarına kanidir. Buna göre bir kısım tedbirler alır. Bu meyanda Eceabat'ta ihtiyatta bulunan 19. Tümen'in Kumandanı Yarbay Mustafa Kemal'e cepheye hareket etmek üzere hazır olmaları için emir verir (Özdemir, 1999, s. 136). Mustafa Kemal o sırada, Esat Paşa'nın yanında değildir. Esat Paşa'nın zihninden geçenler anlatıcı tarafından verilir. Aynı şekilde nakil emri de anlatıcı tarafından ifade edilir.

Turgut Özakman'ın *Diriliş Çanakkale 1915* adlı romanında Çanakkale'de deniz savaşları 19 Şubat 1915'teki ilk bombardıman ile başlar. Mustafa Kemal 19. Tümene bağlanan ve kendi emrine yollanan iki alayın da 57. Alay kadar disiplinli olmasını ister. Mustafa Kemal Arap asıllı askerlerin çoğunu 77. Alayda toplar, sonra bu alaya Türkleri de alır. Mustafa Kemal Eceabat komutanlığına atanır. 57. Alayla hemen Eceabat'a gidecek sonradan kendi tümenine katılacak iki alay kendilerine katılacaktır. Mustafa Kemal ve 57. Alay, Tekirdağ'dan Halep ve Reşit Paşa adlı gemilerle hareket ederek (Özakman, 2015, s. 119) 25 Şubat'ta Gelibolu iskelesine ulaşır. Mustafa Kemal, burada, Kolordu Kurmay Başkanı Fahrettin Beyle görüşür. Kendi tümeni için bilerek istediği, tanıdığı eski iki alay için ret cevabı geldiğini öğrenir. Kendisine verilen gayri Türk unsurlardan kurulu iki alaydan ve onların kullandığı tüfeklerden memnun değildir. Çünkü bu tüfekler eskidir (Özakman, 2015, s. 120). Mustafa Kemal, başkomutanlık ve Almanlar

hakkındaki olumsuz düşüncelerini Fahrettin Bey'e de aktarır. Fahrettin Bey Mustafa Kemal'le ilgili olarak günlüğüne şunları yazar: “Enerjik, muhatabına güven veren, tok sözlü, sarı saçlı, mavi gözlü bir komutan” (Özakman, 2015, s. 121). Mustafa Kemal ve askerleri Eceabat'a ulaştığında burada yaşayan Türklere bir güven gelir. Halk 57. Alayın düzenine hayran olur. 57. Alay yerleşmek üzere Bigalı köyüne doğru harekete geçer (Özakman, 2015, s. 121). Mustafa Kemal'in görevi Eceabat Bölge komutanlığıdır ve bu komutanlığın görevi, Suvla Koyu'ndan Eski Hisarlık'a kadar bütün kıyı şeridini korumaktır. Mustafa Kemal, Akdeniz Kolordusu Harekât Şubesi Müdürü iken Gelibolu yarımadasını ya gezerek ya harita üzerinde incelemiştir. Bu sebeple coğrafyayı çok iyi bilir. Mustafa Kemal, Bigalı köyündeki karargahında düşman denizden geçemediği takdirde bulunduğu yerlere çıkarma yapar mı diye düşünür. Bu ihtimale karşı deniz kıyıları güçlü tutulmuş, bazı alaylar hemen kıyı gerisine konuşlandırılmıştır (Özakman, 2015, s. 125). Mustafa Kemal, zihnidikleri bir an önce kolordu ve müstahkem mevki komutanları ile paylaşmak için sabırsızlanır (Özakman, 2015, s. 126). 27 Şubat sabahı Alçıtepe köyüne gider, oradan 26. Alay komutanı Kadri Beyle Seddülbahir'e iner. Trablusgarp deneyimlerini buradakilerle paylaşır. Onlara söylediği en önemli şey, gemilerden yapılacak top atışının sadece yatay düzlemde etkili olabileceği, sığınakların kazılması durumunda top atışlarının etkisinin olmayacağıdır. Mustafa Kemal oradan Kabatepe'ye gider (s.128), Yarbay Şefik Aker ve Tabur Komutanı Yüzbaşı Halis Atasor ile çevreyi seyreder. Yanındakilere Gelibolu'yu kaybetmemek için Kocadağ'ın iyi korunması gerektiğini söyler. Askerlere kısa bir konuşma yapar. Konuşmasında, yakın zamanda çok büyük felaketler yaşandığını ama bunların Türkleri yıldıramayacağını ifade eder. Devletler yenilse bile milletlerin yenilmeyeceğini söyler (Özakman, 2015, s. 129).

Mustafa Kemal Kuzey Suriye'deki halklardan oluşturulan iki alayının geldiğini öğrenir. Onlar biraz eğitilmiş ve gerçek eğitimli askerlere benzetilmeye çalışılmıştır (Özakman, 2015, s. 130). Mustafa Kemal, 4 Mart 1915'te Cevat Paşa ile Kilitbahir'de buluşur. Burada bulunan beş tabyayı Amiral Von Usedom ile gezip kontrol ederler. Buradayken, bir grup düşman askerinin karaya çıktığını öğrenince tümenine telefon eder. Kendisine bağlı üç alayın da savaşa hazır olmasını, karaya çıkan düşman askerlerinin kesin olarak denize dökülmesini emreder. Bir an önce tümenin başına geçmek için atını sürer. Alçıtepe köyüne geldiğinde düşmanın durdurulup denize döküldüğünü, 6 Türk askerinin şehit 13'ünün yaralı olduğunu öğrenir (Özakman, 2015, s. 137). Mehmet Çavuş'un askerleri neler olduğunu Mustafa Kemal'e anlatır. Mustafa Kemal durumu, bir raporla Müstahkem mevki komutanlığına aktarır. Mehmet Çavuş'a madalya verilmesini ister. Emrindeki 26. ve 27. Alay askerlerine, düşmanın karaya asker çıkarma ihtimaline karşı, harp oyunları oynatır (Özakman, 2015, s. 138). İtilaf devletleri planlı programlı bir şekilde Çanakkale'de savaşmak için her türlü tedbiri alır fakat Türk tarafı gerekli hazırlıkların yapılması konusunda biraz gevşek davranır. Mustafa Kemal hem yeterli-yeni teçhizat-mühimmat hem de asker sağlanması için kolorduyu sıkıştırır. Kolordu ise başkomutanlığı sıkıştırır. Çünkü savaşa çok hazır olan 57. Alay bile bir savaş olması durumunda hurda tüfeklerle bir şey yapabilecek durumda değildir (Özakman, 2015, s. 150). Mustafa Kemal, 19. Tümen Kurmay başkanlığı için Binbaşı İzzettin Çalışlar'ı istediği için ona bu görev verilir. Mustafa Kemal, Çalışlar'ın Eceabat'ta kendisini beklediğini öğrenir (Özakman, 2015, s. 151). İzzettin Çalışlar, Mustafa Kemal'in huzuruna çıkar. Mustafa Kemal onu görünce çok sevinir, ondan, bir an önce, tümenin eski model tüfeklerinin yenilenmesi ile ilgili tedbirler almasını ister (Özakman, 2015, s. 190).

Mustafa Kemal, İtilaf kuvvetlerinin çıkarma yapacağını düşündüğü Saros Körfezi'ne savunma düzenini kontrol etmek için gelen Liman Paşa'yı karşılar. Birlikte Saros Körfezi ve civarını incelerler. Liman Paşa, Mustafa Kemal'e soğuk davranır. O, Mustafa Kemal'in Almanlara çok güvenmediğini bilir (Özakman, 2015, s. 196). Liman Paşa'yı uğurladıktan sonra Mustafa Kemal, Halil Sami Bey'e, kendisine bağlı tümenin 9. Tümen emrine verilmesini istediğini ama bunun kabul edilmediğini söyler. Çünkü

korumakla yükümlü olduğu 35 km’lik bir kıyı şeridinin tek tümenle korunamayacağını, en az iki tümen olması gerektiğini bilir (Özakman, 2015, s. 199). Kolordu Kurmay Başkanı Fahrettin Bey, Mustafa Kemal’e tümendeki 12.000 kadar eski tüfeğin mauser (Mavzer) tüfekleri ile değiştirebileceklerini, değişimi ne zaman istediğini sorar. Mustafa Kemal “hemen bugün” der (Özakman, 2015, s. 213). Eski tüfekler yenisi ile değiştirilir (Özakman, 2015, s. 214). Yeni tüfekler gelince 19. Tümen de bayram havası olur. Askerler, tüfeklere alışmak için tatbikat yapar. Mustafa Kemal bu sırada İzzettin Bey’le tümen başhekimine çevre hakkında bilgi verir (Özakman, 2015, s. 216). Konuşması sırasında Kocadağ, Kocaçimen, Conkbayırı, Saros Körfezi Anafartalar Ovası ve çevre ile ilgili başka bilgiler de verir. Bunlar Mustafa Kemal’in bu çevreyi ne kadar iyi tanıdığını gösterir (Özakman, 2015, s. 217).

İsmail Bilgin’in 57. *Alay Çanakkale* adlı eserinde Albay Cevat Bey 18 Mart 1915 sabahı Çanakkale’den Eceabat’a, Mustafa Kemal’in karargâhına gelir ve birlikte Seddülbahir’e kadar teftişe çıkıp Mustafa Kemal’in aldırış olduğu düzeni kontrol etmek ister. İlk olarak Kilitbahir’e uğrarlar. Burada Albay Cevat Bey, Mustafa Kemal’in son durum hakkındaki görüşlerini sorar, Mustafa Kemal de kendi ön görüşünü dile getirir. Ardından atlarıyla Behramlı’dan Kirte’ye devam ederler. Terk edilmiş bir köye geldiklerinde, düşman zırhlılarını görürler. Bu zırhlılar, düşmanın saldırıya hazırlandığının işaretidir. Boğaz kesimindeki son durumu görebilmek için Alçıtepe’ye doğru ilerlemek isterler. Alçıtepe’ye gitmek üzere henüz çıktıklarında büyük bir gürültüyle top mermisi düşer. Mustafa Kemal, İtilaf kuvvetlerinin Seddülbahir’i topa tuttıklarını anlar. İkinci bir top sesi daha duyulur, bu kez Alçıtepe’de bir patlama olur. Albay Cevat Bey karargâhına dönme kararı alır. Bunun üzerine Mustafa Kemal de Kirte’deki 26. Alay Karargâhına uğrayıp gerekli emirleri vereceğini söyler. Binbaşı Kadri Bey onu karşılar. O da durumu anlamıştır. Mustafa Kemal karadan da çıkarma ihtimaline karşı çok dikkatli olunması gerektiğini bildirir ve ardından şöyle der: “Şimdi ben Cevat Bey ile Eceabat’a dönüyorum. Orada bulunursam daha iyi olur. Kuvvet kaydırmak gerekebilir” (Bilgin, 2020, s. 97-98).

Eceabat’a geçen Mustafa Kemal’e, İtilaf Devletleri’nin boğaza girmeye başladığı söylenir. Bu haber üzerine Mustafa Kemal 57. Alay’a geçer. Burada 57. Alay Komutanı Hüseyin Avni Bey’e askerlerin teyakkuzda olması, an itibarıyla Kabatepe’den bir saldırı haberi gelmediği için Kirte tarafına asker kaydırabileceklerini söyler. Bu sırada 26. Alay komutanı Binbaşı Hafız Kadri Seddülbahir Köyü’ne amansız bir bombardımanın yapıldığı bilgisini verir. Konuşulanları duyan Hüseyin Avni Bey: “İtilaf Kuvvetleri bu kez kararlı anlaşılır. Bakalım Boğaz’ı geçebilecek güce sahipler mi?” diye sorar. Oysa Mustafa Kemal’in asıl kafasını kurcalayan düşmanın nereye çıkarma yapacağıdır. Bu esnada karaya çıkarma yapmalarından daha çok endişe eder. Çünkü tabya ve mayınlar savunma yapmada kendilerine büyük yarar sağlayacaktır (Bilgin, 2020, s. 99).

Mustafa Kemal, Eceabat’taki karargâhında son durumda nasıl hareket edilmesi gerektiğini düşünür. Kendisine yeni bir saldırı hazırlığının olmadığı bildirilir. Bu haber Mustafa Kemal’i de gülümsetir. Karargâhında bulunan 26., 27., 57., 72. ve 77. Alay komutanları itilaf kuvvetlerinin yeniden bir saldırı yapacakları ve çok dikkatli olunması gerektiğini dile getirirler. Mustafa Kemal ne zaman saldırı yapacaklarını bilmediklerini ancak boğazdan donanma ile tekrar saldırmayacaklarını çünkü eğer saldıracak olsalardı bugün hücumlarını yenilemek isteyeceklerini dile getirir. Bu durumda yapılacak olanın kıyıları tahkim etmek, sahillere tel örgüler çekmek, derin siperler kazmak ve en önemli hazırlığın askerlerin eğitimi olduğunu dile getirir. Atılacak adımları sıralayan Mustafa Kemal bunu bir emir niteliğinde alay komutanlarına iletir ve en alt kademedeki komutanlara da bunun iletmesini emreder (Bilgin, 2020, s. 101-102).



İzzettin Bey 20 Mart'ta Gelibolu'ya, ertesi sabah da Eceabat'a geçer. 19. Tümen Karargâhı'nın yerini öğrenip karargâha gelir, Mustafa Kemal'in Çamburnu'nda olduğunu öğrenince bu kez oraya gider. Mustafa Kemal, Çamburnu'nda alay komutanları ile toplantı yapmaktadır. Mustafa Kemal'den izin isteyerek kendisi katılır ve cebinden çıkardığı deftere notlar almaya başlar (Bilgin, 2020, s. 114-115). 22 Mart 1915'ta ilk iş olarak Mustafa Kemal ile kaldıkları Çamburnu mevki ve yakın civarını tanımak için at gezisine çıkarlar (Bilgin, 2020, s. 117). 23 Mart 1915'te Müstahkem Mevkii Komutanlığı bir genelge yayınlar. Bu genelge 19. Tümen Komutanı Mustafa Kemal ve 9. Tümen Komutanı Albay'a ulaşır. Mustafa Kemal genelgeyi okurken yanında Binbaşı İzzettin Bey vardır. İzzettin Bey ne olduğunu anlamadan Mustafa Kemal kendisine: "Binbaşım bizi ihtiyata alıyorlar" der. Bu genelgeye göre kıyıların savunması 9. Tümen'e verilir. 9. Tümenin başında bulunan Halil Sami Bey, ertesi gün Eceabat'a gelecektir. Sesinde bir kızgınlık ya da alınganlık belli olmasa da kararın sebebi de belirtilmediği için Mustafa Kemal son derece hoşnutsuzdur. Kendisi, işin başından beri önemsiz görevlerde bulundurulmak istendiğinin; 19. Tümenin kuruluşundan beri çeşitli zorluklar yaşatıldığının farkındadır. Binbaşı İzzettin, Mustafa Kemal'i yatıştırmak için, 9. Tümen Komutanı'nın rütbesinin Mustafa Kemal'den daha üstün olduğu için böylesi bir kara verilmiş olabileceğini söyler. Büyük bir sükûnetle kararı karşılayan Mustafa Kemal yine vakur ve kendinden emin duruşundan ödün vermeyerek şunları dile getirir:

Olabilir. Bu yöreyi iyi tanıyorum. Ancak şuna inanıyorum ki talih bana beklediğim fırsatı bu görevimde verecektir. İşte o zaman 19. Tümen'im kendini gösterecektir. Ben buna gönülden inanıyorum. Kısacası binbaşım, bu görev bizim moralimizi bozmamalı, aksine bizi kamçılamalı ve daha iyi bir şekilde görevimizi sürdürmeliyiz. Komuta kademesinde küslük olmaz. Hele bu şartlarda... Onun için şimdi bu kararı değerlendirmektense, neler yapacağız, ona bakalım. Bu emre göre; 19. Tümen birliklerini geri çekip Eceabat civarında toplamalıyız. 72. ve 77. Alaylarımız derhâl hareket etsin ve Sarafım Çiftliği ile Eceabat'taki ordugâhlara gece yarısına dek yerleşsin. 9. Tümen'e ait birlikler yerinde kalsın. (Bilgin, 2020, s. 119-120)

Bu karardan dolayı Mustafa Kemal durgundur ancak elinden de bir şey gelmez. 24 Mart'ta 9. Tümen Komutanı Albay Halil Sami Bey kurmaylarıyla birlikte Eceabat'a gelir. Mustafa Kemal, Albay Halil Sami Bey'i yeni görevinden dolayı tebrik eder. Teşekkür edip elinden geleni yapacağını bildiren Albay Halil Sami Bey, Mustafa Kemal'in görüşlerini önemseydiğini belirterek kaçıış olmayan kara saldırısının nerelerden olabileceğini sorar. Mustafa Kemal, söz konusu vatan olunca, bütün düşüncelerini en şeffaf şekilde aktarır. Ona göre, yarımadanın Seddülbahir ve Kabatepe noktaları çok önemlidir, düşman bu noktalardan çıkarma yapacaktır. Bu sebeple buralardan gelecek saldırıları önlemek için gerekli önlemlerin alınması, düzenlemelerin yapılmasını salık verir. İki komutan fikir teatisinde bulunur. Halil Sami Bey, Mustafa Kemal'in kendisine emir verme yetkisinin bulunmadığını ancak kendisinin izin verildiği takdirde tümeniyle birlikte Mustafa Kemal'in emrine girmeye hazır olduğunu bildirir. Onun bu tutumu Mustafa Kemal için büyük bir fedakârlık alâmetidir (Bilgin, 2020, s. 123-124). 26 Mart'ta, Mustafa Kemal güneşli günden en iyi şekilde faydalanmak için plan yaparken emir subayı kendisine bir telgraf uzatır. III. Kolordu Komutanlığından gelen telgrafta şunlar yazılıdır:

5. Ordu Gelibolu'da kurulmuş olup komutanlığına Liman Von Sanders atanmıştır. Madde dokuzda da 19. Tümen'in görev alanları belirlenmiştir. Buna göre 19. Tümen, ordunun genel ihtiyatıdır. Düşmanın gerçek çıkarma harekâtına göre, Gelibolu, Eceabat mntikalarında veya Anadolu'da istihdam olunacaktır. Tümenin bir alayıyla, cebel taburunun Bigalı havalisinde diğer alayının Maltepe civarında kalan mevcudunda Eceabat'ta bulunması uygundur. (Bilgin, 2020, s. 129)

Öfkeye kapılan Mustafa Kemal elindeki kâğıdı yırtmak istese de son anda kendine hâkim olur. Verilen kararı beğenmese de yapacak bir şeyi yoktur. O an Mustafa Kemal, Paşa ile Harbiye Nezareti'nde karşılaştığı anları hatırlar. Bir an duraksar sonra kendisine bakan alay komutanlarına zoraki gülümseyerek: "İlk önce 57. Alay çıksın. Haydi yiğitlerim... Anlaşıyor ki bize çok iş düşecek" der (Bilgin, 2020, s. 129).

Kendisine verilen görevleri en iyi şekilde yapmaya gayret gösteren Mustafa Kemal, son gelen emre istinaden Kurmay Başkanı Binbaşı İzzettin Bey ve alay komutanları ile alaylarını nasıl yerleştireceğini görüşür ve şu şekilde düzen oluşturulur: 19. Piyade Tümeni genel ihtiyat olarak Eceabat kuzeyi Maltepe, Bigalı Köyü, Yalova, Bigalı Kışlası civarında bulunacaktır. Buna göre; tümen karargâhı, 57. Piyade Alayı 39. Sahra Piyade Alayı (1 Tabur eksik) Maltepe kuzeyinde, 72. Piyade Alayı ise Eceabat'tan Yalova'ya giden yol dolayında ve Bigalı dere güneyinde, 1. Sahra Topçu Taburu Bigalı Deresi kuzeyinde Sarıkız Tepesi doğusunda, 2. Sahra Topçu taburu 72. ve 77. Piyade alayları arasındaki bölgede yer alacaktır (Bilgin, 2020, s. 135).

Mustafa Kemal ve İzzettin Bey savaş stratejileri üzerine görüşüp konuşur. Mustafa Kemal, İzzettin Bey'e haritayı göstererek en yüksek yerin neresi olduğunu sorar. İzzettin Bey Kocaçimen olduğunu söyler. Mustafa Kemal durumu şöyle izah eder:

Kabatepe'ye çıkıp sırtlardan ilerlerseniz Conkbayırı'nı ele geçirebilirsiniz. Ardından da Kocaçimen'i... Kocaçimen'i ele geçirirseniz, yarımada'nın özellikle kuzey kesimi için her yere hâkim bir bakış açısı kazanırsınız. Buraya yerleştireceğiniz toplarla da hem kuzeyi hem de güneyi bombardıman edersiniz... Yarımada için en tehlikeli durum işte size izah ettiğim bu durumdur. Hele güneyden gelecek düşman birliklerinin Alçitepe'yi de aldığını düşünün. (Bilgin, 2020, s. 137)

İzzettin Bey yarımada'nın böylelikle düşeceğini anlar ve Mustafa Kemal'in yarımada'nın düşmemesi için bütün bu önlemleri aldığını anlar. Mustafa Kemal devamında: "... Onun için Kabatepe'ye giden yollar bizden sorulmalı. Asker Kabatepe'ye ve Bigalı'ya sık sık yürümeliler... Hatta bu yürüyüşlere dağ bataryasını da katmalıyız. Liman Paşa'nın ilk teftişi Bolayır'a oldu, ama düşman oradan gelmeyecek. İnşallah orada büyük kuvvetler bulundurmaz" (Bilgin, 2020, s. 138). der. İzzettin Bey tümenin hazırlıklarının neredeyse bittiği haberini verir. Tam o esnada karargâhtan içeri bir subay gelir ve Ordu Komutanının yapılan hazırlıkları teftiş geleceğini, Esat Paşa'nın tümen komutanlarının da geziye katılmasını istediğini bildirir. Mustafa Kemal teftiş sebebiyle bir kez daha tümen tatbikatını erteler (Bilgin, 2020, s. 137-138).

Mustafa Kemal 77. Alay'ın Çanakkale'ye geçirilmesi için bir vapur bulur. Alay komutanlığına haber vererek sevkîyatın 31 Mart sabah saat 08.00'da başlayacağını bildirir. Ancak bir belirsizlik vardır: 77. Alay Çanakkale'ye sevk edilince geri kalan iki alay kime; III. Kolordu'ya mı Müstahkem Mevkii Komutanlığı'na mı bağlı olacaktır? Mustafa Kemal, III. Kolordu Komutanlığı'na bir yazı yazar. Gelen cevapta 19. Piyade Tümeni'nin III. Kolordu'ya bağlı olduğu bildirilir. Bu karardan sonra Müstahkem Mevkii Komutanlığı sadece Boğaz'ı savunan tabyaların sorumluluğunu üzerine alır (Bilgin, 2020, s. 143-144).

V. Ordu Komutanı Liman Von Sanders tedbirleri yerinde görmek ve teftişte bulunmak üzere gelecektir. Halil Sami Bey geziye Mustafa Kemal'in de katılmasını ister. Ordu komutanı ile karşı karşıya gelecek olmak ve Harbiye Nezareti'nde olduğu gibi düşünceleri sorulduğunda ordu komutanına ne cevap vereceğini bilememek Mustafa Kemal'in canını sıkır. Ancak bu kısa sürmez. Mustafa Kemal kendi kendine: "Ne diyeceğim? Doğruları ve kendi düşüncelerimi hiç çekinmeden ifade ederim" diyerek kendisini yatıştırır (s. 146, 147). Liman Von Sanders ve beraberindekileri Mustafa Kemal ile Halil Sami Bey karşılar. Birlikte Kabatepe'ye giderler. Tüm hazırlıklar Liman Von Sanders'e ayrıntılı olarak anlatılır. Liman Von Sanders birliklerin sahile çok yakın tutulduğunu, geri çekilmesi gerektiğini düşmanın çıkarma yapacağı yer belli olduktan sonra kuvvet kaydırmaları gerektiğini bildirir. Bu emre Mustafa Kemal, Albay Halil Sami Bey, III. Kolordu Komutanı Esat Paşa ve Müstahkem Mevkii Komutanı Cevat Paşa da şaşırır. Cevat Paşa, Liman Von Sanders'e düşmanın Seddülbahir ve Kabatepe'den çıkarma

yapacağını düşündükleri için oralara ağırlık verdiklerini bildirir. Liman Paşa, Bolayır'dan çıkarma yapılacağı ve tedbirlerin Bolayır'da yoğunlaşması emrinde diretir.

Mustafa Kemal de karargâhında çalışmaya koyulur. Ancak canı çok sıkkın ve biraz da kırgındır. Halil Sami Bey gelir, onun da canı sıkkındır. Karşılıklı durum değerlendirmesi yapıp konuştuğundan sonra Mustafa Kemal, Liman Paşa'nın emri ne olursa olsun Kabatepe ve Seddülbahir'in iyi tutulması ve düşmanın ilerlemesini engelleyecek her türlü tedbirin alınıp askerin daha sık tatbikatlarla eğitilmesi gerektiğini, bu kararında ısrarcı olduğunu dile getirir. Mustafa Kemal ile aynı fikirde olan Halil Sami Bey, fikrini III. Kolordu Komutanlığına bildiren bir yazı yazacağını bildirerek Mustafa Kemal'in yanından ayrılır (s. 148, 149). İsrarlar sonuç verir. Liman Paşa, Çanakkale'ye gönderilen 19. Tümen'e ait 77. Alay'ın Rumeli yakasına geri dönmesini ister. Mustafa Kemal: "Elbette burada olmalıdır" der (Bilgin, 2020, s. 154).

Tatbikatın önemini kavrayan askerler sürekli tatbikat yapar. Taburlar arasında iletişim her seferinden daha kuvvetlidir. Tümen komutanı Mustafa Kemal'le birlikte tatbikatı izleyen Binbaşı İzzettin Bey askerin bu gayreti ve başarılı geçen tatbikatı görünce mutluluk, gurur ve kıvanç duyar, birbirlerini kutlarlar (Bilgin, 2020, s. 199).

Düşman artık niyetini iyice belli eder. Çanakkale'ye, Eceabat'a ara ara hava saldırıları düzenler. 23 Nisan'da bir hava saldırısı olur. 77. Alaydan 5 asker şehit olur, 11'i ise yaralanır. Bu saldırı Mustafa Kemal'i derin düşüncelere sevk eder. Bunu anlamını çözmeye çalışır. Mustafa Kemal III. Kolordu Komutanı Esat Paşa'nın Eceabat'a geldiğini öğrenince oraya gider. Esat Paşa'ya son durumu sorar. Esat Paşa, vaziyetin ciddileştiğini, aldıkları istihbarata göre düşmanın büyük bir hareketlilik içinde olduğunu söyler. Ayrıca Mustafa Kemal'e kuvvetlerini çok dağıtmamasını, istenen yere en kısa sürede sevk etmesini ister. Mustafa Kemal, Liman Paşa'nın Bolayır'dan çıkarma olacağı hususundaki ısrarını hatırlatır. Esat Paşa da Mustafa Kemal gibi Bolayır'ın çok zayıf bir ihtimal olduğunu düşünür. Liman Paşa kendinden çok emindir, Bolayır'ı güçlendirmeye devam eder. Mustafa Kemal, Esat Paşa'ya Bolayır ısrarından vaz geçilmesi gerektiğini söyler. Esat Paşa, Liman Paşa ile konuştuğunu ancak Bolayır'da ısrara devam ettiğini, komutan emrinden çıkılamayacağını ifade eder. Bu görüşmeden istediği sonucu alamayan Mustafa Kemal geri döner. Mustafa Kemal, hem Anadolu hem de Kabatepe yönünde neler yapılabileceği üzerine düşünür. İzzettin Bey, Liman Von Sanders'in, 11. Tümen'e Anadolu yakasında Beşige Limanı'nda büyük bir tatbikat yaptırıldığını, tatbikatta kendisine Binbaşı Carl Mühlman eşlik ettiğini, Turgut Reis zırhlısının Eceabat açıklarından Saroz Körfezi'ndeki devriye gemilerine mermi attığını söyler. Mustafa Kemal, bu haberlere alaycı bir ifadeyle güler. Bolayır'dan sonra Beşige'ye yönelme fikri ona göre komiktir. Çünkü Kabatepe ve Seddülbahir gibi önemli noktalar göz ardı edilmektedir. Ayrıca tek bir gemi ile düşman donanması karşısında baş edilemeyecektir (Bilgin, 2020, s. 207-210).

Sezen Özol tarafından kaleme alınan, *Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez*'de Mustafa Kemal adı ilk kez acemi ocağına katılan İbrahim Ağa ile çavuşu arasında geçer. İbrahim Ağa ve çavuşu (adı belirtilmez) bazı konular üzerine konuşurken çavuş: "Sizin tümenin arkasında on dokuzuncu tümen ihtiyatta olacak. Kaymakam Mustafa Kemal'in tümeni. Çok komutanların emrinde çalıştım ama Mustafa Kemal benzemez ötekilere" der (Özol, 2017, s. 39). Çavuş konuşmasının devamında Mustafa Kemal'in hiçbir şeyi boş vermeyen başka türlü bir komutan olduğunu söyler. Alaylı subayların şeriat isteğiyle İstanbul'da kalkıştıkları isyanı, 'Hareket Ordusu' adını verdiği orduyla Trakya'dan gelerek bertaraf edenin yine Mustafa Kemal olduğunu söyler. Çavuş, daha önce Derne'de Mustafa Kemal'in emrinde görev yapmıştır.

Çavuş, yüzbaşısına 'Beni Mustafa Kemal'in emrine, on dokuzuncu tümene yollasana' diyecek kadar ona bağlıdır (Özol, 2017, s. 40).

Deniz savaşının büyük saldırıları sona erince İngilizlerin karaya çıkarma yapıp yapmayacağı tartışılmaya başlanır. Liman Paşa askerleri kıyıların biraz gerisinde siperlere yerleştirir. Karaya çıkarma yapılması durumunda düşmanın nereden çıkacağını komutanları ile konuşur onların fikrini alır. Mustafa Kemal, birliklerin sahil şeridinde en yakın yerlere mevzilenmesi, böyle yapılırsa Anzak birlikleri karaya çıkar çıkmaz karşı taarruzla denize dökülebileceği fikrindedir (Özol, 2017, s. 67). Denizden geçemeyen düşman kuvvetlerinin aşılması ve savunması zor olan Anafartalar ve Arıburnu civarına çıkarma yapacağını tahmin eder (Özol, 2017, s. 75). Nitekim onun beklentisine uygun Anzak çıkarması başlar. Yarbay Mustafa Kemal ordunun yedeği olduğu için tümenini ordu komutanından emirsiz harekete geçiremez. Esat Paşa'ya telefonla ulaşmaya çalışır, ulaşamaz. Bu Anzak çıkarması bir aldatma hareketi değilse Conkbayırı ve Kocaçimen'in ele geçirilmesiyle Anzaklar'ın boğazlara inmesi çok uzun sürmeyecektir. Şaşırtma hareketi ise bu defa emre itaatsizlikten mahkemeye verilecektir. Mustafa Kemal yaratılış gereği, görmezden gelecek, susacak biri olmadığından tüm sorumluluğu üzerine alır ve ilk emri verir (Özol, 2017, s. 76).

## Sonuç

Çanakkale savaşlarını konu alan ve incelediğimiz romanlarda yazarlar Mustafa Kemal'e dair bazı yorumlar yaparlar. İncelememize konu olan on romandan dördünde Çanakkale'de kara savaşları başlayınca kadar Mustafa Kemal'in nerede ne yaptığı, ne düşündüğü, ne planladığı, ne hayaller kurduğuna dair temaslar bulunur. Bu romanlardan *Çanakkale 1915* ve *57. Alay Çanakkale'de* Mustafa Kemal'e çok yer verilirken, *Çanakkale Mahşeri* ve *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale* adlı romanlarda Mustafa Kemal'e az yer verilir.

Rahmi Özen'in *Zulüm Dağları Aşar Çanakkale İçinde* adlı romanında Mustafa Kemal albay rütbesi ile Sofya'dadır. Savaşın başladığını duyduğunda cephede aktif görev almak için Harbiye nezaretine bir dilekçe ile müracaat eder. Roman kahramanlarından biri olan ve milletin sözcüsü durumunda olan Şair bir diğer roman kahramanı Hoca'ya Mustafa Kemal'deki inancın gücünü bilse hiç endişelenmeyeceğini, Çanakkale savaşı onun komutasına verilse hiç korkmayacağını, Mustafa Kemal'in zaten hep aktif görevlere talip olduğunu söyler. Burada, Mustafa Kemal'e, milletin duyduğu güven öne çıkar. Aynı şekilde Turgut Özakman'ın *Diriliş Çanakkale 1915* adlı eserinde de Mustafa Kemal, Sofya'da ateşemiliterdir. I. Dünya Savaşı'nın cephelerine dair, Sofya'da Fethi Bey'le aralarında konuşur, tartışır, yorum yaparlar. Her ikisine göre de Osmanlı zamansız bir savaşa girmiştir. Mustafa Kemal mâni olamadığı bu savaşta aktif bir görev almak ister. Bu yönüyle bir önceki romanda olduğu gibi bu romanda da Mustafa Kemal'in öne çıkma, vatani için fedakârlık yapma düşüncesi öne çıkar. *Diriliş Çanakkale 1915*'te Mustafa Kemal Almanların savaşı, kazanacağından emin değildir. Buna vurgu yapıp Mustafa Kemal'in Almanlara karşı güvensizliği roman boyunca hep dillendirilir. Nitekim savaşın gidişatı da Mustafa Kemal'i bu konuda haklı çıkarır. Böylece Mustafa Kemal'in ileri görüşlülüğüne vurgu yapılmış olur. Mustafa Kemal, 19. Tümen komutanlığına atanır ve Sofya'dan İstanbul'a döner. Harbiye Nezareti'nde Liman Paşa ile tanışır. Liman Paşa'ya da Almanların kazanıp kazanamayacağından emin olmadığını söyler. Mustafa Kemal, komuta edeceği 19. Tümen'in bulunduğu Tekirdağ'a gelir ve kendisine bağlı komutanlarına etkili bir konuşma yapar. Onun, askeri cesaretlendiren konuşmaları kara savaşlarına hazırladığı askerleri karşısında da devam eder. Burada Mustafa Kemal'in hitabet gücü ve etkileyicilik tarafı öne çıkar. Mustafa Kemal 19. Tümene bağlı ve kendi emrine verilen 57. alay dışındaki 26. ve 27. Alay askerlerinin kuzey Suriye'deki gayrı Türk unsurlardan oluşturulduğunu görünce biraz

üzülür. Burada onun Türk milletine olan güvenine vurgu yapılır. Çünkü bu milletleri iyi tanır ve bunları disipline etmenin biraz güç olduğunu bilir.

İsmail Bilgin'in 57. *Alay Çanakkale*'sinde Mustafa Kemal savaş haberleri üzerine Sofya'daki ataşemiliterlik görevini artık oyalanmak ve zaman kaybı olarak görür. Mustafa Kemal, vatani için bir şeyler yapma, görev alma aşkı ve azmi içindedir. Kendi düşüncesine göre zaten İstanbul'dan uzaklaştırılmak için Sofya'ya gönderilmiştir. Zor şartlar altında orada, Gelibolu Yarımadası'nda olmalıyım diye düşünür. Gelibolu onun Bolayır'da görev yaparken iyi öğrenmiş olduğu topraklardır. Mustafa Kemal ileride vatanının yaşayacağı sıkıntıları düşünür. Devletin izlediği yanlış politikaları, uygulamaları düşünür. Elinden bir şey gelmediği için üzülür. İleride yaşanacak her şey onun zihninden bir film şeridi gibi akar. Böylece romanda onun ileri görüşlülüğüne vurgu yapılır. Mustafa Kemal'in aktif görevde olma isteği kabul edilir ve Sofya'dan İstanbul'a gelir. Görev yerini öğrenmek için Harbiye'de nezaretine gider. Fakat atandığı 19. Tümen'in nerede olduğunu nezarette görevlilerin neredeyse hemen hiçbiri bilmez. Mustafa Kemal, tepki göstererek: "Şu hale bak. Savaşa gireceğiz. Yeni bir tümen kurulmuş. Genelkurmay bu yeni kurulan tümenin nerede olduğunu bilmiyor" diyerek tepki gösterir. 19. Tümenine dair doğru düzgün bilgiyi; ancak Gelibolu'ya geldiğinde III. Kolordu Komutanı Esat Paşa'dan öğrenir. Öte yandan Almanlarla ittifak yapıldığı için Almanların Türk genelkurmayının her kademesini ele geçirmesine ve her kademe de Alman subayı bulunmasına canı sıkılır. Bunlar Osmanlı devletinin o dönemde içinde bulunduğu zor hali yansıtır. Savaş ilan edilmiş tümen kurulmuş ama kurulan tümenin nerede olduğunu kimse bilmemekte, Harbiye Nezareti'nin bilmediği bir konuyu devletin bir komutanı bilmektedir. Tekirdağ'da askerlerini eğitirken Balkan Harbi'nin utancının silinmesi için subaylarına devamlı askerlerin çok iyi eğitilmesini emreder. Bu, milli yaraların Mustafa Kemal'in vicdanında nasıl yaşadığını gösterir. Mustafa Kemal, Esat Paşa ile düşmanın karaya saldırılarının nereden ne şekilde olabileceği, Eceabat'ta Müstahkem Mevki Komutanı Albay Cevat Bey ile fikir alış-verişinde bulunur, etrafı teftiş ederler. Esat Paşa ona ihtiyacı olabileceğini ifade eder. Cevat Paşa, Mustafa Kemal'e "Sizden yana çok ümitliyim. Burada önemli işler yapacağınıza inanıyorum" der. Bunlar, Çanakkale'nin en önemli, büyük komutanlarının Mustafa Kemal'in fikirlerine verdiği değeri gösterir. Mustafa Kemal cephede iken öyle çok çalışır ki bir defasında odasına gelen kahvaltıyı dahi fark etmez.

Çanakkale'de deniz savaşlarının başlaması ve bitmesi ile kara savaşlarının başlaması arasında da Mustafa Kemal'e yer verilmiştir.

Mehmet Niyazi'nin *Çanakkale Mahşeri* adlı eserinde Mustafa Kemal sadece Esat Paşa'nın ona verdiği hazır ol emrinde geçer. Bu kısımda, Mustafa Kemal aktif bir kahraman değildir. Turgut Özakman'ın *Diriliş Çanakkale 1915*'inde Mustafa Kemal, başkomutanlığa ve Almanlara dair hep olumsuz kanaate sahiptir. Bunu Kolordu Kurmay Başkanı Fahrettin Bey'e de anlatır. Mustafa Kemal, Gelibolu coğrafyasını çok iyi bilir. Coğrafyaya hakimiyetini karşılaştığı her olayda ortaya koyar. Gelibolu'yu kaybetmemek için Kocadağ'ın iyi korunması gerektiğini söyler. Bu coğrafyayı iyi biliyor olması Mustafa Kemal'e birçok konuda öncelik sağlar. Mustafa Kemal Gelibolu'da askerlere teşvik edici konuşmalar yapar. Devletler yenilse de milletlerin asla yenilemeyeceğini söyler. Askerlerini daima cesaretlendirir. İtilaf kuvvetlerinin 4 Mart 1915'teki ilk kara saldırısı teşebbüsünde üstün başarı göstererek düşmanı denize döken Mehmet Çavuş'a başarı madalyası verilmesini ister. Bu tavrı, onun her başarıyı ödüllendirerek askeri teşvik edici tarafına vurgu yapar. Askerin kullandığı eski tüfekleri değiştirtme çabası ile askeri teçhizatının önemi üzerinde durur. İzzettin Bey'in kendi kurmay başkanı olmasını ister. Böylece çalışmak istediği askerleri yanına alma isteğini gösterir. 35 km'lik bir kıyı şeridini tek tümenle korunamayacağını söyleyerek askeri ön görüleri ile ne kadar iyi yetişmiş bir asker olduğunu gösterir.

Mustafa Kemal, başarı kazanmak için askerinin yeterli-yeni teçhizat-mühimmata sahip olmasını çok önemser.

İsmail Bilgin'in 57. *Alay Çanakkale*'sinde Mustafa Kemal, savunma düzenini kontrol etmek isteyen Cevat Bey ile Kilitbahir, Behramlı, Kirte, Seddülbahir ve bölgeyi gezer. Bu sırada İtilaf kuvvetlerinin ilk bombardımanına şahit olurlar. Mustafa Kemal, ön görüşü ile düşmanın yakında çıkarma yapacağını bu sebeple derin siperler kazmak, kıyıları tahkim ederek tel örgüler çekmek askeri iyi eğitmek gerektiğini ifade eder. 22 Mart tarihli bir genelge ile kendi tümeninin koruduğu kıyıların savunması 9. Tümele verildiği için Mustafa Kemal hoşnutsuzdur. Kendisinin pasif durumda bulundurulmak istendiğini düşünür. Mustafa Kemal kendisi ile ilgili tasarrufların farkındadır. Albay Halil Sami Bey görüşlerine büyük değer verdiği Mustafa Kemal'e kara saldırısına nereden başlayacağını sorar. Mustafa Kemal, Seddülbahir ve Kabatepe civarından bir saldırı olabileceğini düşünür. Halil Sami Bey, Mustafa Kemal'in kendisine emir verme yetkisinin bulunmadığını ancak kendisinin, izin verildiği takdirde tümeniyle birlikte Mustafa Kemal'in emrine girmeye hazır olduğunu bildirir. Onun bu tutumu Mustafa Kemal için büyük bir fedakârlık âlâmetidir ve çevresinin Mustafa Kemal'e duyduğu güveni gösterir. Liman Paşa tedbirleri yerinde görmek için teftiş yapar. Kıyılarda bulunan askerlerin içeriye doğru çekilmesini ve Bolayır civarında askerinin yoğunlaştırılmasını ister. Bu emrinde de diretir. Mustafa Kemal, Liman Paşa'nın emri ne olursa olsun Kabatepe ve Seddülbahir'in iyi tutulması gerektiğine inanır. Bu, Mustafa Kemal'in inandıklarında ne kadar ısrarcı olduğunu gösterir. Mustafa Kemal, Eceabat'a gelen Esat Paşa ile görüşür. Ona, Liman Paşa'nın Bolayır ısrarından vaz geçilmesi gerektiğini söyler. Esat Paşa da Mustafa Kemal'le aynı kanaattedir. Liman Paşa Anadolu yakasında 11. Tümele Anadolu yakasında Beşige Limanı'nda büyük bir tatbikat yaptırır. Turgut Reis zırhlısı Eceabat açıklarından Saroz Körfezi'ndeki devriye gemilerine mermi atar. Mustafa Kemal bu tatbikatların da yanlış stratejik amaçlar doğrultusunda yanlış hedeflere dönük olduğunu düşünür ve bunu ifade eder.

Sezen Özol tarafından kaleme alınan, *Çanakkale Askerine Rütbe Gerekmez*'de orduya yeni katılan İbrahim Ağa ile bir çavuş Mustafa Kemal adı üzerine sohbet eder. Çavuş, Mustafa Kemal'i önceden tanımakta, bilmekte ve ona büyük bir güven duymaktadır: "Çok komutanların emrinde çalıştım ama Mustafa Kemal benzemez ötekilere" (Özol, 2017, s. 39) diyerek bu güvenini ifade eder. Bu en küçük rütbeli askerinin bile ona güvendiğini gösterir. Liman Paşa düşman askerlerinin nereden çıkacağına dair görüş alır. Mustafa Kemal, birliklerin sahile yakın yerlere konuşlandırılmasını ister. Düşman kuvvetlerinin, aşılması ve savunması zor olan Anafartalar ve Arıburnu'na çıkarma yapacağını tahmin eder.

Tüm bunlardan hareketle *Çanakkale* romanlarında; kara savaşları başlayıncaya kadar anlatılan Mustafa Kemal karakterine dair şunlar söylenebilir: Vatani için her şeyi yapmaya hazırdır. Daima vatanını selametini düşünür. Rahatını huzurunu bırakıp cepheye koşar. Çünkü aktif bir görevde, vatanı için çalışmak ister. Almanlarla ittifak yapılmış olmasına, Almanların Osmanlı ordusunun her kademesinde bulunmasına sıcak bakmaz. Osmanlı devletinin uyguladığı bazı politikaları eleştirir. Hitabet gücü, insanları konuşmaları ile etkilemesi, öngörülleri ile üstün bir askerlik bilgisine ve dehasına sahiptir. Görüş ve düşüncelerine *Çanakkale*'nin önemli komutanları büyük değer verir. O, komutanları ve emrindeki askerleri daima etkiler. Askerin eğitimine, teçhizatına büyük önem verir. Onun karakterini bilen halk ve askerler ona daima güvenir. Gelibolu coğrafyasını çok iyi bildiği için, düşmanın uygulayacağı stratejilere dair öngörülleri hep haklı çıkar. Romanlardaki Mustafa Kemal her yönü ile doğru düzgün, kararlı, inançlı ve çevresine güven veren bir karakterdir.

### Kaynakça

- Bilgin, İ. (2006). *Gelibolu: Yenilmezlerin yenildiği yer* (9. Baskı). Babıali Kültür Yayınları.
- Bilgin, İ. (2020). *57. Alay Çanakkale* (13. Baskı). Timaş Yayınları.
- Carr, E. H., & Fontana, J. (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yalnıhık* (Özer Ozankaya, Çev.). İmge Kitabevi.
- Doğan, G. (2019). *Gelenekten modern-postmodern anlatıya Çanakkale romanları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Enginün, İ. (1986). Çanakkale zaferinin edebiyata aksisi. *Marmara Üniversitesi Fen - Edebiyat Fakültesi Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2, 111-129.
- Gülendam, R. (2006). Türk romanında Çanakkale savaşı. *Bilim ve Aklın aydınlığında Eğitim Dergisi*, 72, 39-47.
- Kaplan, M. (2009). *Tarihe sığmayan destan Çanakkale* (2. Baskı). Gençlik Yayınları.
- Koçak, S., & Koçak, S. (2006). *Çanakkale'de çocuklar da savaştı* (4. Baskı). Çilek Yayınları.
- Mat, C. (2006). *Türk romanında Çanakkale muharebeleri ve Çanakkale muharebelerini konu alan romanların eğitime etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Mat, C. (2007). Çanakkale muharebelerini konu edinen romanlar üzerine. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(17), 81-100.
- Özakman, T. (2015). *Diriliş Çanakkale 1915*. Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, M. N. (1999). *Çanakkale mahşeri* (1. Baskı). Ötüken Neşriyat.
- Özen, R. (2000). *Zulüm dağlar aşar: Çanakkale içinde* (2. Baskı). Gençlik Yayınları.
- Özol, S. (2017). *Çanakkale askerine rütbe gerekmez* (1. Baskı). Ceren Yayıncılık.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih yazımı üzerine düşünmek*. Dost Kitabevi.
- Uğurcan, S. (2017). Çanakkale savaşı edebiyatı. M. M. İlhan, M. Bulut, İ. G. Yumuşak (Ed.). *İçinde Çanakkale 1915: Tarih, ekonomi, edebiyat ve sanat içinde*. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Yayınları.
- Ural, S. (2015). *Şafakta yanan mumlar* (6. Baskı). Bilgi Yayınevi.
- Uzuner, B. (2002). *Uzun beyaz bulut: Gelibolu* (2. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Yalçın Çelik, S. D. (2005). *Yeni tarihselcilik kuramı ve Türk edebiyatında postmodern tarih romanları*. Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, B. (2017). Metinlerarası ilişkiler bağlamında Çanakkale Savaşları'nı konu alan romanlar ve Çanakkale Savaşları ile ilgili anlatılar. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 416-424.

## 24. Örtük Okur'un İzinde Kurmaca Anlatılarda Kurt/Mankurt Fenomenleri: Kan Davası, Gün Olur Asra Bedel, Cassandra Damgası, Dişi Kurdun Rüyalari, Cesur Yeni Dünya, Ölüm Hükümü<sup>1</sup>

Mehmet Ali GÜNDOĞDU<sup>2</sup>

**APA:** Gündoğdu, M. A. (2024). Örtük Okur'un İzinde Kurmaca Anlatılarda Kurt/Mankurt Fenomenleri: Kan Davası, Gün Olur Asra Bedel, Cassandra Damgası, Dişi Kurdun Rüyalari, Cesur Yeni Dünya, Ölüm Hükümü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 452-473. DOI: 10.29000/rumelide.1454401.

### Öz

Kurmaca anlatılarda insan, toplum ve doğa hayatının unsurları ya doğrudan ya da örtük bir şekilde daima yer almıştır. Çevreye ait her bir unsurun metin içinde okurun bilincinde canlanacak birer fenomen olarak ortaya çıkması mümkündür. Bu fenomenlerin ortaya çıkartılması ancak ideal okurun perspektifiyle mümkündür. Wolfgang Iser'in okur merkezli alımlama kuramı, metinlerin böyle belli bir bağlamda örtük yapıdaki izlerden yola çıkarak yorumlanmasına oldukça müsait bir yöntem sunar. Bu makalede metinlerin bu örtük yapısında kurt/mankurt fenomenlerinin ortaya çıkartılması hermenötik olarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Fenomenal olarak kurt; asaletin ve özgürlüğün aynı zamanda da uzlaşmazlığın ve vahşiliğin sembolüdür. İnsanoğlu tarih boyunca kurdun bu üstün meziyetlerini hayranlıkla izlemiş ve değer olarak kendini onunla özdeşleştirmiştir. Diğer taraftan kurdun toplum hayatına uzak olması, sosyal bir varlık olan insana uygun gelmemektedir. Bu toplumsal uyum sürecinde ise, insan sahip olduğu değerlere dikkat etmezse yozlaşp özünden uzaklaşabilir. İşte mankurt motifi de, bu uzaklaşmayı, köpekleşen kurt sembolü üzerinden gösterir. Yani, yaratılışında asil ve özgür olan bireyin çıkar sevdasıyla çeşitli merkezlere yaltaklanması, soysuzlaşması, geçmişine ve özüne ihanet etmesi, bu fenomen üzerinden okurun zihninde canlandırılabilir. Çalışmadaki metinler örtük yapıda bu fenomenlerin ya ikisinin beraber ya da birisinin bulunması gözetilerek seçilmiştir. Reşat Nuri'nin *Kan Davası*, Cengiz Aytmatov'un *Gün Olur Asra Bedel'i*, *Cassandra Damgası* ve *Dişi Kurdun Rüyalari*, Aldous Huxley'in *Cesur Yeni Dünya'sı* ve Elçin'in *Ölüm Hükümü* bu fenomenlerin örtük yapıya temel teşkil etmesi noktasında ele alınmış ve metnin yönlendirmeleri dikkate alınarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Wolfgang Iser, Alımlama Kuramı, Kan Davası, mankurt, Gün Olur Asra Bedel

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %7

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454401

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., İstinye Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., İstinye University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), maligundogdu@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5856-1447, **ROR ID:** https://ror.org/03o81nz23, **ISNI:** 0000 0004 5936 1556



## Wolf/Mankurt Phenomenons in Fictional Narratives in the Footsteps of the Implied Reader: Kan Davası, Gün Olur Asra Bedel, Cassandra Damgası, Dişi Kurdun Rüyaları, Cesur Yeni Dünya, Ölüm Hükümü<sup>3</sup>

### Abstract

Facts of human, social and natural life have always been included in fictional narratives, either directly or implicitly. It is possible for each fact of the environment to emerge within the text as a phenomenon that will come to life in the reader's consciousness. Revealing these phenomena is only possible with the perspective of the ideal reader. Wolfgang Iser's reader-centered reception theory offers a method that is quite suitable for interpreting texts based on implicit traces in such a certain context. In this article, the uncovering of the wolf/mankurt phenomena in this implicit structure of the texts has been tried to be interpreted hermeneutically. Phenomenally, the wolf; it is a symbol of nobility and freedom, but also of intransigence and brutality. Throughout history, humankind has admired the superior virtues of the wolf and identified itself with it. On the other hand, the wolf's distance from social life does not suit humans, who are social beings. In this process of social harmony, if a person does not pay attention to the values he has, he may become corrupt and move away from his essence. The mankurt phenomena shows this distance through the symbol of the wolf turning into a dog. In other words, the individual, who is noble and free by nature, flatters various centers for the love of self-interest, becomes degenerate, and betrays his past and essence can be visualized in the reader's mind through this phenomenon. The texts in the study were selected considering the presence of either or both of these phenomena in the implicit structure. Reşat Nuri's Kan Davası, Cengiz Aytmatov's Gün Olur Asra Bedel, Cassandra Damgası and Dişi Kurdun Rüyaları, Aldous Huxley's Cesur Yeni Dünya and Elçin's Ölüm Hükümü are discussed in terms of these phenomena forming the basis of the implicit structure. and an attempt was made to interpret it by taking into account the guidance of the text.

**Keywords:** Wolfgang Iser, Reception Theory, Kan Davası, mankurt, Gün Olur Asra Bedel

### 1.Giriş

Eski çağlardan beri insanlar doğa ile iç içe yaşamışlar, ekosistemdeki canlıların her biri ile ayrı bir ilişki kurmuşlardır. Bu canlılar; insanların sosyal, siyasi, kültürel ve ekonomik bütün hayat alanlarına değişen yoğunluklarda dâhil olmuşlardır. Bunlardan kedi, köpek ve güvercin gibi hayvanlar insanlara daha yakın, kent hayatına daha uygun karakteristik özellikler sergilerken; aslan, kurt ve kartal gibileri ise, doğanın özgür dünyasını tercih ederek mümkün olduğunca sosyal yaşamımıza uzak durmuşlardır.

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.  
**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.  
**Funding:** No external funding was used to support this research.  
**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.  
**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.  
**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 7  
**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com  
**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 18.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454401  
**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

İnsanın da içinde bulunduğu yeryüzündeki bütün canlıları harekete geçiren ve yönelişlerini etkileyen en önemli sebepler; barınma ve beslenme ihtiyaçlarıdır. Doğanın uçsuz bucaksız orman ve bozkırlarındaki hayvanları harekete geçiren bu sebepler, aynı şekilde kentlerde insanların arasında yaşayan hayvanları da derinden etkiler. Onlar da aynı sebeplerle insanoğluna yaklaşmışlar ve ihtiyaçlarının derdine düşmüşlerdir. Ancak bu ilişki karşılıklıdır. İnsanoğlu da bu hayvanlar ile temas kurarken kendi çıkarını dikkate almaktadır. Çünkü köpeğin bekçiliğine, tavuğun yumurtasına, ineğin sütüne, arının balına, güvercinin postacılığına, atın ulaşım ve ziraata yardımına ihtiyacı vardır.

Kültür ve edebiyat, insanoğlunun iç ve dış hayatının gerçekliğinden doğar ve sosyal yapı içinde şekillenir. Toplum hayatının ya da insan dışındaki ekosistemin dâhil olmadığı bir sanat hareketinin ortaya çıkması mümkün değildir. Sanat eserlerine özellikle de bu çalışmada ele aldığımız kurmaca anlatılara baktığımızda ekosistem içindeki hayvanların pek çoğunun bu eserlere girdiğini ya da çeşitli özelliklerinin yansıdığını görürüz. Bu hayvanlar bazen fiziksel varlıkları ile doğrudan bazen de karakteristik özellikleri üzerinden simgesel ve imgesel olarak çeşitli anlatılara şekil, biçem ve içerik olmuşlardır. Hatta bazı hayvanların meziyetleri ya da mizaçları anlatıların estetik kurmaca yapısında önemli roller oynamıştır.

Konumuz bağlamında köpek ve kurdu ele alırsak; bunlar insan hayatında önemli bir yere sahip, bir taraftan birbirlerine çok yakın diğer taraftan da çok uzak karakteristik özelliklere sahip metaforik olarak ilginç hayvanlardır. Görünüşte birbirlerine benzeyen ve et yiyen bu avcı hayvanlar, diğer taraftan birbirlerine çok zıt özelliklere sahiplerdir. Çünkü biri insanlara sadık, kent hayatına alışkın ve uyumlu; diğeri ise insanlara soğuk, kent hayatına yabancı ve uzlaşmazdır. Birinde insana bağlılık ve hizmet etmek; diğerinde ise vahşi doğadaki özgürlük ve asalet öne çıkar. Köpek, çanağından karnını doyurduğu insana sadakatle bekçilik ve arkadaşlık görevini icra ederken; kurt hiçbir zaman hiçbir sebep ile insana ve ait olduğu topluma bağlılık göstermez; özgür olarak doğada yaşar. Ne kadar ihtiyacı olsa, yine de köpek gibi insanın kapısına gitmez; en fazla kırsal alanlardaki sürülere saldırır, alacağını alır ve tekrar özgür doğasına koşar.

Evrensel değerler noktasında karakteristik özelliklerine bakarsak; köpeklerin bir arkadaş ya da yardımcı olarak sadakat göstermesi ilk planda olumludur. Bazı toplumlarda köpeğin bu rolüne bağlı olarak simgesel anlamda yüceltici ifadeler bile kullanılmıştır. Örneğin, “*eski Yunanlılar için köpek, tanrısal bir hayvan, cesaretin, sadakatın ve bilgeliğin timsalidir*”. (Yetkin & Öksüz, s.4250) Ancak bazı kültürlerde, özellikle de Türk kültüründe köpeğe kurdun karşısında daha olumsuz ve zayıf bir rol verildiğine dair yorumlar vardır. “*Kurt ile köpek arasındaki fizyolojik benzerlik, Türk mitolojisinde kurdun değişmez kutsal yeri olması ve köpeğin her zaman açgözlülüğün, ihanetin ve aşağı duyguların temsilcisi olması nedeniyle kötü konuma köpeğin seçilmesini sağlamıştır*”. (Çoban, 2013) Fakat diğer kültürlerde olduğu gibi Türklere ait pek çok kayıta da köpeğin sadakat ve cesarete dayanan simgesel olarak olumlu karşılıklarına rastlamak da mümkündür. (Onsori, s.216-218)

Kurtların, hayvancılıkla uğraşan kırsal kesimdeki halkın arasında bireysel tecrübeye dayanan sinsi, hain ve düşman gibi olumsuz karşılıklarının ötesinde; metinlere, destanlara yansıyan gücün, bağımsızlığın ve asaletin simgesi olması ise, aynı değerleri kendine de yakıştıran insanoğlunun ilgisini çekmektedir. Dolayısıyla insanlar kurdun bu mitolojik özelliklerine biraz da hayranlıkla bakarlar. (Bayram, s.22) Hatta bu hayranlık ve yüceltme, kurdun vahşiliğinden, uzlaşmazlığından, düşmanlığından ve ait olmadığı mekanlara verdiği zararlardan duyulan endişeden bile daha büyüktür. Özellikle Türkler “*tarih boyunca kurttan hem korkmuş hem de onu kutsal bir varlık olarak değerlendiren yeri geldiğinde tanrısal bir konuma getirerek ona saygı duymuşlardır*”. (Taş, s.63) Dolayısıyla bazı destansı

metinlerde kurt adeta Türklerin millet ve topluluk olarak sembolü haline gelmiştir. (Altun, s.93) İslam literatüründe de kurt ile ilgili menkıbelerde bazen olumlayıcı hatta yüceltici bir bakış açısı vardır. Bazen Allah tarafından gönderilen bir melek bazen çobanın hidayetine vesile olan ve koyunlara çobanlık yapan bir mürşit bazen de Dede Korkut'ta geçtiği üzere yüzü mübarek olan hayvandır. (Karasoy & Tombul, s.134; Ergin, s.101) Ancak hoşlanılmayan ve hemen bütün kültürler ve insanlar tarafından etik görülmeyen fenomenal davranış modeli ise, simgesel olarak kurtların köpekleşmesidir. Eğer kurt, sembolik olarak karakterinin merkezini oluşturan asaletini ve bağımsızlığını terk eder ve köpeğe benzerse yozlaşır ve bütün değerini kaybeder. Yani bu bakış açısıyla kurt kurt olarak kaldıkça saygıya, köpeğe benzedikçe de sefaletle layıktır.

İmgesel olarak bu karşılaştırmaya baktığımızda; önemli bir kısım edebiyat eserlerinde insanın asaletle verdiği değer, kurdun özgürlüğüne olan düşkünlüğü fenomeni üzerinden verilir. Kurdun uzlaşmasız düşmanca vahşiliği ise, özüne ait bir karakter olduğu için tolere edilebilir. Arkadaşça bir bağlılık ise, köpeğin sadakati fenomeni üzerinden verilir. Fakat köpeğin özündeki arsızlık, insanın öz değeri olan asaletine zarar verdiği için bu tarafıyla daima uzak tutulur. Çünkü her ne kadar insana daha yakın olan varlık köpek olsa da, insan özü itibarıyla kurt gibi asil ve özgür olmalıdır. İşte özünde asil bir varlık olarak yaratılmış insanın, bu asaletini bırakıp köpek gibi arsızlaşması, dalkavukluğa kalkışması, özgürlüğünü terk edip yaltakçılık yapması, özüne ve değerlerine ihanet etmesi ve şuursuzca çanak yalayıcılığına soyunup belli merkezlere bağımlı hale getirilmesi, yani soysuzlaşması; kurdun köpekleşmesi fenomeni üzerinden "mankurt" motifi ile ifade edilmiştir. (Azap, 2013) Dolayısıyla metinlerde asalet ve özgürlük değerleri bağlamında kurt figürünün karşısında fenomenal olarak köpek değil, daha çok mankurt profilinin aranması hermenötik olarak daha derinlikli bir yapıyı karşımıza çıkarır. Hatta mankurt göstergesini doğrudan hiç kullanmayan anlatı okumalarında bile, bu derinlikli motifin varlığı fenomenal olarak okurun bilincinde belirebilir. Kurdun etiyle kemiğiyle gerçek bir hayvan olduğunu düşünürsek, bu kavramın yorumbilimsel karşılığının kurmaca bir kahraman üzerinden verilebilmesi mümkündür. Ancak mankurt adında bir hayvan olmadığı için Cengiz Aytmatov'un mankurt efsanesini anlattığı bir romanı dışında edebî metinlerde bu fenomenin ortaya çıkartılması ancak okurun da metne dâhil olmasını gerektiren hermenötik yoğun bir analizle mümkündür.

Bu makalede Cengiz Aytmatov'un *Gün Olur Asra Bedel*'indeki Nayman Ana efsanesi üzerinden mankurt motifi tanımlanacaktır. Ayrıca aynı romanın yapısında yerleştirilmiş örtük okura özgü mankurtlaşma fenomeninin roman kahramanları üzerindeki yansıması Sabitcan üzerinden ele alınacaktır. *Dişi Kurdun Rüyalari*'nda Akbar ve Taşcaynar gibi özgürlüğüne düşkün kurtların ya da kurt gibi asil ve özgür olanların her geçen gün yaşam alanı daralırken Abdias'ın çevresindeki insanların adeta birer mankurt gibi nasıl soysuzlaştıkları alımlama estetiği üzerinden yorumlanacaktır. *Kassandra Damgası*, Aldous Huxley'in *Cesur Yeni Dünya'sı*, Elçin'in *Ölüm Hükümü* ise alımlayıcı bir metin realizasyonu ile mankurtlaşma fenomeni üzerinden analiz edilecektir. Reşat Nuri Güntekin'in *Kan Davası*'nda ise uzlaşmasız kurt asaleti karşısında mankurtlaşmış bir topluluk profili örtük okura ait eğilimlerin üzerinden ve Ömer ideal kahramanının bakış açısı ile değerlendirilecektir. Çalışmada kuramsal olarak okurun bakışını ve yorumunu merkeze alan alımlama estetiği esas alınmıştır. Öncelikle çalışmanın kuramsal yaklaşımı anlatılacak daha sonra da romanlara örtük okur üzerinden bakılarak kurt ve mankurt motifleri yorumlanacaktır.

## 2.Çalışmanın Kuramsal Çerçevesi: Hermenötik Ve Alımlama Estetiği

20.yüzyılın özellikle ikinci yarısında gelişen roman sosyolojisine göre bir edebî metin, toplumsal şartların veya bir topluluk bilincinin basit bir yansıması değil, o topluluğu oluşturan unsurlardan biridir.

Edebiyat metnini bir ayna olmaktan öte, geçmişte yansıttığı düşünülen dış dünyanın önemli bir parçası haline getiren bu bakış açısı, her şeyden önce eserin iç tutarlılığına odaklanır. Çünkü bu tutarlılık, ancak daha geniş bir tutarlılıklar ağıyla, yani tarihsel ve toplumsal ağ örgüsü ile anlaşılabilir, yorumlanabilir ve açıklanabilir. Örneğin “Roman Sosyolojisi”nin yazarı Lucien Goldmann’a göre, metin gerçek anlamını ancak bir yaşamın veya bir davranışın içine oturtulduğu zaman kazanır. Bu yaşam ya da davranış; yazarın değil, toplumsal bir yapının ürünüdür. Metnin içinde ise, anlam üreten bir yapı vardır. Bu yapı ile davranışın ait olduğu topluluğun bilincini oluşturan zihinsel yapının irtibatlandırılması gerekir. Daha önce diyalogizm kuramını ortaya koyan Mihail Bahtin de romanların tarihi, sosyal ve kültürel geçmişleri ve çevresindekilerle beraber incelenmesi gerektiğini söyler. Tarih ve toplum, yazarın çalışmalarını besleyen, yazarın da diyalog kurduğu metindir. Bu diyalogun en iyi gerçekleştiği edebî tür ise, edebiyat ile gerçekliği uzlaştırmaya çalışan romandır. Julia Kristeva, aynı Bahtin gibi edebî metinde geçmişteki kültürün hem de çevre kültürlerin metinlerinin yer aldığını söyler. Bir metin hem tarihi görüp okur hem de tarihin içinde yer alır. Her metin göstergeçözümsel bir metotla toplum ve tarih içinde değerlendirilir. (Rifat, s.57)

Hermenötik metin yorumları Kristeva’dan önce Roland Barthes’in göstergebilim kuramı ile büyük bir dönüşüme uğrar. Göstergebilim, romanda yazarın bilinçli ya da bilinçsiz olarak ortaya koyduğu seçme işlevine dikkat çeker. Bu işlev romanı adeta çevredeki olguların birer “gösterge dizgeleri” haline getirir. Gösterge dizgeleri ekonomi, siyaset, kültür ve tarih sahalarında söz konusu olan toplumsal hafızanın ve yönelişin izlerini edebî esere aktarır. Dolayısıyla eserin salt gerçekliği yerine simgesel değerini çözmeye odaklanılır. (Rifat, s.27)

Edebî eseri göstergeler üzerinden dış dünyanın bir parçası haline getirmek, aynı zamanda okurun yorum biliminde öne çıkartılmasına olanak sağlar. Çünkü göstergeleri çözmeye işi okura düşmektedir. Örneğin, Umberto Eco, metindeki göstergelerin varlığını Barthes gibi kabul eder, ancak metnin anlamlandırılma işini daha çok okura bırakır. Ona göre metin tembel bir makinedir ve gerçekleşebilmek için okurun iş birliğini gerektirir. Yazar söylemediği, sustuğu ya da özellikle söylemeyeceği veya yinelemekten kaçındığı, üstü kapalı olarak geçtiği yerlerin yorumu için kendine metiniçi bir “örnek okur” tasarlar. Nasıl yazar metnini gerçekleştirme biçimini düşünüyor ve onu üretiyorsa, yazarın kendi metni için tasarladığı örnek okur da, bu metnin gerçekleştirilmesine yorumsal açıdan katkıda bulunur. Bu amaçla okur, toplumsal-kültürel birikimine dayanan belli bir “kolektif belleği” harekete geçirir. Bu bellek, adeta varsaydığımız bir ansiklopedi gibi okurun metni yorumlamasında “örtük bir bilgi ağı”nı oluşturur. (Rifat, s.40) Hans Robert Jauss’un hermenötik alımlama estetiğine göre de, eserin yorum bekleyen ufku ile okurun kendi dünyasının ufku arasındaki kaynaşma sonucu ortaya yeni anlamlar çıkar. Okurların dünyası ise, ancak kültürel, tarihsel ve ideolojik birikimlerinin içine oturtularak değerlendirilebilir. (Eagleton, 111)

Iser’in alımlama kuramı ise, edebî metnin yorumlanmasında farklı anlamları üretebilecek aktif bir okuru gerektirir. Okur, yazar tarafından kasıtlı olarak bırakılmış boşlukları doldurmanın da ötesinde anlamın yapısına katılır. “Okur metni içsel olarak tutarlı kılacak biçimde inşa etmelidir. Iser’in okuma modeli temelde işlevselcidir: Parçalar bütüne tutarlı bir biçimde uyarlanmalıdır.” (Eagleton, s.108) Okur yönelimlerini oluşturan metinsel çatı; “repertuar”, “strateji” ve “okuma süreci esnasındaki metin realizasyonu” dediğimiz üç düzeyden oluşur. (Zima, 114-115) Repertuar, bir toplumdaki politika, din, kültür, edebiyat ve bilim gibi alanların arasındaki ilişkileri şekillendiren değerler, inançlar, gelenekler ve alışkanlıklar sistemidir. Yani sosyal sistemler ve edebî geleneklerde zaman içinde oluşmuş ideolojik bir birikimdir. (Iser, 1978, s.86) Bu repertuar, önceki metinleri oluşturan sosyal ve estetik kaideleri kendinde toplar ve içine çeker. Metnin kurmaca yapısı bu kaidelere bağlı olarak göndergesel

bileşiklerden oluşur. Kurmaca ve gerçeklik arasındaki kopukluğu izale etmeye yönelik bir köprü görevi icra eder.

Iser'in stratejiler diye ifade ettiği ise; yazar veya anlatıcı tarafında kurmaca anlam dünyasının ortaya çıkması için kullanılan tahkiye metotları ya da metin içi yönlendirmelerdir. Bu metotlar okuma süreci boyunca bir yandan olayların akışını düzenlerken diğer yandan okura rehberlik ederek metin içindeki tutarlılıklar ağını örer. Bu yapının ilk planda Goldmann'ın genetik yapısalcılığındaki iç tutarlılığa benzediği söylenebilir. Goldmann'ın iç tutarlılığı, daha geniş tarihsel ve toplumsal bir tutarlılıklar ağı ile anlam ve yorumun ortaya çıkmasını sağlar. (Rifat, s.45) Ancak Iser'in stratejileri, Saussure'ün dil bilimsel modelindeki sentagmaya, yani sentaktik yapıda öğeleri birbirine bağlayan ve onları yöneten sisteme benzer. Kronolojik bakış açısıyla sabitlendiği için belirgin bir geçici düzene dayanır. (Zima, s.116) Ancak nihai işlevi sabit gibi gözükene alışkanlıkları yadırgatmaktadır.

*“Okuma edimi sırasında, uzlaşım varsayımlarımız yadırgatıcı hale getirilir. Onları eleştirip yeniden gözden geçirebilmemizi sağlayacak kadar nesnelleştirilir. Biz nasıl okuma stratejilerimizle metni değiştiriyorsak, metin de aynı anda bizi değiştirir... okumanın bütün maksadı, bizi özbilincimizin daha derinlerine götürmesi... Kitap boyunca kendimizi okuruz adeta.” (Eagleton, s.106)*

Iser'in bu nihai işlevini Rus Biçimcilerinin üzerinde durduğu “*defamiliarization*” terimiyle açıklayabiliriz. Yani bu stratejiler; alışkanlığı, kanıksamayı sarsarak, nesnelere, davranışları ve duyguları taze bir bakışla yeniden görmemizi, yeniden algılamamızı sağlar. (Moran, s.162)

Repertuarın, olay veya olguların gelişiminin ötesinde paradigmatik bir yapıya sahip olmasına karşın, stratejiler metinde sadece işlevsel olarak bulunur. Okuru yadırgatarak metnin belirlenmemişliklerini yok edip yerlerine istikrarlı bir anlam koymaya kıskırtır. Iser'in metin realizasyonu ise, repertuardaki paradigmatik ve stratejilerdeki yönlendirmeleri takip eden okurun sürekli olarak ürettiği metinsel anlamdır. (Iser, 1974, s.37) Iser, öncelikle örtük bir biçimde metnin içinde var olan, yazarın metni kurarken oluşturduğu bir “*implied reader*”a yani örtük/ima edilen okura dikkat çeker. (Iser, 1974, s.55) Yazar ve anlatıcı, bu örtük okur üzerinden beklentilerin okuma süreci boyunca güncellenmesini; kahramanların, rollerinin, durumlarının yeni bakış açıları ile gözden geçirilmesini; yani bu potansiyel okurun sürekli kıskırtılmasını sağlar. Bu süreci hızlandıran sebepler ise, yazarın kasıtlı olarak metne yerleştirdiği boşluklar, eğilimler, gücüllükler ve belirsizliklerin oluşturduğu beklentiler ve anımsamalardır. Örtük okurun önündeki bu dinamik süreç keyfi değildir. Çünkü örtük okur metinsel bir unsur olarak karşımıza çıkarken, metnin gerçeklikle buluştuğu alanda ideal bir okur beklentisi vardır. İdeal okur, yazarın ortaya koyduğu stratejilerden yola çıkarak metindeki göstergeler doğrultusunda semantik, anlatıbilimsel ve pragmatik olarak bütünsel bir bakışla boşlukları doldurur. Örtük okura özgü sınırlamalar dahilinde metinden yeni anlamlar üretir. Sonuç olarak ideal okur, derinlikli estetik, ruhsal ve sosyal yönelişleri ile metnin kendi dünyasından hareketle dış dünyaya bakan yorumunu, yani realizasyonunu mükemmelen yapabilir. (Zima, s.118)

Iser'in bu alımlayıcı yaklaşımı ve örtük ya da ideal okuru herhangi bir metafor üzerinden değerlendirilmesi gereken edebî metnin hermenötik yorumunu ortaya koyabilme adına oldukça elverişli bir çerçeve oluşturur. Çünkü metnin kurgusal yapısı içinde akan olay örgüsü üzerinden yazarın oluşturduğu gücüllükleri ve stratejileri takip eden ideal okur, realizasyon esnasında bazı motiflerin fenomenal olarak zihninde belirdiğini fark edecektir. Örtük okur üzerinden yazarın kıskırttığı yönlendirmelerle kurmacanın temelinde var olduğu ortaya çıkan bu derinlikli motifler, metnin gerçekçi yorumlarını yapabilmek ve okurun üretkenliğine bağlı olarak çoğalacak bütün yorumlara bir dayanak teşkil edecek ana bağlamı bulmaya da yardımcı olacaktır.

Kurt ve mankurt metaforlarına bakarsak; birbirine zıt bu kavramların arka planında tarih sürecinde oluşmuş bir repertuarın öncelikle ortaya konulması gerekir. Ancak Iser'ın alımlama kuramı Ingarden tarzında pasif bir somutlaştırma değil, aktif ve üretken bir süreci ihtiva ettiği için romanların olay örgüsü içinde kahramanlar üzerinden yazarın imalarını dikkate alarak iz sürmek gereklidir.

Sonraki bölümde, girişte tarihî ve kültürel repertuarını kısmen ortaya koyduğumuz edebî metinlerde kurt ve mankurt metaforlarının ideal okurun gözünden nasıl yer aldığı analiz edilecektir. Dolayısıyla burada ele alınan romanlar, bu kontrast metaforların ya her ikisini ya da birini kurmaca yapının temelinde barındıran ve yazarın örtük okura bunları kodladığı, metnin derin yapısı içerisine yerleştirdiği anlatılardır.

### 3.Kurmaca Anlatılarda Kurt/Mankurt Motiflerine Alımlama Estetiği Üzerinden Bakış

Kurmaca anlatılarda doğrudan kurt ve köpeği işleyen, hatta bu varlıkların kahramanlaştırıldığı örnekler vardır. Ancak burada söz konusu olan daha çok hermenötik olarak okurun kurt ve mankurda yüklenen imajları anlatının içinde ya da yapısında gücül olarak bulunan imalardan ya da boşluklardan yola çıkarak fark etmesi ya da sezmesidir.

Kavramların ötesine geçip anlambilim noktasında olgulara yöneldiğimizde metinlerde uzak iki uç olan uzlaşmasız asalet ile modern kölelik arasındaki savrulma hem insan özelinde hem de bir toplumbilim gerçeği olarak süreç dâhilindeki değişimler bağlamında ortaya konacaktır. Dolayısıyla burada Ingarden'ın pasif kavramsal yaklaşımı ile doğrudan kurt veya mankurt ifadelerinin aranmasının ötesinde, metnin fenomenal yapısında bu kavramların anlambilimsel karşılıklarının ideal okurun gözünde belirmesi, derinden sezilmesi esastır. Yani bu kavramların bir metinde hiç geçmemesi Iser'ın alımlama kuramı noktasında çok da önemli değildir. Önemli olan metnin derin yapısında uzlaşmasız asalet ve modern kölelik fenomenlerinin bulunmasıdır.

### 3.1.Örtük Okur Perspektifinden *Kan Davası*'nda Kurt Adam Ve Mankurt Fenomenleri

Reşat Nuri'nin *Kan Davası*'na Iser'ın örtük okuru üzerinden baktığımızda, metinde kullanılan ve eğilimleri belirleyen stratejilerden metnin repertuarına kadar her tarafta belli gücüllüklerin ortaya çıktığı fark edilir. Bu gücüllükleri ve imaları kurt adam ve mankurt motifleri etrafında toplayabiliriz. Çünkü eser; kurt motifinin karşıladığı vahşilik, uzlaşmasızlık, yabancılık, uzaklaşma, özgür olma, bağımsızlık ya da kin, intikam, düşmanlık gösterge fenomenlerinin karşısında yozlaşma, dejenerasyon, yaltaklanma, çıkar çarkları içerisinde adeta köleleşme, asaletinden uzaklaşp sömürünün bir parçası olma fenomenleri arasında savrulur durur.

Romanın repertuarında temel olarak eğilimleri belirleyen ve ideal okur tarafından fark edilmeyi bekleyen iki grup vardır. Biri, Aşağı Sazan Köyü'nde oturanlar ve onların etrafında Bozova'ya ve Ankara'ya kadar uzanan çıkar ağı içerisinde kümelenmiş mankurt zihniyetini temsil edenlerdir. Diğeri ise, Yukarı Sazan Köyü'nde oturan ve onların adeta hayat maksatları haline getirdikleri kurt vahşiliği gösterge fenomeni ile ifade edebileceğimiz bir kesimdir. Ömer ise, bu iki aykırı uç arasında adeta bir dengeyi temsil eder. Zaten olağan gibi gözükse ama olağanüstü olarak çizilen fenomenal bir karakter olarak farklı okumalara açıktır. Ancak üzerinde durulmasının metin yapısının çözümünde önemli katkısı olacak bir role sahiptir. Metnin başından itibaren sürekli takip ettiğimiz bu kahraman, okuma eylemi esnasında okura sürekli olarak teyit bekleyen çıkarımlar yaptırır. Okur, okuma eyleminde daima belirsizlikler ve boşluklar üzerinden onu takip eder.

Metin bir çerçeve hikâye ile başlar. Çerçeve hikâyenin de kahramanı Ömer'dir. Ancak bu bölüm ve sonradan bu çerçeveyi tamamlayan bölüm dış öyküsel bir anlatıcı üzerinden nakledilir. Fakat iç hikâye dediğimiz asıl uzun ve önemli bölüm ben öyküsel bir dille anlatılır. Bütün olaylar, kahramanlar ve mekânlar; Genette'nin sıra-süre-frekans üçlüsü noktasındaki tasarruflar ve zaman olgusundaki stratejiler hep Ömer'in eğilimlerini okura taşır. Metnin iç örgüsünü oluşturan bütün eğilimler Ömer adlı kahraman tarafından tayin edilir.

Ömer'in çocukluğu, karşımıza gerçek bir kurt fenomenini çıkartır. Uzlaşmasız, topluma yabancı, korkusuz ve pervasızdır. Annesini babasını kaybettikten sonra kaçak askerlerin arkasından köpeklerle beraber onların artıklarıyla hayatta kalmayı başararak Anadolu'ya gelir. Devlet tarafından okutulup öğretmen yapılırsa da o hala uzlaşmasız bir kurttur: "*Kendimi mektepte kurt gibi vahşi ve uzlaşmaz görüyorum.*" (Güntekin, s.34) Kronolojik zamana göre eğilimlerini alımlayıcı bir perspektifle takip ettiğimizde kurdun karakteristik özelliklerini, her ne kadar eğitilse de romanın sonuna kadar bırakmadığını görürüz. Metnin estetik tarafındaki diğer ucu temsil eden ve eğitilmiş gibi gözükkenlerin repertuarına girdiği mankurt profili hiçbir zaman onun dünyasının yanından bile geçemez. O, her zaman vahşilere, insanlardan ve toplumsal ritüellerden uzak durmaya, puslu karanlık yerlere kendini yakın hisseder.

*"Böyle sakın bir Yukarı Sazan bana ne söyleyebilir? Belki de kendime yine böyle bir meselesi olan başka bir Yukarı Sazan arayacağım. Kurt, dumanlı havadan hoşlanır."* (Güntekin, s.350) "*Ömer sen galiba kendinin de iyi anlamadığın garip ruhunu fazlasıyla doyuracak bir yere düştün.*" (Güntekin, s.150) "*Kurtluk bana da sirayet ediyor Ömer...*" (Güntekin, s.240)

Yukarı Sazan'ın kovduğu uzlaşmasız kurt vahşiliğindeki çocuklarla, özellikle de Müslim ile birbirlerini anlarlar. (Güntekin, s.125) Dolayısıyla hem kurdun asaletini bir asker ya da aydın öğretmen olarak temsil eder hem de yeni kurulan Cumhuriyet idaresinin ve Anadolu'da başlatılan kalkınma hamlesinin ideallerine roman içindeki kahramanların arasında en çok çalışan kişi olur. Dolayısıyla metnin örtük eğilimleri ile yapıya stratejik olarak yansıyan bu realizasyon sadece onun için geçerli değildir. Çünkü metinde Ömer dışındaki kahramanlar örtük okur portföyü olarak üç şekilde karşımıza çıkarlar. Ya Yukarı Sazan Köyü'ndekiler gibi uzlaşmasız kurt motifine; ya milletvekili, kaymakam, bürokrat, müdür, muhtar, gözlüklü ebe ve baş muallim gibi mankurtlaşmış ve yozlaşmış yaltakçı dalkavuk tipine; ya da Murat Bey ve Ferhat gibi idealist olduğu halde hedefe ulaşamamış ve başarısız olmuş eksik tipe dâhildirler.

Metnin bu örtük eğilimlerini dikkate aldığımızda Iserci bir realizasyona girersek, şunları söyleyebiliriz: Anadolu insanı, tarihinden getirdiği bir asaletle dik durmaya ve onurunu ezdirmemeye karardır. Ancak modernleşme ile başlayan yeni düzen ve kent gerçekliği insanların dünyasını gösterişe, yozlaşmaya ve sahte değerlere döndürerek onları çıkarları peşinde koşmaya teşvik etmektedir. Murat Bey gibi işini sağlam yapıp dik durmaya çalışan liyakatli insanlar tersine terfi etmektedir. (Güntekin, s.48) Adeta ay ili ya da lanetli köy gibi kartal yuvasına benzeyen Yukarı Sazan'dakiler dik durmanın bedelini çok ağır olarak ödemektedir. Çünkü devlet tarafından adeta kendi hallerine terk edilmişler, çocuklarına bile söz geçiremez olmuşlar, gerçekten vahşileşip vicdansız adeta yırtıcı kuş ya da parçalayıcı kurt adam hüviyetine bürünmüşlerdir. "*Kurdun oğlu akıbet kurt olur... kurdun çocuklarını temizlemekle hemen şimdi işe başlayıvermeli.*" (Güntekin, s.120-121) Yukarı Sazan'ın kurt fenomeni ile olan ilgisi kurt adam anlatısı ile okurun dikkatini çeker: "*Adam bu bloklar arasında kale mazgallarına benzeyen deliklerden birine doğru sürünüyor, orada elleri üzerinde kalkınarak başını aşağıdaki uçurumun karanlığına sarkıtıyor, sinir bozucu bir sesle kurt gibi uluyor.*" (Güntekin, s.226) Kurtluğun sembolü olan bu adamda intikam ateşi adeta onulmaz bir hastalığa inkişaf etmiştir:

“Nöbet zamanlarında hasta, kendini kurt zanneder; benlik şuuru kaybolur, içinde bütün yırtıcılığı ile bir kurt hüviyeti belirir; onun gibi dört ayak olarak taşların, toprakların üstünde sürünür, boynunu uzatarak, dişlerini çıkararak kurt gibi korkunç seslerle ulur; saldırsalar yapar.” (Güntekin, s.228) “Kurt adam, bu insanlar için bütün mal ve can kayıplarına sabır ve tevekkül göstererek, hiç deşilse, evliya mertebesine ermiş bir ikinci Eyüp Peygamber’dir. Böylece bir hasta ihtiyarda bir yeni zaman peygamberi yaratarak küçük ve sefil intikamı, bir tanrı emri kutsallığına bürümüşlerdir. Daha acısı bu ateş, bu saatte yıkık hudut köprüsünün öte yanında yanmaktadır.” “Fettah’ın tepeden Aşağı Sazan’a bakışını seyrederken, duymuş olduğum müphem bunaltı ve dehşeti şimdi daha iyi izah ediyorum. Fettah, yerde dört ayak yürümüyordu; boşluğa doğru haykırmıyordu. Fakat o da, o dakikalarda bir kurt adamdı. Yalnız o deşil, bütün Yukarı Sazan, şimdi benim gözümde, bir kuduzlu tarafından dalanmış bir kurt sürüsünden başka bir şey deşildi.” (Güntekin, s.232-233)

Ömer ise sistem tarafından ele geçirilmesi, mankurtlaştırılması mümkün olmayan, ancak sistemin öngördüğü hakkaniyetli hedefleri yüksek liyakatiyle yerine getirmeye muktedir olan, özel hatta olağanüstü bir kahramandır. Ömer, kurt karakterli Yukarı Sazan’dakileri eğitip sürü olmaktan birey olmaya doğru götürmek ister. (Güntekin, s.244) Ancak metnin yapısındaki gücüllükler bizi birey olup topluma karışan, kente uyum sağlayan, yani çağdaşlaşan, modernleşen insanın da yavaş yavaş soysuzlaşmış insan olma asaletini terk ettiğini ve bir çeşit mankurtlaştığını gösterir.

“Ben, bir yandan onların çabuk insan olmalarından, sürü tepkilerini ve içgüdülerini pek birdenbire kaybetmelerinden korkuyorum... bunun için şimdilik üstlerine varmaktan çekiniyor, mektep dersi dediğim şeyler dışında sürüyü, esaretlerinin bütün hürriyetleri içinde hür bırakıyorum.... rejimi birdenbire deşitirsem nezle olmaya, mide bozukluklarına uğramaya başlamalarından korkuyorum.” (Güntekin, 252-253)

Romanda toplum hayatına uyum sağlayıp soysuzlaşan pek çok örnek vardır. Örneğin iyi niyetli gibi olduğu halde ufak menfaatleri için insanlığını bırakan sürü münevver örneği başmualimdir:

“Hayatta epeyce yol almış, çoluk çocuğa karışmış, bulunduğu yerde kendine şöyle böyle bir mevki yapmış bir münevver olarak sürüden ayrılmaya korkuyordu. Buradaki ufak menfaatlerini, mebusluğa kadar açık gördüğü istikbalini tehlikeye atmak istemiyordu.”

Özü itibariyle insanlıktan uzaklaşan bu karakter, lafa gelince mangalda kül bırakmaz: “İnsanlık ve vatandaşlık vazifeleri üzerine, beni küçük düşürecek kadar parlak yurt bilgisi sözleri söyledi. Hatta kapıyı kapayarak Aşağı Sazanlıların dik kafalılığını, sekterliğini çekiştirdi.” (Güntekin, s.260-261) Uzlaşan ve özgürlüğü kaybeden diğeri bir karakter de gözlüklü ebedir:

“Ufak ufak menfaatler onu da bir partinin davalarına bağlamıştır. Gevsemeye başlamış eller, sertleşmeye başlamış damarlarla bütün bu hırslar ve korkuların ağından kendini kurtarmak kolay deşildir... insan adına adeta utandırıcı bir müdafaa yolu tutuyor. Daha sonra alay alay sebepler ve imkansızlıklar...” (Güntekin, s.262-263)

Metnin realizasyonuna girersek; devletin yüksek menfaatlerine şahsiyetini ve onurunu zedeledikten hizmet etmek neredeyse imkânsız hale gelmiştir. Ancak Ömer gibi olağanüstü ve metin gerçekliğine uymayan bir kahraman olmak gereklidir ki; bu ancak Aristoteles’in ideal örnek kahramanlar yaklaşımına uygun olarak romantik romanlarda ortaya çıkabilir. Yani romandaki ideal kahraman tiplerinin istisna olduğunu kabul ettiğimizde, normal şartlarda yetişmiş ideal örneklerin ortaya çıkmasının mümkün olmadığı bir dejenerasyonun varlığı okuma süreci esnasında sezilir. Metinde zaman zaman takip ettiğimiz Esmâ Güneyli, belki gelecek vadeden bir tip olabilir. (Güntekin, s.269, 281, 349, 350) Ancak ülkenin kan davası gibi müzminleşmiş büyük sorunlarını, uçuk karakter Ömer gibi çözebilecek bir potansiyele sahip deşildir.



Sonuç olarak metin boyunca takip ettiğimiz ideal kahraman her ne kadar erken cumhuriyet döneminin ihtiyacı olan öğretmen ve asker figürünü öne çıkarsa da, bunun bize ait olmadığını ve dengeli bir modeli üretmediğini söyleyebiliriz. Olağanüstü çizilmiş olması, ideal okurun metin takibinde “Olağan ve ideal bir kahraman niye yok?” sorusunu sormasına sebep olur. Çünkü rejime sahip çıkması beklenen bütün bürokratlar, memurlar hatta halk da kendi çıkarının peşinde koşmaktadır.

Ayrıca metnin kurmaca yapısında öne çıkartılan kan davasının ötesinde, yönetimin “sorunlu” olarak gördüğü bir halk kitlesini göz ardı etmesi, ihmal etmesi, yetkililerin havalecilik ile sorumluluktan kaçması vardır. Metni ideal okurun gözünden takip ettiğimizde iki köy arasındaki kan davasının sürekli olarak vurgulanması dikkat çeker. Ancak bu vurgular daha çok, roman kahramanlarının geçmişe yönelik suni anlatımlarından oluşur. Bu eğilimler üzerinden metnin realizasyonuna geçtiğimizde; normalde böyle iki köy arasındaki bir kan davasında, iki tarafın da elindeki imkânları ve devletin gücünü birbirine karşı kullanmak isteyeceği öngörülür. Ancak Yukarı Sazan’da buna dair en küçük bir eğilim bile yoktur, aksine devlet erkine yönelik yoğun bir nefret fark edilir. İşte burada yazarın sustuğu yerde anlaşılan şudur: Aşağı Sazan devlettir. Öyle ise, yukarısını yalnızlaştıran, terk eden, ötekileştiren, adeta kurt adam haline getiren de yine devlettir ya da devletin dejenere olmuş, soysuzlaşmış kadrolarıdır.

### 3.2. *Gün Olur Asra Bedel*’de Hafızasını Ve Geçmişini Kaybeden İnsan

Kurt ve mankurt metaforlarını dünya edebiyatında en çok işleyen yazarlardan birisi Cengiz Aytmatov’dur. Bozkır coğrafyasının deve ve at ile beraber önemli karakteristik hayvanlarından birisi olan kurt, hem roman kahramanı olarak hem de fenomenal olarak Aytmatov’un romanlarının derin yapısında sık sık karşımıza çıkar. Özellikle mankurt figürünün dünyaya tanıtılması noktasında Aytmatov’un *Gün Olur Asra Bedel*’inin özel bir yeri vardır. Aytmatov bu romanında adeta bu kavram etrafında tarih boyunca oluşmuş repertuar derinliğini toplumsal, politik ve geleneksel olarak ortaya koymuş, hatta sosyal yapıda kenarda kalmış bu figür etrafındaki söylemleri görünür kılmıştır.

Romanda Kazangap’ın cenazesi Ana-Beyit mezarlığına doğru götürülürken Yedigey’in anımsamaları üzerinden anlatılan Nayman Ana Efsanesinde Aytmatov, mankurtlaşan insan olgusu üzerinde durur. Mankurt; geçmişini unutmuş, bedeniyle ve ruhuyla karşı tarafın buyruğu altına girmiş, yeni efendisine yaranmak için kendi değerlerine, ailesine ihanet edenlerin ortak adıdır: “*Bir insanın elinden malı mülkü, bütün zenginliği hatta hayatı bile alınabilir... ama insanın hafızasını almak gibi bir cinayet işlenir mi?*” (Gün Olur Asra Bedel, s.159)

Efsanede Juanjuanlar esir aldıkları Nayman gençlerin kafalarına yaş deve derisinden bir başlık geçirirler. Güneş altında kurumaya ve daralmaya başlayan deri, esirlere korkunç acılar verir. Ayrıca çıkan saçlar deve derisine giremediğinden dönüp kurbanın kendi kafa derisine girer. Böylece tutsaklar hafızalarını kaybederler. Bu işkencenin sonunda ya ölürlere ya da mankurtlaşırlar, yani belleklerini ve bilinçlerini yitirirler. Mankurtlaşan tutsak, artık efendisinden başkasını tanımaz. Ne anasını ne babasını ne de bir başka şeyi hatırlar. Ağzı var dili yoktur. İsyen ve itaatsizliği hiç düşünmeden itaat eden tek varlıktır. (Gün Olur Asra Bedel, s.145) Juanjuanların amaçları insanları köleleştirmek ve develerinin çobanı olmasını sağlamaktır. Nayman Ana’nın oğlu da bu şekilde esir düşmüş ve mankurtlaştırılmıştır. Nayman Ana oğlunu aramaya çıkmış ve onu develerin arasında bulmuştur. Oğluyla konuşmaya çalışırken onun attığı bir okla yere düşer ve Juanjuanlar tarafından öldürülür. (Gün Olur Asra Bedel, s.167)

Aytmatov, efsanedeki mankurtlaşma olgusu ile, sistemin üretmeye çalıştığı insan tipini eleştirir. Mankurt motifi ile, geçmişini hiçe sayan, ait olduğu milletin örf, adet, gelenek, görenek, din ve kutsal sayılan değer yargılarını tanımayan, sadece yukarıdan gelen direktifler doğrultusunda hareket edip, belli çıkarları korumaya çalışan ve büyük lider olarak gördüklerine övgüler yağdıran, sistemin modern kölelerini örtük okur üzerinden karakterize eder.

Efsanenin mankurt profiline bir repertuar teşkil ettiği romanın olay örgüsüne dikkat ettiğimizde; Yedigey çevresinde yeni yetişen gençlerin soysuzlaştığı ve kendi değerlerine yabancılaşarak uzaklaştıkları fark edilmektedir. Okur; kişileri, değişik tutumları, davranışları kendi yorumlayıp değerlendirmek zorundadır. Çünkü yazar Yedigey'in zihninden geçenleri ya da onun yaşadıklarını naklederken bazı yerlerde susar, belirsizlikler oluşturarak boş alanlar bırakır. İdeal bir okur, Yedigey'in gözünden, cenazesi kaldırılan Kazangap ile oğlu Sabitcan'ın değerlere, geçmişe, insanlığa sahip çıkma noktasında nasıl bir tezat teşkil ettiğini her şeyden önce fark edecektir:

*“Korkak Sabitcan'ın o duruşuna hem gülmek, hem ağlamak geliyordu içinden. Çünkü daha dün kadehler dolusu votka içen, ilahlar ve robotlaşan insanlar hakkında akıl almaz şeyler söyleyen, bilgiçlik taslayarak Boranlılar'ın cahilliğiyle alay etmeye kalkışan bu herif, şimdi ağzını açıp tek kelime söylemeye cesaret edemiyordu... onu Sarı-Özek'e bağlayan bütün değerler, hayaller, düşünceler, Sarı-Özek tarihi, her şey.. her şey bir anda anlamını yitirmiş, sıfıra inmişti.”* (Gün Olur Asra Bedel, s.385-386) *“Mezarlığımızı yıkıp mahvetmeye karar verdikleri zaman onları babana haber vermeliydin. Bize değil, mezarlığımızı yıkacaklara karşı çıkmalıydın. Senin baban, ataların ölmedi mi?”* (Gün Olur Asra Bedel, s.389)

Kurmaca yapının yüzeyinde değil derininde yatan gücüllükler ise, bizi Sabitcan karakterinden Nayman Ana'yı öldüren mankurt Colaman'a götürür. Hafızası silinen bu mankurt tip; aslında, anlatının yaşayan karakteri, dejenere olmuş, soysuzlaşmış Sabitcan'dır. Onun arkasında ise değerlerine, insanlığa sırtını dönmüş, modern köle olmuş tüm bu çağın insanlarıdır. Mankurt ile ima edilen köpekleşmiş kurt olarak yorumlarsak, metindeki stratejiler bizi köpek motifine de götürür. Çünkü metinde ideal okurun gözünden kaçmayan ilginç anlatımlar vardır:

*“Burada bir köpek varsa o da sensin! Pis, aşağılık! ..sen bir insan bile değilsin.”* *“En çok ilgisini çeken de insanların yanından hiç ayrılmayan o uzun ve kızıl tüylü köpek idi. Neydi onu insanlara bağlayan? Niye kendi başına avlanmaya gitmiyor da, işleriyle meşgul olan o insanların peşinde kuyruğunu sallaya sallaya dolaşıyordu? Niçin böyle bir hayatı seçmişti ve böyle bir hayattan zevk alıyordu?”* (Gün Olur Asra Bedel, s.390-391)

Sonuç olarak, aslına, özüne sadık Kazangap'ın asil bir kurt olduğunu düşünürsek normalde onun soyundan gelen oğlu Sabitcan da bir kurt olarak doğmuş, ama soysuzlaşarak özünden ve insanlıktan uzaklaşarak köpekleşmiş ve mankurt olmuş, modern çağdaş köleler tipine katılmıştır.

### 3.3. Dişi Kurdun Rüyaları'nda Kurt Asaletinden Modern Köleliğe

Aytmatov, bir başka romanı *Dişi Kurdun Rüyaları*'nda Mujunkum'un uçsuz bucaksız bozkırlarında yavrularıyla beraber özgürce yaşamak isteyen asil bir kurt ailesini anlatır. Akbar ve Taşcaynar romanda doğrudan birer kahraman olarak kurt asaletini gösterirler. Ancak bu asalet, insanoglunun dünyayı yutmak isteyen büyük ihtirasları sebebiyle ayaklar altına alınmak üzeredir. Bölgedeki bütün diğer canlılarla beraber kurt ailesinin de yaşam ve özgürlük alanı giderek daralır. Roman kurt ailesinin bu esaret çemberini nasıl aşmaya çalıştığını hikâye eder. Yerleşim yerlerinden hep uzak kalmayı isteyen kurt ailesi, çemberin daralmasıyla ister istemez insanlarla temas kurmak zorunda kalır. Ancak çevrelerinde Boston gibi iyilik abidesi insanlar olduğu gibi, Bazarbay gibi kötülüğü temsil eden fena

arzularının esiri olmuş tipler de vardır. Kurtlar bu insanlarla olan temaslarında içlerinden gelen bir dürtü ile uzlaşmasız vahşilik ve asil özgürlük fenomenleri arasında gidip gelirler:

*“Akbar çocuğu bırakmamaya kesin kararlıydı. Kovalandığı için yırtıcılık içgüdüsi de uyanmıştı şimdi. Çocuğun yakasına daha sıkı yapıştı ve yukarılara doğru tırmanmaya başladı. Ne havaya atılan ilk kurşun ne de kulakları dibinden vınlayarak geçen ikincisi, ona ağzını açtıramadı.”* (Dişi Kurdun Rüyalari, s.407)

Bu olay örgüsü bağlamında ideal okur, yazar tarafından kurmaca yapının derinliğindeki örtük okura yüklenmiş bir mukayese sistemine dikkat kesilir. Çünkü Akbar'ın başına gelenlerle Boston'un kiler arasında okurun bilincine yansıyan ortak bir fenomen vardır. Akbar, çevresindeki esaret çemberinin daralmasıyla önce yavrularını ve Taşcaynar'ı sonra da kendi hayatını kaybeder. Hem de ilginç bir şekilde olumlu kahraman Boston'un eliyle olur bu.. Fakat aynı akıbet Boston'un da başına gelecektir. O da önce huzurunu, sonra sırasıyla biricik yavrusunu, temiz sicilini ve özgürlüğünü kaybeder. Yazarın doğrudan dile getirmediği bu olgu, metindeki yönlendirmelerle okuru, bugünün yozlaşmış, değerlerini kaybetmiş dünyasında asil ve özgürlüğüne düşkün insanların yaşayamayacağı gerçeğini sorgular. Metindeki bu eğilim ve gücüllükler çözümün uzlaşmasız kurt profilinde olup olmadığı noktasına okuru getirir. Uzaklaşmak, vahşileşmek ve doğaya sığınmak eğilimleri okurun zihninde canlanır. Ancak büyük ihtiraslarının elinde esir olmuş insanoğlu, asil kurdun kaçacağı doğayı da avucuna almış, ekosistemdeki denge ve ölçüyü de bozarak sadece insanoğlunun değil bütün canlıların özgür yaşam hakkını gasp etmiştir. Ekosistemdeki bu dengesizliğin asıl sebebi, aslında ölçüsüz sanayileşmenin merkezi olan kapitalizmdir. (Değirmenci, s.181) Ancak Sovyet idaresinde de durum çok farklı değildir. İdeal okur, metindeki örtük okura yüklenen bu yönlendirmelerden ve imalardan yola çıkarak, yaratılışında özgürlük ve bağımsızlık olan insanın kendi gerçekliğine sefil ihtiras ve çıkarları uğruna nasıl ihanet ettiğini görür.

Metindeki imalar bizi olayları bağımsız gerçek bir kurdun gözünden okumaya yöneltir. Konu değişip Abdias'ın macerasına geçtiğinde de kurt bakış açısı örtük olarak devam eder. Görünüşte bu bölümde birer nesne olarak kurtların varlığı karşımıza çıkar. Kurtlar, vahşi doğaya ait birer öteki olarak Abdias ve çevresindekiler ile temas kurarlar. Hatta romanın diğer bölümlerinde de yüzeysel yapıda kurtlar daima nesne gibi gözükür. Ancak kurtların nesnesinden çok örtük okura gizlenmiş kurt bakış açısı metnin derin yapısında söz konusudur. Abdias'ın çevresinde, özgürlüğü çeşitli vesilelerle elinden alınmış, adeta mankurtlaştırılmış insanlar doludur. Bir gazeteci olan Abdias, ülkede aktif olan ve gençleri zehirleyen, nesilleri tüketen uyuşturucu ticareti ve bu işi yöneten sistem ile ilgili bir araştırma yazısı yayımlayacaktır. Korkusuz ve çalışkan bir gazeteci olan Abdias, bu yazıya malzeme toplamak için uzun bir seyahate çıkar. Uyuşturucu ticaretini yöneten, trafiğini işleten mafya ile tanışır. İşler çok gizli ve programlı bir şekilde usulüne uygun olarak yürümektedir. Sistemde gizlilik ve bağlılık esastır. Bu bağlılığa ihanet eden kim olursa olsun hiçbir yere kaçamaz. Nereye giderse gitsin yakalanır ve cezası verilir. Burada baskı ve şiddet ile ya da uyuşturucu bağımlılığı ile mankurtlaştırılan, belli güç merkezlerinin emrine amade olan, onların menfaatini ve birkaç tutam otu her şeyden, her değerden üstün gören sefil ve perişan gençleri görürüz. Abdias'ın yol arkadaşları içerisindeki Piotr, Mohaç, Lenia ve Kolia, şefleri Grişan'a bir emriyle hayatlarını verecek derecede ölesiye bağlıdırlar. Bulunması en zor, insana en çok zevk veren otu her seferinde ona hediye olarak götürürler. Ona sadık kalmaktan hayatları pahasına vazgeçmezler. Bunun üç sebebi vardır. Birincisi, korku ve baskı. Onlar bilirler ki eğer ihanet etseler şefin elinden kurtulmaları mümkün değildir. İkincisi, aşırı müptelası oldukları uyuşturucu zehir. Üçüncüsü de uyuşturucu ticaretinden elde edecekleri paranın onlara kazandıracığı imkânlardır. Yoksa mafya olmadan otun yetiştigi mekânlara gitmek ve kazasız belasız getirip para kazanmak mümkün değildir. (Dişi Kurdun Rüyalari, s153-179) Tren yolculuğu esnasında Abdias onları zehirden ve

zehirlemekten vazgeçirmek için ikna etmeye çalışır. Grişan'ın elinde mankurtlaştırılan gençlerin, kendilerini bu kötü yoldan kurtarmak isteyen Abdias'a verdikleri cevap, parmaklarını kırıncaya ve vücudundan kan aktıncaya kadar dövüp hareket eden trenden aşağı atmaktır. (Dişi Kurdun Rüyalari, s.177-178)

Metindeki mankurt olgusu sadece bunlarla sınırlı kalmaz, ölümden son anda dönen Abdias'ın üzerinden özgürlük mücadelesi yine devam eder. Ekosistemin insanlar tarafından bozulmasına, saygaların devlet tarafından sistemli bir şekilde öldürülmesine karşı çıkan Abdias'ın karşısında bu sefer, yine sistem tarafından mankurtlaştırılmış ve bu acımasız hedefi gerçekleştirmek üzere programlanmış Boss Kandalov ve arkadaşları vardır. Abdias'ın ölüm makinelerine itirazına Boss'un verdiği cevap metindeki örtük gerçekliği aralar:

*“Biz sadece hükümetin emirlerini yerine getiriyoruz ve senin gibi bir papaz bozuntusu da hükümet planını bozmaya kalkışıyor. Sürüngenin birisisin, bir halk düşmanısın sen. Halk ve devlet düşmanı. Senin gibi hainlere dünyada yer yok. ‘Bizimle olmayan bize düşmandır.’ Stalin söyledi bunu. Senin gibi ayak takımlarını acımadan yok etmek gerekir. Teslim olmayan düşman gebertilir. Toprağımızı daha fazla kirletmene izin verecek değiliz. Hükümet çarkına çomak sokmanın ne demek olduğunu öğreneceksin!”* (Dişi Kurdun Rüyalari, s.273)

Bu linç operasyonunun neticesinde Abdias, mankurtlaştırılmış bu insanlar tarafından acımasızca çarpmıha gerilerek öldürülür.

Aytmatov, Boston'un öyküsünde de, sistemin çarkına su taşımaktan başka bir şey düşünemeyen, tek tip olarak yetiştirilmiş bireylerin karşısında, gerçekleri ifade etmek isteyen bir insanın nasıl yalnız bırakıldığını anlatır. Boston pek çok toplantıda sistemin aksayan yönlerini dile getirir. Örneğin köydeki meraların bölüşülmesini, bu meraların sürekli aynı kişilerin kullanımında bulunmasının daha rasyonel, daha çok gelir sağlayıcı olacağını, kendilerini kendi meralarında hissedecek çobanların ve ailelerin işe daha gönülden sarılacaklarını güzelce anlatır. Dinleyenler başta bu haklı sözlere itiraz edemezler. Fakat, politikacı bir ekonomistin, bir yordakçının, bu işin sosyalizmin yüce prensipleriyle bağdaşamayacağını söylemesi bu işin olmaması için yeterlidir. O zaman orada bulunanlar hemen çark ederler ve sosyalizmden sapma suçlamasından korkarak, birçok tutarsız görüşü ortaya atarlar. (Dişi Kurdun Rüyalari, s.341) Burada da metnin örtük yapısına hâkim tek tipeleştirilmiş ve belli merkezler tarafından özgür düşünceden uzaklaştırılmış bir toplum profilini görürüz.

### 3.4. *Cesur Yeni Dünya*'da Köle Ruhlu İnsan Üretimi

Aldous Huxley, *Cesur Yeni Dünya*'da geçmişini unutan, örf, adet, gelenek, görenek ve değerlerinden mahrum bırakılmış, yalnız kendisine telkin edilen programı yapmaya odaklanmış, kapitalist sistemin modern kölelerini bir bilim-kurgu öyküsü içinde anlatır. Bu roman konu bağlamında doğrudan herhangi bir kavram kullanmadan metnin derin yapısına yerleşen mankurt tipini ideal okura gösterebilmesi açısından kayda değerdir. Ayrıca mankurtlaşmanın sadece Sovyetler'de değil, kapitalist sistemlerde de örtük olarak gerçekleştirildiğini gösterme adına çarpıcı bir örneklik teşkil eder.

Romanda kahramanlar üzerinden olay akışını takip ettiğimizde; bilim-kurgusal olarak, alıştığımız bir dünyanın yaratılıştan beri devam eden doğal akışının kasıtlı ve adeta bir devrim gibi dönüştürüldüğünü fark ederiz. Doğal üreme yolu olan annelik, babalık kaldırılmıştır. İnsanlar, dev bir fabrikada, kuluçka makineleri tarafından, sistemin ihtiyaç duyduğu nitelikler çerçevesinde, bir program dâhilinde üretilmektedir. Toplum, doğuştan programlanan sınıflara keskin çizgilerle bölünmüştür. Herkes başlangıçta kendisine yüklenen niteliğe bağlı olarak, ait olduğu sınıfı ve bu sınıfın haklarını ve sınırlarını

çok iyi bilmektedir. İnsanlar, üst tabakadan alt tabakaya doğru alfalar, betalar, gamalar, deltalar ve epsilon olarak sıralanmıştır. Örneğin alfalar, yönetici üst sınıftır. Çok zeki ve kabiliyetlidirler. Bütün diğer sınıfları yönetmek ve sistemin geleceğini, kendilerine çizilen hedef doğrultusunda programlamak için üretilmişlerdir. Kuluçka fabrikası, sistemin ihtiyaç duyduğu miktarda alfayı sürekli üretir. Alfaların diğer sınıflarla ikili bir ilişkiye girmesi yasaktır. Bu, onlara yetiştirme safhasında, sürekli hoparlörden okunan, sınıf bilinci dersi ile telkin edilir. Örneğin betalara, alfaların korkulacak kadar zeki oldukları, fakat kendilerinin beta olarak üretildikleri için mutlu oldukları; gama ve deltaların aptal oldukları, onlarla kesinlikle oynamamaları gerektiği; epsilonların ise daha kötü oldukları, hatta okuma yazma bilmedikleri öğretilir. Bu telkin otuz ay süresince yüz yirmi kez, haftada üç kere tekrarlanır. Sonra ileri bir derse geçilir. Sonunda çocuğun zihni bu öğretilere dönüşene dek ve bu öğretilerin toplamı çocuğun zihnini oluşturan kadar devam eder. Sadece çocuğun zihni değil, yetişkinlerin zihni de bu sistemin, devletin öğretilerinden oluşacaktır. (Huxley, s.53)

Kuluçka fabrikasında bir grup alfa öğrencisine sistemi tanıtmaya çalışan müdür, onlara üretimle ilgili pek çok bilgi aktarır. Örneğin delta ve epsilon gibi alt sınıflara üretim esnasında, beyinlerinin çok çalışmaması için az oksijen verilir. Çünkü onların kendilerine hazırlanan gelecekte daima mutlu olmaları lazımdır. Onlar, başlangıçta kendilerine yüklenen program çerçevesinde ağır işlerde çalışırlar; ya da ayak işi görürler. Üretimde esas, her insanın çalıştığı işten memnun olması, kendisinden yüksek sınıfta olanlara imrenmemesidir. Bedensel maharet isteyen zor bir işte görev yapmak için üretilen bir insanın; örneğin sürekli baş aşağı çalışmak zorunda kalacak bir işçinin üretimi esnasında, baş aşağı kaldıklarında yapay kan akışları iki katına çıkarılır. Çünkü baş aşağı kalmanın iyi olmak anlamına geldiğini öğrenmeleri ve sadece başlarının üzerinde dikilirken mutlu olmaları gerekmektedir. (Huxley, s.41)

Deltalar fabrika işçisi olarak çalışacaklardır. Hâlbuki kitap ve doğa sevgisi ile fabrika çalışmaz. Kırıldaki çiçekleri seyretmenin ekonomik bir çıkarı yoktur. Bu sebeple deltalar bebekken, doğadan ve kitaplardan nefret ettirme programına tabi tutulurlar. Örneğin bir grup delta odadan içeri alınır. İçeride kitaplar ve çiçekler vardır. Bebekler bunlara doğru yaklaşırlar ve onları tutup çekmeye başlarlar. Tam bu esnada görevliler elektrik şokunu verir ve gittikçe tizleşen bir frekansta alarm zili çalar. Şoku yiyen ve sestem üren bebekler, çılgınlık atmaya, dehşet içerisinde kaçışmaya, hıçkırıklarla ağlamaya ve inlemeye başlarlar. Ardından operasyon biter. Biraz sonra bebeklerin önüne kitaplar ve çiçekler tekrar konulduğunda onlar dehşet içerisinde uzaklaşmaya ve çılgınlık atmaya başlarlar. Uygulamayı yapan müdür bunun sebebini şöyle açıklar:

*“Kitaplar ve şiddetli gürültüler, çiçekler ve elektrik şokları –az da olsa bu kavramlar bebeklerin zihinlerinde birbiriyle ilişkilendirilmiştir; aynı ya da benzeri dersler iki yüz kere tekrarlandığında ayırlmaz bir biçimde birleştirilir. İnsanın birleştirdiğini ayırmaya doğanın gücü yetmez.”* (Huxley, s.45)

Bebeklerin doğa sevgisinden uzak tutulmaları; ama aynı zamanda ulaşımdan ve spor yapmaktan da uzaklaştırılmaları lazımdır. Çünkü onların tüketerek ve endüstriyel ürünler kullanarak ekonomiyeye katkıda bulunmaları gerekmektedir. Bu yüzden onlara gelişmiş aletlerle spor yapmaları da öğretilir. (Huxley, s.47)

Sistem içinde şartlandırmaya gerektiği şekilde tepki vermeyenler gergedana benzetilerek dışlanırlar ve alay konusu olurlar. Dünya yeniden kurulmuş, tüm kavramlar yeniden yorumlanmıştır. Kimsenin tarihi, geçmişi, değeri olmadığı için, anne ve baba gibi sözler çok ayıp kabul edilir ve şaka sınırlarını aşan bir ifade olarak değerlendirilir ve hoş karşılanmaz. (Huxley, s.67, 202)

Bazı kitapların okunmasına kesinlikle izin verilmez. Çünkü bu kitaplar, üst sınıf insanlar arasında kafası karışık olanların şartlandırmasını bozabilecek türden düşünceler taşıyabilirler. Egemen iyilik anlamında mutluluğa olan inançlarını yitirmelerine neden olabilirler; asıl amacın daha derinde bir yerde, fiziksel insanın ötesinde bulunduğu inanamaya yönlendirebilirler. Yaşamın amacının, mutluluğun sürekli kılınması değil; bilincin yoğunlaştırılması ve arınması, bilginin zenginleştirilmesi olduğunu düşünmeye itebilirler. Ayrıca salt bilim konusunda yapılan her buluş, yıkıcılık potansiyeli taşır; bazen her bilim dalına olası bir düşman muamelesi yapmak gerekir. (Huxley, s.233)

Şüphesiz ki Huxley'in bu romanında olayların gelişmesini ideal okurun gözüyle takip ettiğimizde; bir bilim kurgu öyküsünün hem yapısal stratejilerle hem de gücül olarak bırakılan repertuardaki imalarla modern çağdaş sanayi toplumunu eleştirdiğini görebiliriz. Serbest ve hür olduğunu zanneden, fakat aslında kapitalist sistem tarafından eli kolu bağlanmış; geçmişin değerlerine, tarihe, ahlaka sırt çevirmeye mecbur bırakılmış; modernizmin mankurtlaştırdığı köle ruhlu insanlar eleştirilmektedir. Aslında belli bir kesimden ziyade, modernleşirken daha çok hürleştiğini zanneden, aslında tam tersi daha çok bağlarla bağlanan kapitalist dünyanın tüm insanları hedef alınmaktadır bu romanda.

### **3.5.Kassandra Damgası'nda Mankurtlaştırılmış Köleler**

Şartlandırılmış, sistemin ihtiyacına göre üretilmiş insan teması, Cengiz Aytmatov'un *Kassandra Damgası*'nda, uzay rahibi Filofey'in, ölmeden önce yazıp, Anthony Younger'a bıraktığı, insanlık adına pek çok mesajı içeren mektubunda da işlenmiştir. Burada Filofey, bir bilmece olan insanın, doymak bilmeyen, hiç sönmeyen hükmetme hırsı ile, kendi çıkarı için hayvanların genetiğini değiştirmeye çalışırken; şimdi de deneysel biyoloji ile insanın doğuşunu yönetmek ve onu kullanmak amacı ile yapay birey oluşturma projeleri ile uğraştığını anlatır. (Kassandra Damgası, s.211-212)

Anlatının içinde önemli bir yere sahip olan uzun mektuplarda hikâye edilen konuya baktığımızda insanı adeta asil bir kurt karakterine sahip kılan bütün özgürlüğünün elinden alındığı fark edilir. Üzerinde çalışılan projenin adı "*Cinslerin Embriyolojik Tanzimi*"dir. Bu projenin asıl amacı, anonim ebeveynlerden doğmuş X-bireyler yetiştirmektir. Filofey'in laboratuvarında üretilen X-bireyler; yeni bir insan tipi, geleceğin ideoloji şövalyeleri ve 21.yüzyılın fedakâr devrimcileri olacaklardır. Üst yönetim, can çekişen rejimin ideolojisini canlandırma ve onarma yolunu bu projede görmektedir. Arzu edilen sonuç; insanın kişiliğinin, suni olarak doğumunun, toplumdaki yeri ve rolünün yeniden düzenlenmesidir. (Kassandra Damgası, s.217-222)

X-birey anonim bir bireydir, hiç kimsenin malı değildir; fakat suni şekilde oluşturulmuş, hayatta ne yapacağı önceden sistem tarafından belirlenmiştir. Kendisine telkin edilen program çerçevesinde, eski dünyayı yıkarak emekçi kitleleri güya özgürlüğe kavuşturacaktır ve tarih sürecinin esas etkenine dönüşecektir. Onlar normal insandan farklı olarak, geriye bakmadan, korkmadan ve şüphe etmeden, bütün dünyada sistemin zaferi için mücadele edeceklerdir.

X-bireyler aile, akrabalık bağları gibi eski dünyanın arkaik fikirlerini tarihin çöplüğüne gömeceklerdir. Kişiliğin ve ruhun özgürlük taşıyıcıları olarak, devrim öğretilerinin çok önceden öngördüğü yeni insanlık döneminin yolunu açacaklardır. Sadece eski, çürümüş dünyanın tasfiyecisi olarak değil, yeni dünyanın kurucusu olarak da ortaya çıkacaklardır. Çocuklar yapay, anonim olarak doğacak ve uygun şekilde eğitileceklerdir.

Gelecek, büyük ölçüde, küresel dünya mücadelesinde hangi tarafın üstünlüğü ele geçireceğine bağlıdır. Kendi toplumunun kapılarını X-bireylere açan taraf muhakkak kazanacaktır. Çünkü X-bireyler, yani anonim doğan bu varlıklar, her türlü aile, akrabalık ve nesil bağlarından uzak oldukları için avantajlı olacak ve sonuçta toplum eskimiş ahlak kurallarından kurtulacaktır. (Kassandra Damgası, s.224-225)

Politik açıdan ise bu çok büyük bir avantajdır. X-bireyler kolektifçilik ve enternasyonellik örneği olacaklardır. Onlar rejimin vurucu gücü olacak ve Batı'ya son politik darbeyi vuracaklardır. Sonuç olarak X-bireylerin gözünde, dünyadaki bütün gürültü patırtılar, barış sloganları ve diğer güzel ifadeler, duygusal gevezelikten başka bir şey değildir. X-bireyler bütün bu konularda çoktan koyulması gereken son noktayı koyacaklardır. Eğer son sözü nükleer bomba söyleyecekse, onu muhakkak X-birey fırlatacaktır. Çünkü onun kaybedecek hiçbir şeyi yoktur. Hiç kimseyle bir bağı yok, kişiliği yok ve ebeveyni ise ona tüp içinde hayat vermiş olan sistemdir. Düğmeye basmak gerektiğinde eli titremeyecektir. Asıl mesele, kimin ilk olacağı, kimin yetiştirdiği X-bireylerin ilk nükleer darbeyi yapacağıdır.

Iser'in örtük okuru açısından metne bakıldığında okuma eylemi esnasında ortaya çıkan birikim sonucunda metne ilişkin yeni pek çok gerçekliğe ulaşılabilir. Aytmatov, yarı kurgusal bir roman tekniği içerisinde, gelişen teknoloji ile robotlaşan, tek tiplenen insanı; yani mankurtlaşan, yalnız efendisinin ona verdiği programa odaklı ve değer, kıymet tanımayan insanı bir X-birey olarak açıklamıştır. Olay örgüsü içerisinde ortaya çıkan bu realite ile bugünün gelişmiş modern toplumuna bakarsak; insanlar, "Cesur Yeni Dünya"da olduğu gibi bir kuluçka makinesi ile ya da "Kassandra Damgası"nda Filofey'in anlattığı gibi kiralanmış rahimler içerisinde suni bir şekilde üretilmesi de; küresel sömürü sistemini kuran güçler ve zenginliği yöneten merkezler tarafından tek tip olarak yetiştirilmeye zorlanmaktadır. İster geçmişin Sovyetler rejiminde ister bugünün asliyetini bozmuş ve özünden uzaklaşmış kapitalist modern toplumlarında, dev güçlerin insandan istediği; önüne gelen her şeyi tüketmesi, bütün sermayesini harcaması, hiçbir değer tanımaması, ahlakî kuralları kabul etmemesi, tarihini, geçmişini hiç hatırlamaması, aile kurumunu çökertmesi, kısacası robot gibi sınırları ve duyguları alınmış bir makine olmasıdır. Bugünün efendileri, modern toplumun mankurtlaştırılmış kölelerinden bunları istemektedir. Her türlü vasıtayı, televizyon, radyo, gazete, reklam, dergi ve bütün ulaşım ve haberleşme araçlarını kullanarak bu programı insanlara telkin etmek istemektedirler.

### 3.6.Ölüm Hükmi'nde Mankurtlaşan Sistemin Çöküşü

Mankurtlaştırılan, sistemin kölesi haline getirilmek için beyni yıkanan insanı, Elçin'in *Ölüm Hükmi'*nde görürüz. Bu romanda metnin çok açık bir gerçekliği olarak okura sunulmuş olan bu olgular, örtük okura gizlenmiş bir karşılaştırma eğilimini kışkırtmaktadır. Çünkü Azerbaycan komünist rejiminde bir dönem yaşanan olayları kurgusal olarak hikâye eden bu metinden yola çıkarak mankurtlaştırma temasının gerçek hayata, bu çağın modernizmi içerisine nasıl yansıdığını da örtük olarak görebilmek mümkündür.

Sistem, insanların beynini parlak gelecek vaadiyle kandırır. Belirlenen hedeflere doğru insanlar baskı ve şiddet ile geceli gündüzlü çalışmaya zorlanır; bu amaçtan sapanlar ise hemen imha edilirler. Fenomenal olarak bu gerçek, Nayman Ana efsanesindeki Juanjuanların esirlerin kafasına yaş deve derisi geçirip birkaç gün bekledikten sonra ölenleri atıp kalanları kendilerine köle yapmasına benzer. Efsanede beş esirden üç dördü ölür ancak bir ikisi hayatta kalır, onlar da hafızasını, geçmişini tamamen kaybettiği için efendisine hiçbir zaman ihaneti düşünemeyeceğinden dolayı çok değerli köleler olurlar. Aynen bunun gibi, bu sistem de bütün vasıtaları kullanarak insanları rejimin itaatkâr köleleri haline getirmeye, gelmeyenlerin de hayatına son vermeye çalışır. Bu şekilde milyonlarca insan rejimin kurbanı olmuş; geri

kalan milyonlarcası da iradelerini, düşünce ve yaşam hürriyetlerini kaybetmişlerdir. Nasıl ki mankurt olmak, Aytmatov'un romanında, ölmekten daha kötüyse; burada da devrimin kölesi olmaktansa ölmeyi tercih etmek daha evlâdır.<sup>4</sup>

Rejimi parlak bir geleceğe ulaştırmak uğruna hayatları esir alınan insanları Elçin, romanda mühim yer tutan bir kahraman olan Abdülğaffarzade'nin dilinden şöyle anlatır:

*“Devrimciler, gelecek uğruna feda ettiler kendi hayatlarını. Asilzadeler, varlıklı insanlar, ait oldukları sınıftan aynı gelecek uğruna kopararak Karakum Çölü'nde kurşuna dizildi. İşçiler, sersem köylüler işlerini güçlerini bırakarak gelecek uğruna savaşmaya başladılar ve bu suretle evde ekmek bekleyen çocuklarının hayatlarını daha da zora soktular. Gelecek uğruna sürgünlere gönderildi insanlar, Sibiryâ'nın ormanla kaplı alanlarında gelecek uğruna vereme yakalanıp kurdun kuşun yemine çevrildiler, sonra da yine gelecek uğruna Çar'ı tahtından indirdiler, ne var ki o gelecek bir türlü gelemedi işte. Stalin de gelecek uğruna çalıştı gece gündüzlü, insanoğlu gibi bir hayat bile yaşamadı kendisi; başkalarını da yine gelecek uğruna çalıştırdı, hapishanelere tıktı, imha etti; hepsini de aydınlık bir gelecek uğruna yaptı elbette. Savaş sırasında milyonlarca insan feda etti kendini. Kruşcev Stalin'in naasını mozolenden çıkarıp ülkeyi sarmış olan korku ve baskı havasını dağıttı biraz, fakat gelecek uğruna çalışma meselesi baki kaldı elbette. Kruşcev o aydınlık geleceğe, yani komünist düzene yirmi sene sonra ulaşılmış olacağını duyurdu bütün dünyaya.... Yirmi sene sonra sabah uyanınca gazetelerin şöyle yazdığını görecektirdi: “Artık komünist düzende yaşıyoruz.”.... Fakat insanlar gelecek uğruna çalışmaya, gelecek uğruna hesap vermeye, gelecek uğruna önlerine konan hedefleri tutturmaya, gece gündüz demeden yapılan toplantılarda gelecek uğruna Brejnev adına önceden düzenlenmiş mektuplar imzalamaya devam ediyorlar. Herkes kendini biran olsun düşünmeden gelecek kuşakların refah içinde yaşamayı uğruna çalışıyor, çalışıyor, çalışıyor... Nerede peki o aydınlık gelecek? Abdülğaffarzade o mücerret gelecek uğruna çalışmayı ve ölmeyi en anlamsız ve en aptalca bir iş olarak görüyordu.... İnsanoğlu masallar ve efsaneler uydurduğu gibi iş bu rejim de mücerret bir gelecek mefhumu uydurmuş ve bu mefhum sayesinde ki yüz milyonlarca insanı yönetebilmektedir.” (Efendiyev, s.106-107)*

İnsanlar baskı ve şiddetle bir ihbar mekanizmasına dönüştürülmüştür. Herkes çevresinde sistemin aradığı ve varmış gibi gösterdiği halk düşmanlarını arar hale gelmiştir. İnsanlar en yakın dostlarına, hatta çocuklar anne ve babalarına, akrabalarına; okullarda müdürler öğretmenlere şüphe ile bakar olmuştur. Bu tablo romanda şöyle anlatılır:

*“Bakü'de öğretmen kadrosunun yüzde ellisini, yüzde altmışını, yüzde yetmişini kaybetmiş olan okullar da yok değildi ve böyle okulların müdürleri ve parti kolu başkanları, eğitimle ilgili toplantılarda kürsüye çıkınca ‘ifşa ettikleri halk düşmanlarının’ sayısına ilişkin rakamları gururla telaffuz ediyorlardı; ne var ki bir süre sonra aynı okul müdürlerinin veya parti kolu başkanlarının da ‘halk düşmanı’ damgasıyla hapse tıkıldığı haberi geliyordu bazen, deminki rakamlar göreve yeni gelen müdür ve başkanların dilinden düşmüyordu bu kez de...” (Efendiyev, s.204)*

İdeal okur perspektifinden bakıldığında sistemin kölelerini oluşturmak, insanların beynini yıkamak için kullanılan en büyük silahın ülkenin her köşesine derin olarak sinmiş, insanları evlerinde hatta uykularında bile rahat bırakmayan, baskı ve tehditten kaynaklanan devamlı bir korku; yani hayatını, malını mülkünü, çocuk çocuğunu koruyabilme korkusu olduğu görülür. Elçin romanda bununla ilgili şöyle der:

*“Yakıp yıkmak, harap hale getirmek, yerle bir etmek bu insanların hamurunda varmış. Şeytana tapıyor bunlar besbelli. Evlat babasını ispiyonluyor, kardeş kardeşe ihanet ediyor, kız annesini reddediyor, kadın kocasıyla ilgili şikâyet dilekçesi yazıyor, komsomol örgütü toplantılarında kız kardeşler arasında kavga gürültü kopuyor; camiler yıkılıyor, kiliseler yıkılıyor, insan gece*

<sup>4</sup> Ölümün bir kurtuluş olması konusu, Sovyetler idaresindeki Azerbaycan'ı anlatan başka romanlarda da karşımıza çıkar. Örneğin Mehmet Niyazi Özdemir'in Azerbaycan'da Sovyet baskısını anlattığı *Ölüm Daha Güzeldi* romanında da işlenir. Feyzullah Hoca romanda ölen bir mahkûmun cesedi yanında şunları söyler: “O, mutlu ölümün kollarında şimdi. Onun için her şey bitti. İnsanların zulmünün ulaşmıyacağı bir yerde artık o...” (Özdemir, s.117) “Yazarın romanına *Ölüm Daha Güzeldi* ifadesini ad olarak seçmesi de bu bağlamda önemlidir. Baskıya maruz kalanların birçoğu, o şartlarda yaşamaktansa ölmeyi tercih etmektedir.” (Güneş, s.165)



*karısıyla konuşurken bile politik bir hata yapmaktan korkar hale geliyor... İnsan kafası kesmekle tavuk kafası kesmek arasında zerre kadar fark kalmamış. Başka hangi ülkede, hangi dönemde bunca masum kamı akitilmiştir?"*

Romandaki bir kahraman olan okul müdürü Ali Asker Hoca, bunları düşündükten sonra; ancak düşünmenin bile suç olduğu sistemlerde yaşayan insanlara özgü şu sözü söyler: "*Neyse.. Bunları düşünmek doğru değildi aslında. İnsan kendinden bile şüphe duyar olmuştur!*" (Efendiyev, s.207)

Yazar olay örgüsü içerisinde Ali Asker Hoca'nın kızı Arzu'yu anlatarak bir çocuğun sistem tarafından nasıl beyninin yıkandığını, anne ve babasına nasıl düşman yapıldığını gösterir. (Söylemez, s.34) Babasının okulunda öğrenci olan Arzu, çevresiyle ilişkilerinde aktif, sosyal hayatında başarılı zeki bir kızdır. Her çocuğun olması gerektiği gibi koyu bir Stalin hayranıdır. Hatta bir ankette en çok sevdiği ve kendisine en yakın hissettiği sorularına Stalin cevabını verir. En çok nefret ettiği insanlara da, zamanında komünist sistem tarafından halk düşmanı olarak damgalanmış ve kurşuna dizilmiş Azerbaycan'ın eski büyüklerini ve aydınlarını yazar. Sonra altıncı sınıflardan birinde bir çocuğun en çok sevdiğine Stalin'i yazmış da, kendisine en yakın hissettiğine babası ve annesini yazmış olduğundan dolayı onu ihbar eder ve okulda pioner kolu toplantısında onu suçlu ilan ederler. Pioner kolu başkanı babasına Arzu'yu bu sebeple över. Arzu ankette en sevdiği yazara ise kendi öz babasının ve dedesinin maskelerini düşürerek, onları ihbar eden ve kurşuna dizdiren Pavlik Morozof'un hayatını anlatan bir kitabı yazan Vitali Gubaryof'u yazar. Sonra önceden beri kendisine okutulan bir halk kahramanı olarak gösterilen, sultanlara ve beylere karşı çıkmış olan Köroğlu yerine; zorbalara, hatta kendi baba ve dedesine de haddini bildirmiş olan Morozof'un okutulmasının daha iyi olacağını söyler. (Efendiyev, s.223-228)

Burada ideal bir okur olarak metnin stratejik ve repertuar olarak yönlendirmelerinden yola çıkarak şöyle bir realizasyona ulaşabiliriz ki; babasını yoktan bir sebeple ihbar edip kurşuna dizdiren, sistem tarafından beyni yıkanmış, daha doğrusu içi en yakınlarına bile sistem adına ihanetle doldurulmuş bir insan; Nayman Ana efsanesindeki annesini tanımayan ve attığı okla ölümüne sebep olan mankurt esirden daha gelişmiş ve modernleşmiş tehlikeli bir köledir. Ayrıca örtük yapıdaki gücüllükler bizi bugün modern köleler haline getiren küresel sisteme çıkartır. Çünkü bugün de modernizmin kucağında beyni yıkanan kendi çıkar ve kazancını insanlığının önüne koyan bireyler anne ve babalarını hiçe saymakta hatta engel olarak görürse canına bile kıymaktadır. Dolayısıyla beyni yıkanan ve kurt mizacındaki asaletini yerlerde süründürenler köpekleşme ya da mankurtlaşma fenomenini okurun bilincinde uyandırmaktadır.

Arzu, Azerbaycan'ın eski aydınlarından Hüseyin Cavit'in pioner düşmanı olduğu hakkında bir yazı yazar ve bunu okul gazetesinde yayımlar. Evinde baş köşesine astığı resim, Stalin'in yanında bir çocukla çekildiği bir fotoğraftır. Arzu bu fotoğraftaki kıza özenir sürekli. Bu kız Gelya Markizof'tur. Arzu da onun gibi Stalin ataya sarılmayı ve onunla fotoğraf çektirmeyi ister. En tatlı hülyalarından biri, Stalin ataya bir demet çiçek veren Arzu hayalidir. Hâlbuki, fotoğraftaki kızın Moğol Vilayet Parti Örgütü'nün başkanı olan babası daha sonraları halk düşmanı olarak kurşuna dizilmiş ve kendisi de o sıralarda o soğuk günlerde Kazakistan'da sürgündedir. (Efendiyev, 225-226)

Okuldaki etkinliklerden en yaygın olan izhar-ı nefret toplantıları, mankurtlaşma fenomenini okurun zihninde canlandırır. Spor salonunda hem öğretmenler hem de öğrenciler hep bir ağızdan halk düşmanı sıfatıyla yakalanan birtakım ünlülere karşı duydukları nefreti dile getirirler. Öğrencilerden birinin ebeveyni halk düşmanı ilan edilince yine aynı şey yapılır ve bazı durumlarda, okuldan atılmaktan, komsomol veya pioner örgütünden ihraç edilmekten kurtulmayı uman öğrenci, konuşmasında kendi

ebeveynini lanetler: “*Babamın bu kadar alçak bir adam olduğunu tahmin etmezdim!*” der. (Efendiyev, s.213) Hatta okulun sevilen hocalarından İvaz Bey bile halk düşmanı olarak tutulup kuşuna dizilmesinden sonra okulda izhar-ı nefret toplantısı yapılmış ve lanetlenmiştir. Ali Asker Hoca da, kendi akıbetinden korktuğu ve sadakatini ispat etmek için okulda zaman zaman Troçkistleri ve halk düşmanı olarak kurşuna dizilenleri lanetlemek için izhar-ı nefret toplantıları düzenler.

Arzu bir gün annesine evde de bir gazete hazırlayıp asacağını ve burada annesi ve babasını eleştireceğini söyler. O, anne babasının sisteme gereken sadakati layıkıyla göstermediğini ifade etmek için burada yazılar yazacak ve onları eleştirecektir. Ali Asker Hoca, Arzu'nun her doğum gününde okuldaki hocaları evine davet eder ve akşamı beraber geçirirler. Bir sene Arzu'nun doğum gününde talihsiz bir olay yaşanır. Mankurtlaşma metaforunu kurmaca yapıda belirginleştirme adına bu olay, metnin derin yapısında önemli bir yere sahiptir. Davetlilerin arasında, ihbarcı olduğu bilinen, çevresinde sürekli halk düşmanı arayan Hıdır Hoca da vardır. Sofraya oturulur ve kadehler doldurulur. Tam şerefe içecekken Hıdır Hoca kalkar ve Stalin'in şerefine içilmesini ister. İkinci bardaklar doldurulur ve yine Stalin'in şerefine içilir. Üçüncü bardaklar doldurulur. Bu kez Hıdır Hoca, Azerbaycan komünistlerinin lideri Mir Cafer Bağırof'un şerefine içmeyi teklif eder. Davete yeni evlendiği karısıyla gelmiş olan Hüsrev Hoca buna itiraz ederek: “*Yoldaş Mir Cafer Bağırof bizim önderimizdir elbette. Ama izin verirseniz karşımızdaki şu güzel kızın –Arzu'yu göstererek- şerefine içsek artık!*” deyiverir. Gerçi bu söz basit gibi görünse de, sistem tarafından onu halk düşmanı ilan etmek için yeter de artar bile. Bunu çok iyi bilen ve Hıdır Hoca'nın bunu affetmeyeceğini ve ihbar edeceğini bilen davetliler suspus olurlar. Sofrayı bir sessizlik kaplar ve herkes korkmaya başlar. Hüsrev Hoca da söylediğine bin pişman olur. Fakat söz bir kere ağzından çıkmıştır artık. Hıdır Hoca'nın bu olayı ihbar edeceği muhakkaktır. Her ne kadar Ali Asker Hoca, doğacak bir felaketi önlemek için Hıdır Hoca'yı savunmuş ve “*Arzu bizim nasıl olsa, şerefine de içeriz, tebrik de ederiz; acelesi yok. Ama bu kez kadehlerimizi Hıdır Hoca'nın söylediği gibi yoldaş Mir Cafer Bağırof'un şerefine kaldıralım.*” gibi sözlerle olayı örtbas etmeye çalışmış olsa da; ertesi gün yaşananlar pek fecidir. Ali Asker Hoca kendini ve ailesini kurtarmak için ihbarı bizzat kendisi yapmak zorunda kalır. Fakat her ne hikmetse davete gelen herkesin bu suça ortak olduğu iddia edilir ve hepsi de halk düşmanı olarak tutulur ve kurşuna dizilir. Garip olarak asıl suçlu gibi görünen Hüsrev Hoca, yalnız sürgüne gönderilir ve öldürülmez. Bu davetten sonra Arzu'nun babasına söyledikleri ise beyin yıkamanın ne boyutlara ulaştığının açık bir göstergesidir. Arzu önce Hüsrev Hoca'yı suçlar: “*Duvar gazetesinde Hüsrev Hoca'yu eleştireceğim!*” der. Çünkü o “*Stalin atanın öğrencisi Mir Cafer Bağırof'un şerefine kadeh kaldırmamıştır.*” Babası, Hüsrev Hoca'nın, Arzu'nun şerefine içmek için böyle yaptığını söyleyince, Arzu: “*Ne fark eder. Benim şerefime sonra da içilebilirdi. Önderlerin şerefine herkesten önce içmek lazım!*” der. Sonra babasının da bir hata yaptığını söyler. Babası yaptığı hatayı merak edince, babasının davette ortamı yumuşatmak için söylediği ifadeyi aktarır: “*Sen, 'Arzu bizim nasıl olsa; onun şerefine daha sonra içebiliriz' dedin. Önderlerimiz bizim değil mi yani?*” der. Ali Ekber Hoca artık bu kadarına da söyleyecek laf bulamaz. Arzu'nun davette okuduğu bir şiir, çocukların beyninin Aldous Huxley'in “*Cesur Yeni Dünya*”sında olduğu gibi telkinle nasıl yıkandığını gösteren bir olgudur.

Ali Ekber ve diğer davetlilerin halk düşmanı olarak kurşuna dizilmesinden hemen sonra okulda yine izhar-ı nefret toplantıları düzenlenir ve Arzu çıkıp üç gün önce o kadar sevdiği babasını lanetler ve halk düşmanı olduğunu haykırır. Sistem insanların mankurtlaşan kafalarını esir almış, gerektiğinde çocuğu bile anne babasına karşı bir silah gibi kullanabilmektedir. Gariptir ki sistem tarafından halk düşmanı ilan edilip kurşuna dizilmeye mahkûm edilen insanlar da eski düşüncelerinden, bağlılıklarından geri dönmezler. Ölümüne bile “*Yaşasın Stalin!*” diye giderler. Kurşuna dizilen eski Transkafkasya Bakanlar Kurulu Başkanı Gazanfer'in kız kardeşi Adalet Bakanı Ayna Sultanof, sistem tarafından halk düşmanı ilan edilip kurşuna dizilirken son sözleri “*Stalin için ölüyorum!*” olmuştur.

İnsanların köpek gibi muamele gördüğü ve plan uğruna harcandığı bir sistem söz konusudur. Kurt gibi asil ve özgür yaratılmış insanın köpekleşmesiyle insanlık onuru ayaklar altına alınmıştır. Metnin örtük yapısında köpek-insan benzerliği birkaç cümle ile sezdirilir:

*“Kara Köpek, adamların bugünkü ilk işiydi ve şansları aynı şekilde sürecek olursa, günlük planı yerine getirecekler demektir. Adamlar sahipsiz sokak köpeklerinin sığınmış olabileceği yerlerde dolaşacak, çeşitli salgın hastalıkların yayılmasına fırsat vermemek için sokak köpeklerini -sadece hastalıklı olanları değil, bütün köpekleri- arayacak, karşlarına çıkan sahipsiz köpekleri avlayacak -planı yerine getirmeleri için köpek leşi gerekiyordu çünkü- ve bu suretle kenti salgın hastalıklardan koruma görevlerini yapmış olacaklardı.” (Efendiyev, s.333)*

Bu romanda açık olarak ortaya konulan insanın bütün onurunun, özgür yaşama hakkının elinden alınması meselesi, metnin örtük yapısında okura kendini sorgulamaya yönelten eğilimler ve gücüllüklerle doludur. Bugün Sovyet rejimi olmasa bile, insanoğlu çıkarlarının peşinde giderken adeta modern köleler haline gelmiş, insan asaletinin gereği olan bütün üstün erdemlerini kaybetmiştir. Büyük ihtiraslar peşinde koşarken öteki olarak gördüğü başkalarının sadece özgürlüğü değil hayat hakkı bile önemsiz hale gelmiştir.

#### 4.Sonuç Ve Bulgular

Sonuç olarak; Iser'in okur merkezli alımlayıcı kuramı, belli bir perspektiften bakarak metnin arka planında gerçekleşen olguları ortaya çıkarma adına, oldukça kullanışlı bir yöntem ortaya koymuştur. Yazarın yazma esnasında metnin derin yapısına yerleştirdiği gücüllükler, eğilimler, boşluklar ve belirsizliklerin ideal bir okur perspektifinden, hermenötik bir bakışla yorumlanması, kurmaca eleştirisi olarak önemli bulgulara ulaşmayı sağlar. Olay örgüsü üzerinden metnin ideolojik anlamdaki repertuarını ortaya çıkarmak, sonra kurmaca yapıya odaklanıp takip edilen stratejileri tespit etmek ve arka planda yadırgatıcı bir bakışla realizasyona girerek yeni yorumlara ulaşmak gereklidir. Bu makalede metnin örtük yapısında yerleşmiş kurt/mankurt fenomenleri seçilen romanlar üzerinden ideal bir okurun gözüyle incelenmiştir.

*Kan Davası*, erken Cumhuriyet dönemini anlatan ve metnin örtük yapısında yoğun bir eleştiriyeye yer veren önemli bir romandır. Bu romana ideal okur perspektifinden yaklaştığımızda, metnin örtük yapısında kurt/mankurt zıtlığının adeta Anadolu insanının bir kaderi gibi yazıldığı gerçeğini alımlarız. Bir tarafta doğayla bütünleşmiş, özgürlüğünü terk etmeyen, ama topluma uyum sağlayamadığı için vahşileşen ve devletin başına bela kesilen bir köylü profili anlatılır. Diğer taraftan herhangi aydın bir öğretmenin eliyle topluma kazandırılan ve birey olduğunu hissedip uzlaşan insanların, diğer taraftan yozlaşmış insanlıklarını kaybetmesi, yani bir çeşit mankurtlaşmaları hikâye edilir. İkisini birleştirip hem asaletini koruyan, yaltaklanmayan hem de insanî bir yaşama dâhil olanlar ise Ömer ve ona destek veren bir avuç insandır romanda. Bunların Ömer dışındakileri ise yetersiz eksik tipe girdiğini düşünürsek toplumu ıslah etme misyonu ancak Ömer gibi olağanüstü kahramanlara kalır. Bu da metnin örtük yapısından, gidişattan memnun olmayan, fakat çare aramaya devam eden bir aydın rolünü ideal okura gösterir.

Cengiz Aytmatov, mankurtlaşma temasını dünya edebiyatına tanıtan yazardır. Bu kavramın bir fenomen olarak okurun zihninde canlandırılması ancak onun *Gün Olur Asra Bedel*'indeki Nayman-Ana efsanesi ile mümkün olmuştur. Çünkü dış dünyada gerçek bir karşılığı olmayan bu kavram, ancak alımlama estetiği içerisinde birer fenomen olarak metinde ortaya çıkabilir. Hafızasını kaybeden, geçmişiyile irtibatını koparan, insanlıktan çıkıp vicdanını yitiren, asaletini bırakarak soysuzlaşan insan modeli bu romanın repertuarında okurun yorumuna sunulur. Ancak romanın bu açık yorumu, asıl, Kazangap

üzerinden babasıyla/atasıyla, Ana-Beyit mezarlığı üzerinden de geçmişle, kültürüyle bağı kopartan Sabitcan karakteriyle metnin derin yapısına aktarılır. Çünkü Sabitcan'ın soysuzlaşması üzerinden mankurt efsanesi ile ilişki kurulması romanda okura havale edilmiştir.

*Dişi Kurdun Rüyalari* hem kurt asaletinin hem de mankurtlaşan insan tipinin açık ve örtülü her iki şekilde verilmesi noktasında ilginç bir örnektir. Romanın kahramanı Akbar'ın kurt bakış açısı örtük yapıdaki temel eğilimleri belirler. Çünkü roman, kurt asaletinin gerektirdiği bir özgürlük ile köpekleşen zihniyetin esaret çemberinin içine alınması arasında gider gelir. Kurtlar, ekosistemin bozulmasıyla sıkışarak insanlarla temasa geçerler. Ancak uzlaşmasız vahşilikleri onlara bu hakkı da vermez. Üstelik Akbar, kurmacanın olumlu kahramanının elinden gerçekleşecek zorunlu bir ölüme doğru sürüklenir anlatı boyunca. Abdias ve Boston gibi hem asil hem de toplumun ıslahına çalışan insanların akıbeti eziyet çekerek ölmektir. Grişan ve fedailer, Boss ve Bazarbay gibi insanlığı kaybedenler, yani ya efendilere teslim olan ya da kendi çıkar sevdaları ile mankurtlaşan karakterler ise, dünyanın bundan sonraki süreçte nereye doğru evrildiğinin birer göstergesidir.

*Kassandra Damgası* ve *Cesur Yeni Dünya* içerik noktasında birbirlerine yakın eserlerdir. Bu iki eserde, insanoğlunun haris arzularını tatmin etmek için doğal yaşamın, üreme sisteminin yapay metotlarla nasıl değiştirildiği anlatılmaktadır. Belki modern ve teknolojik bir dünyada yaşamak maddî anlamda insanoğluna çok şey kazandırsa da, insanı gerçek manada insan yapan bütün değerlerini alıp götürmektedir. Bu anlamda bu metinlerin örtük yapısında ideal okurun hemen fark edebileceği mankurtlaşma fenomeni hermenötik yorumlara önemli bir açılım kazandırmaktadır.

Azerbaycanlı yazar Elçin'in *Ölüm Hükümü*, bir toplumun hep beraber nasıl mankurtlaştırıldığını göstermesi noktasında oldukça ilgi çekici bir örnektir. Hatta mankurtlaşmanın en ileri derecesi olan insanî değerleri tamamen terk edip soysuzlaşma metaforu romanın her tarafına yayılmıştır. Bir insanın en yakınlarına, kızına, eşine bile güvenemeyecek hale getirilmesi insanlığın bitişini gösterir. Kurdun köpekleşmesi fenomeni üzerinden bunu değerlendirirsek; özüne sahip çıkan asil insan, ihbarcı olmaz ve arkadan vurmaz gibi mesajlar metnin örtük yapısında belirir.

Bu metinlerde örtük yapı üzerinden ima edilen olay parçalarında ve yapıya yön veren stratejilerde gördüğümüz üzere; mankurtlaşan, beyni yıkanan insan devirlere ve şartlara göre değişkenlik arz etmektedir. Mazide Juanjuanlar tarafından sınırlı sayıda insana deve çobanlığı yaptırmak için kullanılan mankurtlaştırma; halihazırda geniş kitleleri sorgusuz sualsiz sistemin emrinde çalıştırmak için, yani modern gönüllü köleler haline getirmek için kullanılmaktadır. Aslında sonuç itibarıyla düşündüğümüzde, mankurtlaştırma azalmamış, tersine daha da yaygınlaşmış, eskiden bir kabileden ele geçirilen esirlere uygulanırken, geçtiğimiz yüzyılda Sovyetler Birliği gibi büyük ülkelerin halkını topyekûn kuşatmıştır. Bugün ise gerçi Sovyetler Birliği yıkılmış; ama yine de gelişen kapitalist dünyada insanlar daha doğuştan şartlandırılmakta ve belli çıkar odaklarının yönlendirmesiyle ileride ne yapacakları ne için çalışacakları onlara telkin edilmektedir. Daha derinliğine düşündüğümüzde gazete, reklam, dergi ve televizyonların insanların nasıl düşüneceklerini, nasıl giyineceklerini, nasıl yaşayacaklarını belirlediğini, bunun dışına çıkanların toplumda nasıl garip karşılandığını görebiliriz. Kısacası kapitalizmle beraber teknoloji ve haberleşme geliştikçe mankurtlaştırma tarz ve şekilleri de farklılaşmakta, daha modern yöntemlerle yapılmaktadır.

### Kaynakça

Altun, Z. (2019 Bahar). Türk Kültüründe "Kurt Kavramı" Üzerine Bir İnceleme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum / Education And Society In The 21st Century*, 8(22), 91-108.

- Aytmatov, C. (2005). *Dişi Kurdun Rüyalari*. Ankara: Elips Kitap.
- Aytmatov, C. (2008). *Kassandra Damgası*. (A. Pirverdioğlu, Çev.) Ankara: Elips Kitap.
- Aytmatov, C. (2016). *Gün Olur Asra Bedel*. (R. Özdek, Çev.) İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Azap, S. (2013). Kurtlar ve Mankurtlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 279-287.
- Bayram, B. (2006). Oğuz Epik Anlatımları ve Çuvaş Alp Hikâyeleri'nde Kutsal Kurt Ve Tepegöz. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, VI(1), 19-27.
- Çoban, R. V. (2013, Ekim 15 ). Kurtadam Mitlerinin Oluşumu ve Türk Mitolojisinde Kurtadam Yaklaşımları. Şubat 16, 2024 tarihinde <https://halkbilimifolklor.blogspot.com/2013/10/kurtadam-mitlerinin-olusumu-ve-turk.html> adresinden alındı
- Değirmenci, H. (2022 Mart). Halil Soyuer'in Şiirlerinde Doğa Farkındalığı: Ekoeleştirici Işığında Bir Okuma. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 6(1), 171-186.
- Eagleton, T. (2003). *Edebiyat Kuramı Giriş*. (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Efendiyev, E. (2007). *Ölüm Hükmü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ergin, M. (2008). *Dede Korkut Kitabı 1*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güneş, M. (2010 Kış). Siyasî Tarih Tanığı Olarak *Ölüm Daha Güzeldi* Romanı. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(1), 135-166.
- Güntekin, R. N. (2017). *Kan Davası*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Huxley, A. (2007). *Cesur Yeni Dünya*. (Ü. Tosun, Çev.) İstanbul: İthaki Yayınları.
- Iser, W. (1974). *The Implied Reader: Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*. London: The Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Karasoy, Y., & Tombul, A. E. (2018). Peygamberler Tarihinde Bir Kurt Hikâyesi. *Millî Folklor*, 30(117), 131-135.
- Moran, B. (1991). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Onsori, A. (2023). Oğuz Mitolojisinde Köpek. (H. Behrami, Dü.) *Babür*, 2(2), 211-224.
- Özdemir, M. N. (1990). *Ölüm Daha Güzeldi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Rifat, M. (2004). *Eleştirel Bakış Açılımları*. İstanbul: Dünya Kitapları.
- Söylemez, O. (2005). *Türk Dünyası Edebiyatları: Roman*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Taş, E. (2023 Yaz). Türk Destanlarında Kurt. *Kün Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(1). doi:<https://doi.org/10.54281/kundergisi.30>.
- Yetkin, G. B., & Öksüz, G. (2019). Edebiyatın Sadık Kahramanları: Köpekler ve Mumu. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 6(47), 4248-4258. doi:<http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.1594>
- Zima, P. (2004). *Modern Edebiyat Teorilerinin Felsefesi*. (M. Özsarı, Çev.) Ankara: Hece Yayınları.

## 25. Sinemada Yazma Kuramı ve Yazma Eğitimi: *Dans la Maison*<sup>1</sup>

Celal ASLAN<sup>2</sup>

Şayla YILDIRIM<sup>3</sup>

**APA:** Aslan, C. & Yıldırım, Ş. (2024). Sinemada Yazma Kuramı ve Yazma Eğitimi: *Dans la Maison*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 474-493. DOI: 10.29000/rumelide.1454403.

### Öz

*Dans la Maison*; edebiyata meraklı bir öğrenci ve hayatını edebiyata adanmış bir öğretmenin yazma odağında gelişen diyalogları çerçevesinde kurmaca evrenin oluşum süreci, kurmaca ve olgusal gerçeklik ilişkisi, yazmanın yetenek ve bilgi boyutları gibi sanatsal üretimin farklı meselelerini konu edinen bir yapımdır. Tahkiyeye dayalı edebî metnin yazılma sürecinin, sinemaya yansıtıldığı sinema ürünlerinin sayısı oldukça fazla olmakla birlikte bu filmde yazma ve kuram bağıntısı, öğrenci-öğretmen rolleri merkeze alınarak işlenmiştir. Bu nedenle yazma kuramı ve yazma eğitimi ilişkisinin, bir sinema yapımı üzerinden nasıl gerçekleştirildiği *Dans la Maison* filmi örneğinde incelenmiştir. İngilizceye *In the House*, Türkçeye *Evde* ve *Başka Bir Hayat* başlıklarıyla çevrilen filmde edebiyat kuramı ve yazma bağıntısı, olay örgüsünü ve tematik yapıyı şekillendirdiğinden filmin analizinde ve yorumlanmasında doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Filmin olay örgüsü ve tematik yapısı içerisinde yazma edimi, kimi zaman yazma ve teori ilişkisi etrafında görünür kılınmakta kimi zaman bilgi-yetenek karşılığında çatışan taraflarıyla öne çıkarılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; *Evde* filmi, edebiyat kuramı ve gerçeklik bağlamında içerik çözümlemesine tabi tutmak ve senaryo metninden hareketle kurmaca gerçeklik ve olgusal gerçeklik ilişkisi odağında çözümlemektir. *Evde* filminin, edebiyat ve sinema ilişkisi bağlamında özellikle yazma eğitiminin kurmaca-dış gerçeklik çerçevesinde eğitsel kullanımına katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bu amaçla filmin yazma kuramı ve yazma edimi çatışmasını içeren her sahnesi titizlikle incelenmiş ve konu ile alakalı diyaloglar transkript edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** *Dans la Maison*, *Evde*, yazma kuramı, yazma eğitimi, sinema.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %11

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454403

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Doç. Dr., Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü / Assoc. Prof., Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and Literature Education (Van, Türkiye) celalaslan@yyu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6729-4531, **ROR ID:** https://ror.org/041jy2p61, **ISNI:** 0000 0001 2164 6335, **Crossreff Funder ID:** 501100010760

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü / Ph.D. Student, Inonu University, Institute of Educational Sciences, Department of Social Studies Education (Malatya, Türkiye), sailayildirim@gmail.com., **ORCID ID:** 0000-0002-5993-8605 **ROR ID:** https://ror.org/04asck240, **ISNI:** 0000 0001 0024 1937, **Crossreff Funder ID:** 501100011576

## Writing Theory and Writing Education in Cinema: *Dans la Maison*<sup>4</sup>

### Abstract

*Dans la Maison (In the House)*, is a production delves into various aspects of artistic creation such as the formation process of fictional universe through dialogues evolving around writing between a literature enthusiast student and a teacher who devoted his life to literature, the relationship between fictional and factual reality, dimensions of talent and knowledge. Although the number of cinema products in which the process of writing a literary text based on narration is reflected in the cinema is quite high, in this film the relationship between writing and theory is handled by focusing on the roles of student and teacher. For this reason, how the relationship between writing theory and writing education is realized through a cinema production is examined is the example of the movie *Dans la Maison*. The relationship between literary theory and writing in the movie titled *Dans la Maison* has shaped the plot and thematic structure. Therefore, a document analysis method has been preferred for the analysis and the interpretation of the movie, since it influenced the narrative structure and thematic elements. Within the plot thematic structure of the film, the act of writing is sometimes made visible around the relationship between writing and theory, while at other times, it is highlighted with its conflicting aspects within the dichotomy of knowledge and skill. The aim of the study is to subject the movie *Dans la Maison* to content analysis within the context of literary theory and reality, and to analyse it based on the relationship between fictional reality and factual reality, using the screenplay text as a basis. It can be thought that the movie *Dans la Maison* could contribute to the educational use of writing, particularly within the framework of fiction-nonfiction reality, in the context of the relationship between literature and cinema. For this purpose, every scene of the film involving the conflict between writing theory and the act of writing has been meticulously examined, and relevant dialogues have been transcribed.

**Keywords:** *Dans la Maison*, *In the House*, writing theory, writing education, cinema.

### Giriş: Kurmaca/Gerçeklik Kavşağında Sinema ve Edebiyat

Edebiyat ve sinema ilişkisi, sinemanın edebiyattan yararlanması ile sınırlı ve tek taraflı olmamıştır. Sinemanın ilk örneklerinden günümüze sinema-edebiyat ilişkisi önceleri edebî ürünlerin sinemaya aktarımı veya uyarlanması olarak görülmüştür. Zamanla bu tek yönlü ilişki edebiyatın sinemayı bir anlatım aracı olarak kullanmaya başlamasıyla çift yönlü “sembiyotik” bir alışverişe evrildi (Kayaoğlu, 2016, s. 23-35). Bu değişime paralel olarak edebî metnin yaratıcı yazar rolü, sinemada *yazar filmi* kavramına koşturularak ortaya çıktı. Yazar filmi kavramı, “*yönetmenin filme ilişkin tüm sanatsal ve estetik kararları verdiği, senaryoyu ve montajı belirlediği, bir anlamda bir roman yazarı gibi filmi kurguladığı yapıtları tanımlamak için kullanılıyor.*” (Kayaoğlu, 2016, s. 32). Yazar filmlerinde

<sup>4</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 11

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454403

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

yönetmenin asal rolü öne çıkarılır ve yönetmenin ismiyle özdeşleşen yapım örnekleri ortaya çıkar. Yönetmenin bir yazar rolü üstlenmesinin yanı sıra edebî metnin nasıl kurgulandığı ve inşa edildiği konusu da sinemada temsil edilmeye başlar. Yazma üzerine filmler olarak ifade edilen bu tür filmlerde edebiyat ve yazma teorisi bağlamında kurgulanan senaryolar beyaz perdeye aktarılır. Bu filmlerde edebiyatın kurmaca evrenine kimi zaman kuramsal kimi zaman yazma pratiği açısından yaklaşıldığı görülür. Edebiyatla bağlantılı bu tarz filmlerde ünlü yazarların biyografilerinin de senaryolaştırıldığı çok fazla örnek vardır. Bu tür filmlere; *Misery (Ölüm Kitabı)*-1990, *Barton Fink*-1991, *Deconstructing Harry (Yaramaz Harry)*-1997, *Chinese Coffee (Çin Kahvesi)*-2000, *Quills (Düşlerin Efendisi)*-2000, *Finding Forrester (Forrester'ı Bulmak)*-2000, *Sylvia*-2003, *Secret Window (Gizli Pencere)*-2004, *Stranger Than Fiction (Lütfen Beni Öldürme)*-2006, *Adaptation (Tersyüz)*-2002, *The Hours (Saatler)*-2002, *The Ghost Writer (Hayalet Yazar)*-2010, *Midnight in Paris (Paris'te Gece Yarısı)*-2011, *Anonymous (Anonim)*-2011, *Dans la Maison (Evde veya Başka Bir Hayat)*-2012, *Ruby Sparks (Hayalimdeki Aşk)*-2012, *The Words (Çalınmış Hayat)*-2012 vb. yapımlar örnek olarak gösterilmektedir (URL1, 2023; Bulut, 2023).

Bu çalışmanın konusu yukarıdaki listede yer alan *Dans la Maison (Evde)* filmidir. Juan Antonio Mayorga Ruano'nun 2006 yılında yayımlanan *El Chico de la Última Fila (Son Sıradaki Çocuk)* adlı oyununu yönetmen François Ozon, *Dans la Maison (Evde)* adıyla 2012'de sinemaya uyarlamıştır. Film, gösteriminden bir yıl sonra yani 2013 yılında farklı kategorilerde toplam sekiz ödül almıştır (Yayla, 2023, s. 21; URL2, 2023). Helmut Kreuzer'in, ilk olarak 1981'de ortaya atılmış olduğu ve daha sonra geliştirdiği sinema ve edebiyat alanında yapılan uyarlama biçimlerini sınıflandırma şemasında "dokümantasyon olarak uyarlama" şeklinde adlandırılan uyarlama biçimi *Evde* filmi tanımlamada kullanılabilir: "Bu tür çalışmalarda uyarlamadan çok bir reproduksiyon söz konusudur. Bir tiyatro oyununun filme kaydedilmesi buna örnek gösterilebilir." (Kayaoğlu, 2016, s. 48-49). Oyun metni (*El chico de la última fila-Son Sıradaki Çocuk*) ile filmin (*Dans la Maison-Evde*) senaryosu arasında neredeyse hiç farklılık görülmemektedir. Oyun kişilerinin adları ve olay örgüsü değiştirilmemiş ve oyun beyaz perdeye senaryolaştırılarak aktarılmıştır (URL3, 2023).

Sinemanın gösterim/anlatım olanaklarından yararlanarak edebiyatın kurmaca evrenini konu edinen bir tiyatro oyunundan sinemaya uyarlanan bir film olarak *Evde*, sinema/kamera aracılığıyla edebî bir formun nasıl inşa edildiğini yazar-okur-eleştirmen figürlerini temsil eden üçgen içerisinde şematize eden bir yapıdır. Teorik perspektiften bakıldığında edebî eserde kurmaca gerçekliğin geleneksel tahkiyeden modern/postmodern anlatım biçimlerine doğru lineer bir çizgide evrilen ve dönüşen yapısında tanık olduğumuz değişim, sinema-edebiyat ilişkisini de etkilemiştir. Filmde; edebiyatın sözel olarak, sinemanın hem sözel hem de sahneleme yoluyla kurmaca gerçekliği aktarım biçimleri katışık bir yapıda sunulur.

## 1. Yöntem

Bu çalışmada yazma kuramı ve yazma eğitimi ilişkisinin, bir sinema yapımı üzerinden nasıl gerçekleştirildiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Türkçeye *Evde* olarak çevrilen filmde edebiyat kuramı ve yazma bağıntısı, olay örgüsünü ve tematik yapıyı şekillendirdiğinden filmin analizinde ve yorumlanmasında doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırılması hedeflenen basılı ve elektronik materyalleri titizlikle incelemek ve değerlendirmek için geliştirilmiş, nitel bir araştırma yöntemi olan doküman analizi, araştırılacak olgular hakkında bilgi içeren yazılı veya görsel materyallerin analizini içerir. Doküman analizinde yazılı kaynakların yanı sıra fotoğraf, video ve film gibi malzemeler de kullanılabilir. Bu bağlamda doküman analizi araştırmacının müdahalesi olmadan



kaydedilmiş ve niteliklerine göre yazı, görüntü, ses ve görsel-işitsel olarak ayırabileceğimiz materyalleri analiz etmek amacıyla kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk vd., 2016). Edebî metin yazma olgusunu öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında işleyen bir yapımlı olması ve araştırma konusu ile ilgili temsiller içerdiği düşünüldüğünden *Evde* filmi amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı, konu ile ilgili bilgilendirici, benzersiz örnek olayları seçerek derinlemesine inceleme yapabilir (Neuman, 2010). Amaçsal örnekleme (purposive/purposeful sampling) çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information-rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır ve belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilir (Büyüköztürk vd., 2016, s. 90). *Evde* filminde, kuramsal yaklaşımların soyutluluğunun, özellikle edebî bir metnin oluşumsal yapısını görünür kılma noktasında sinemanın olanaklarından yararlanılarak somutlaştırıldığı görülür. Edebiyat teorisinin okunurluktan izlenirliğe transfer edildiği filmde çok sayıda edebî teoriye referans yapılması edebî bir metnin yazımına dair zengin göndermeler içerir. Bu açıdan *Evde*, yazma pratiğini metinler arası ve anlatım teknikleriyle de senaryosuna dâhil eder.

Filmin amaçlı analizine yönelik olarak alan yazın incelendiğinde Türkçe literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yayla (2023) tarafından hazırlanan *Fransız Sinemasında 2010-2015 Yılları Arası Tematik Yönelimler* başlıklı yüksek lisans tezinde filmin yalnızca kısa bir tanıtımı yapılmıştır. *Evde* filminin, edebiyat ve sinema ilişkisi bağlamında özellikle yazma eğitiminin kurmaca/dış gerçeklik çerçevesinde eğitsel kullanımına katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Bu amaçla filmin yazma kuramı ve yazma eylemi çatışmasını içeren her sahnesi titizlikle incelenmiş ve konu ile alakalı diyaloglar transkript edilmiştir.

## 2. Olay Örgüsü

*“Claude: Hayır, evin içinde olmak zorunda. Her şey evde yaşanmalı.”*

*Evde* filmi, fragmanında “ilham peşinde bir öğretmen” ve “kabul görmeyi arzulayan bir öğrenci”nin yazma odağında kesişen hikâyesi olarak tanıtılır. Filmde üç farklı alt olay örgüsü birbirini sarmal bir biçimde takip eder: Germain ve Claude arasındaki ilişki, Rapha'nın ailesinin gündelik yaşamı ve Jeanne'in sanat galerisi dolayımında iş yaşamı. Germain ve Claude arasındaki ilişki Claude'un kaleme aldığı alt metinler çevresinde, Raphaların aile yaşantısı Claude'un yazdığı alt metinlerde ve Jeanne'nin iş yaşamı Germain-Jeanne çifti dolayımında aktarılır. Sözü edilen olay örgülerinin son ikisi, alt metnin kurmaca evreniyle ilişkilendirilir. Dolayısıyla filmin üst metni, Claude'un hikâyeleri merkezinde biçimlendirilmiştir.

Gustave Flaubert Lisesine Fransızca öğretmeni olarak atanan Germain'in portresi, ilk sahnede sergilenen okulun açılış toplantısındaki tutumuyla yansıtılır. Lise, tüm öğrencilerin üniforma giymesi için pilot okul olarak belirlenmiştir ve bu karar “cumhuriyetçi eşitliğin zaferi” olarak deklare edilir. “Yaz boyu Schopenhaur okudu[ğu]” söylenerek pesimist bir karakter oluşuna atıf yapılan Germain'in, bu karara tepkisi -elindeki poğaçayı isteksizce yemesi- ilgisizlik ve hoşnutsuzluk şeklinde gösterilir.

Germain'in öğrenci yazılarını okuduğu ikinci sahne, filmin merkezî anlatısına giriş niteliğindedir. Germain, öğrenci yazılarını eşi Jeanne'ye âdeti üzere okur, Jeanne'nin öğrenci yazılarına dair yorumları kritik bir noktayı temsil eder: Germain ve Jeanne ikilisi, öğrenci yazılarını editöryal ve eleştirel açıdan değerlendiren roller sergilerler. Jeanne'nin rolü okur ve eleştirmen keyfiyetinde iken Germain editör rolünde öğrenci yazılarına müdahil olur. Germain, okuduğu abuk sabuk öğrenci yazıları için yaptığı “Tek

istediğim edebiyat zevki aşlamaktı. Ama elime geçen ne? Cep telefonu ve pizza. En kötüsü cahillik değil, gelecek. Onlar bizim geleceğimiz! Aşırı sağcı filozoflar barbar istilası hakkında kehanette bulunadursun... Barbarlar sınıfta!” yorumu filmin edebiyat eğitimine dair olacağı zannı uyandırır da senaryo bu beklentiyi pek de karşılamaz. Filmin merkezî izleği olan kurmaca ve gerçeklik bağıntısı, şaşırtıcı entrik unsurlar ve zengin metinler arası göndermelerle işlenir.

Germain, Claude Garcia adlı öğrencinin “Son Hafta Sonum” başlıklı yazısındaki yazma cevherini hemen fark eder. Filmin anlatı ritmi bu yazının sonundaki “Devam edecek.” ifadesiyle hız kazanacak ve filmin sonuna dek birbirini takip eden, Claude’un yazdığı hikâye pasajları senaryonun alt metnini oluşturacaktır:

Cumartesi günü ders çalışmak için Raphael Artol... Aklıma bu fikir geldi. Çünkü evinize girmek için hava müsaitti. Geçen yaz her öğlen evinize parktan bakmak için gittim. Ama bir gece hayal meyal anneni kaldırımdan ön tarafa doğru gelirken gördüm. Cuma günü Rafa’nın matematiğinin kötü olmasından faydalanarak ödevleri beraber yapmayı ve beraber ders çalışmayı teklif ettim. Açıkçası bu sadece bir bahaneydi. Eğer kabul ederse, ben Rafa’nın asla gelemeyeceği bir muhitte oturduğum için onların evine gideceğimizi adım gibi biliyordum. 11:00’de zili çaldım ve nihayet evin kapıları bana açılmıştı. Rafa’yı odasına kadar takip ettim, aynen hayal ettiğim gibiydi. Onu bir trigonometri sorusuyla baş başa bıraktım ve gidip bir kola getirme bahanesiyle evde keşfe çıktım. Tam da bu birçok kereler içinde olmayı hayal ettiğim evdeydim. Tahminimden çok daha büyüktü. Benim düşündüğüm ev her şeyiyle birlikte bunun içine dört defa sığardı. ‘Bugünük yeter’ diye düşündüm ve tam Rafa’nın yanına dönerken burnuma çok güzel bir koku geldi. Orta sınıf kadınlara özgü bir kokuydu bu. Koku beni oturma odasına kadar götürdü. Orada, kanepede oturmuş bir dekorasyon dergisinin yapraklarını çeviren evin sahibesi, Rafa’nın annesiyle karşılaştım. Kanepede aynı renkteki gözlerini kaldırıp bana bakıncaya kadar onu izledim. ‘Günaydın sen Charles mısın?’ Ah o sesi yok mu? Bu kadınlar konuşmayı nereden öğreniyor? ‘Hayır, ben Claude’ diye cevapladım. Üzerimden gözünü ayırmayarak ‘Lavaboyu mu arıyorsun?’, ‘Hayır mutfağı.’, bana eşlik etti. ‘Buz ister misin? Kendin alabilirsin. Kendi evin gibi davran.’ dedi ve koltuğunda dergi okumaya döndü. Rafa’nın odasına dönüp trigonometri sorusunu çözdüm. Bu yıl matematik dersine epey ihtiyacın olacak. (Devam edecek...).

Claude’a ait alıntılanan yukarıdaki ilk yazı, kurgusal açıdan oldukça iyi düzenlenmiş bir öğrenci yazısıdır. Bu yüzden yazı Germain ve Jeanne çiftinin ilgisini çeker ancak Jeanne, Claude’un bu yazıyla “arkadaşı ve [arkadaşının] annesiyle alay etmesine rağmen” Germain’in bu yazıya verdiği yüksek puana tepki gösterir. Claude’un kaleminden çıkan yazılar, filmin sonuna dek kesintisiz bir şekilde aktarılır. Jeanne tarafından ilk yazının içeriğinden duyulan rahatsızlığa, daha sonraki yazılara gösterilen “dikizleme (röntgencilik), oyun oynama ve mahremiyeti ihlal” tepkileri eklenir. Filmde odağa alınan Claude’a ait tahkiye, gündelik/gerçek yaşamdan alınan kesitler üzerine kuruludur ve baştan itibaren günlük hayata ayna tutar. Hatta bu yönüyle Claude’un metin parçalarını birer günlük olarak tanımlayabiliriz. Bu açıdan senaryoda alt metin olarak yer alan Claude’a ait bu öykü parçalarında Rafaların evi ve hayatları, gözetlemek/röntgen çekmek eylemi odağında tasvir edilir. Söz konusu öyküleme her ne kadar Rafaların evini ve yaşamlarını dikizlemek ağır bassa da sözcüğün ikinci anlamıyla “kadın” figürünü gizlice gözetlemek kurmaca metnin kurgusal devinimini sağlayan önemli bir itki olarak görülür. Filmde anlatıcı ve bakış açısı sorunsalına; gözetlemek/dikizlemek/röntgenlemek fiilleri ekseninde gönderimler vardır. Claude’un Rafaların yatak odasına girerek mahremiyet sınırını iyice aşması ve burada bulunduğu röntgen filmi (Esther’in belkemiği röntgeni) bu noktada metaforik bir işlev kazanır. Bu noktada; yazmanın söz konusu sınırları ihlali, kurmaca gerçekliği etik açıdan sorgulamayı gündeme getirir. Ancak Germain’in kurmaca metnin etik sınırları hususundaki tutumu ile Jeanne’ninki taban tabana zıttır. Plastik sanatlar ve edebiyat ilişkisi, Jeanne’in plastik sanat galericiliği ve Germain’in edebiyat öğretmenliği dolayımında filme konu olur. Filmde sanat ve edebiyatın işlevi, Germain ve Jeanne çiftinin profesyonel meslekleri perspektifinden sanatın işlevi bağlamında tartışılır:

Jeanne: Ne istediğini anlamıyorum.

Germain: Bu çocukta yazma becerisi var. Bilgiçlik taşıyor gibi görünebilir ama ben sadece edebiyat öğretmeye çalışıyorum ve bu vasıtayla hayattaki şeyleri de.

Jeanne: Hayat bu mu? Edebiyat bize bir şey öğretmez biliyorsun.

Germain: Ya öyle mi?

Jeanne: John Lennon'ı öldüren delinin cebinden ne çıkmış biliyor musun? 'Çavdar Tarlasındaki Çocuklar'. Sence o deliye edebiyat mı öğretmişler? Kocaman bir hiç!

Germain: Elbette senin sergiler bize daha çok şey öğretiyor.

Jeanne: Tam olarak aynı şey! Sanat bize hiçbir şey öğretmez.

Germain: Sanat bize dünyanın güzelliklerini gösterir.

Edebiyatın ve sanatın ne işe yaradığı sorununun tartışıldığı yukarıdaki sahnede, Germain ve Jeanne'nin sanata bakış açıları arasındaki karşıtlık, kurmaca gerçeklik (fictional reality) ve olgusal gerçeklik (factual reality) çatışmasına gönderme yapar. Hakikat ve sanat arasındaki ilişkiye dair Platon'la başlayan bu çatışma konusu, sanatın yararı ve işlevi üzerine kadim tartışmayı sahneye taşır. Germain, Aristocu bir bakış açısıyla sanatın faydası olduğuna inanırken Jeanne Platoncu anlayışla sanatın gerçeklikle/hayatla bağıntısının olmadığı fikrindedir. Filmde, sanatın bir şey öğretmeyeceği ile dünyanın güzelliklerini gösterme kapasitesi arasındaki iki zıt uç arasındaki tartışmaya değinilmesi kurguyu biçimlendiren bir öge olarak kullanılır. Germain'in düşünsel portresi; sanatın hayal gücünden doğan olgusal gerçekliğin tüm sınırlarını parçalayan "kurmaca gerçeklik"e inanan bir kişilik olarak betimlenir. Germain, sanata ve sanatsal yaratıma psikolojik olarak bağlanmış bir tiptir. Öyle ki Claude'un, matematik sınavında Rafhael Artol'un başarısız olması hâlinde Rafaların evine gidemeyeceğini ve bu nedenle yazamayacağını bahane etmesi üzerine Germain -işinden atılması riskine rağmen- matematik sınav sorularını çalmaktan çekinmeyecektir.

İkinci olay örgüsü Rafaların ailesiyle ilgilidir. Baba Rapha Senior, bir ticaret şirketinde satış elemanıdır. Baba ve oğlun basketbol tutkusu ortaktır. Baba Rafa ailesine düşkün bir baba ve iyi bir kocadır. Anne Esther, Claude'un tabiriyle "orta sınıf" bir ev kadınıdır. Esther'in evle özdeş varlığı, onu âdeta evin değişmez ve hareket etmez bir nesnesi kılar. Film boyunca Esther'i evin içinde, elinde *Le Journal de la Maison* adlı ev dekorasyon dergisi, perdeleri yenilemeyi ve evi dekore etmeyi planlamakla meşgul, yaşamından sıkı bir "orta sınıf ev kadını" olarak izleriz. Anlatının bu düzleminde, Rafaların 'evdeki yaşantı' ekseninde tekdüze yaşamları Claude'un perspektifinden subjektif bir biçimde aktarılır.

Üçüncü olay örgüsü Jeanne'nin sanat galerisindeki işiyle ilgilidir. Galerinin yeni sahipleri, çağdaş sanatın sadece saçmalık olduğunu ve galeriyi daha kârlı bir iş için kullanmayı düşünmektedirler. Jeanne'nin, galerinin yeni sahiplerini ikna etmek için bir ayı vardır ve bu nedenle Jeanne sanat anlayışına ters düşse de satılabilir sanat ürünleri bulmanın yollarını aramaya başlar. Jeanne'nin sanat galerisi dolayımındaki işiyle senaryoya eklenmesi edebiyat ve plastik sanatlar arasında karşılaştırma yapılmasına ve bu olay örgüsünü filmde işlenen yazma pratiği ve edebiyat bağıntısıyla ilişkilendirmeye zemin hazırlar.

Claude'un yazdığı hikâye pasajları, üç olay örgüsünü birbirine bağlar. Edebiyat ve plastik sanatların yaratım süreçleri Germain ve Jeanne sözcülüğüyle aktarılır. Jeanne, Claude'un edebî gelişimini bir okur olarak takip etmekle kalmaz, Germain aracılığıyla Claude'un yazma sürecine dolaylı olarak müdahale eder. Jeanne, Germain için endişelenmekte ve Claude'un yaptığı şeyin etik olup olmadığını sorgulamaktadır. Jeanne, Rapha'nın ailesinin Claude tarafından dikizlenmesini meşru bulmaz. Bir anlamda kurmacaya sınırsız bir özgürlük tanıyan Germain'in ahlaki pusulası olarak Claude'un

yazılarında Germain'in göremediği/görmek istemediği hususları dile getirir. Ancak Jeanne'in tüm uyarılarına rağmen Germain, kurmacanın hipnozuna kapılmıştır.

Buraya kadar özetlenen üç olay örgüsünden oluşan hikâyenin olası sonuna dair senaryo, Germain'in editoryal motivasyonuna karşın, Claude tarafından önceden ve bilinçli bir biçimde kurgulanmıştır. Claude, aslında yazarlığına müdahale etmeye çalışan Germain'in yönlendirmelerini kabul ederek tersine bir şekilde Germain'i manipüle etmekte ve kendisine yol gösterdiğini sanan Germain'i sezdirmeksizin kendi sonuna götürmektedir. Claude tarafından hikâyenin nasıl bitirileceğine dair birden çok senaryo kurgulanır. Claude, Germain'e önce birkaç son önerir:

Germain: Rafa'nın evine bir daha gitmeyecek misin?

Claude: Hayır. İstedğin bu değil miydi? Artık yalnız çalışıyorum. Matematik çalışıyorum. Matematik asla hayal kırıklığına uğratmaz.

- Seçenek A: Rafa, Claude'u öldürür.

- Seçenek B: Claude Rafa'yı öldürür ve Esther'le evde kalır.

- Seçenek C: Esther'in evi üçüyle beraber yanar.

Üç sondan birini seçip devamını kendin yaz.

Germain: Ama bunu sen yapmalısın. Bu benim hikâyem değil. Bunu ben yapmayacağım. İyi bir sonun sırrı nedir biliyor musun? Okur düşünmeli: Bunu beklemiyordum! Ve aynı zamanda başka bir şekilde de sonlanamaz.

Claude: - Seçenek D: Esther devamlı tekrar eder:

'Yalın ayak olsa bile yağmur dans etmeyecekti.'

Evde hayat, kocası ve oğluya beraber dayanılmaz hale gelir. Hiçbir şeyin anlamı yok. Çok bunalmış hisseder, taraçaya gider ve onu (Claude'u) parkta oturmuş beklerken görür. Ona doğru koşar. Kavuşurlar, öpüşürler.

Germain: Barbara Cartland tarzı.

Yukarıda sıralanan filmin sonuna ait seçeneklere karşın film, şaşırtıcı ve öngörülemez bir sonla bitirilir. Germain'e göre iyi bir sonun iki bileşeni vardır: Okuyucu, "*Bunu beklemiyordum ve yine de farklı bir şekilde bitemezdi.*" diye düşünmelidir, bu nedenle "*Bu iyi bir sondur. Gerekli ve öngörülemez. Kaçınılmaz ve şaşırtıcı.*" Claude'un önerdiği son'lar ise tam bir "*Barbara Cartland tarzı*" popülist seçimlerdir. Oysa Claude, filmin ta başında Jeanne'nin Germain'e söylediği "*Evet. Kullanılıyorsun. Sen edebiyat öğretmek istiyorsun ama bize ders veren o.*" öngörüsünü doğrular. Claude, kurguladığı sonu yazmıştır.

Claude, Rafaların evini anlatmayı bırakır. Kendi evi hakkında yazacak bir şeyi de yoktur. Claude'un yazdığı ancak Rafa'nın imzasıyla, Germain hakkında *Meşale* dergisinde yayınlanan eleştiri yazısından sonra bir de Germain'in matematik sınav sorularını çalmış olmasını Rafa'nın müdüre ihbar etmesi üzerine Germain'in lisedeki işine son verilir. Böylece Germain işini kaybeder. Germain'in işinden olması filmin sonunu hazırlayan ilk aşama olarak kurgulanır. Claude'un hikâyesinin son parçasından alıntılanan şu pasaj Claude'un baştan beri kurmaca evreni tek başına nasıl inşa ettiğini ve hikâyenin sonunu tasarlamış olduğunu göstermesi açısından önemlidir:

Bugün farklı bir gün. 06: 45'te kalktım **her zamanki gibi**. Babama kahvaltı hazırladım **her zamanki gibi**. Evden 08: 00'de çıktım **her zamanki gibi**. Bugün Çarşamba. 9'da İngilizce, 10'da Tarih, 11'de Fransızca ve sonra da Matematik dersim var. Ama bugün yön değiştirmeye karar verdim. Okula ya da Rafa'nın evine gitmiyorum. Bir son aramaya gidiyorum. Bay Germain için bir son. Öğretmenim için bir son... Bay Germain her şeyini kaybetti: Karısını, işini... Ama ben buradayım, yanında... Ona yeni bir hikâye anlatmak için. (Devam edecek...)

Claude'un yukarıdaki pasajda geçen “*her zamanki gibi*” ifadesi kendi eviyle ilgilidir. Kendi evinde yazılmaya değer bir şey yoktur. Claude'un, Rafaların evinden sonra Germainlerin evine girmesi; Germain-Jeanne çiftinin birlikteliğinin sonu olur. Böylece Germain, kaybettiği işinin ardından eşini ve evini de kaybeder. Burada gerçekleşen olaylar tahkiyeyi sona doğru götürür. Tekil olarak hikâye örgüsünü biçimlendiren üç evden sonra anlatılacak başka evler hikâyeye dâhil olur ve tahkiyenin süreksizliğini sağlar. Filminden geriye, anlatılacak olan ‘başka evler’ kalır ve bu iyi bir sonudur: “Gerekli ve öngörülemez. Kaçınılmaz ve şaşırtıcı.” Gerçekliğin, kurmaca karşısında mağlubiyeti, Germain'in gözetledikleri evlerdeki insanlar için söylediği “Matematik dersine ihtiyaçları olduğunu sanmıyorum.” onay cümlesiyle ilan edilir.

### 3. Teori ve Yazma

“*Claude: Sultan sensin, ben de senin Şehrazad'ınım.*”

Anlatı teorisi bir hikâyenin nasıl yazılacağını belirleyebilir mi? Bu soru *Evde* filminde, tahkiye yeteneği olan bir öğrenci ve teorik bilgiye sahip bir öğretmenin hikâye yazma odağında betimlenen yazma yeteneği-kuramsal bilgi ilişkisinin/geriliminin nasıl açıldığını konusunda önemli bir sorunsal olarak belirir. Öğretmen ve öğrenci arasında yazma sürecinde gelişen ilişki bilgi ve yetenek bağıntısının temsili olur. Germain, Claude'un yazma yeteneğini “hafta sonu” konulu yazı çalışması vesilesiyle keşfeder. Fakat anlatılan hikâyenin bu yazı ile başlamadığını, “*Geçen yaz her öğlen evinize parktan bakmak için gittim.*” diyen Claude'un hafta sonu yazısında anlattığı hikâyeyi bir yıl öncesinden tasarladığını öğreniriz.

Yazar rolü ile filmin ilk sahnesinde ortaya çıkıveren Claude'un tanıtımı, Germain ve Jeanne arasında geçen diyalogda verilir. Filmin uyarlandığı tiyatro oyununun adı *El Chico de la Última Fila* (Son Sıradaki Çocuk) bu diyalogda yer alan ifadeden mülhemdir. Claude'un öğrenci olarak sınıf içindeki portresi aynı zamanda öykülemenin anlatıcı ve bakış açısı öğelerine ima barındırır. Hikâye anlatıcısı olarak Claude için en uygun yer “son sıra”dır.

Germain: Konuşmuyor, sorun çıkarmıyor. Tek bir şey var her zaman en arkada oturuyor.

Jeanne: Sen de en arkada otururdun.

Germain: En güzel yer orasıdır değil mi? Herkesi görürsün ve seni kimse görmez.

Üst anlatıya konu olan “Tahkiye nasıl yapılır?” sorusu, alt metinde aşamalı olarak işlenir. Ancak dikkat çekici nokta, alt metnin “başına buyruk olması”dır. Germain aracılığıyla öykünün nasıl yazılacağı Claude'a dikte ediliyor olsa da alt metnin anlatısı bu direktiflere -kurmacanın doğası gereği- uymayı kabullenmez. Filmin derin yapısında işlenen kurmaca/dış gerçeklik karşıtlığı, bu noktada yazma ve teori karşıtlığı olarak ortaya çıkar. Öğrenci/amatör yazar Claude ve öğretmen/teorisyen Germain arasında hem kurgusal metin hem de yazma teorisi düzleminde kimi zaman örtük kimi zaman açıktan çatışmalar yaşanır.

Aziz Çalışlar, çatışma kavramını “Dramatik içeriğin temel ögesi; oyunda (eylemde) içerikli çelişme ve karşıtlıklardan doğan çarpışmanın dramatik anlatım biçimi.” (2004, s. 36) şeklinde tanımlar. Roman ve öyküde çatışma ögesi genellikle iç ve dış çatışma (Uç, 2006) veya kişinin kendisiyle çatışması, kişi-kişi çatışması, kişi-toplum çatışması, kişi-doğa çatışması olarak tasnif edilir (Meredith ve Fitzgerald, 2000, s. 141-152; Lukens, 2003, s. 99-105; Kanat, 2020, s. 372). Çatışma unsuru edebî metinlerde sahneleme tekniğiyle ortaya konur ve özellikle okurun ilgisini/merakını zinde tutmak amacıyla kullanılır. Aynı

işlevle sinemada da kullanılan çatışma sahneleri, izleyiciyi merak sokan ve gerilim içine çeken sekanslar olarak görülür. Çatışma öğeleri, bir sonraki sahnede gerçekleşecek olayın sebebi olarak olay örgüleri arasında diyalektik bağıntıyı sağlar. Böylece izleyicinin/okurun merak duygusu da tahrik edilmiş olur.

*Evde* filminde çatışma ögesi, sadece katılımcılar arasındaki gerilimi yansıtmak amacıyla kullanılmaz, aynı zamanda kuramsal olarak çatışma motifinin kurgusal işlevi iki sahnede söz konusu edilir. Çatışma unsurunun anlatıldığı ilk sahnede Germain, anlatı teorisinin “çatışma, merak ve sürpriz” gibi okuru etkileyen unsurlarına atıf yapar. Germain, Claude’un karı-koca Rafa çiftini dikizleyip konuşmalarına kulak kabarttığı hikâye parçası için Jeanne’nin yaptığı “*aile dedikodusu yapan bir kuzen gibi*” benzetmesini kullanır ve yazma konusunda Claude’un/anlatıcının kendi kendisiyle çatıştığı fikrindedir:

Germain: Sürprizin etkisini azaltıyor. Aile dedikodusu yapan bir kuzen gibisin. Kendimi bu romanı okuyan birinin yerine koyuyorum da...

Claude: Hikâyelerimi başka birisi daha mı okuyor?

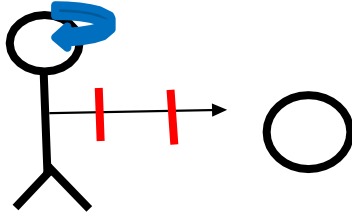
Germain: Elbette hayır. Henüz yeterince iyi değil. Kimseye göstermedim. Bunları yayınlamak için yeterince iyi değiller.

Claude: Kimseye gösterme!

Germain: Sadece diyorum ki eğer birisi bunu bir romanda okuyacak olsa sanırım eksik olan... Çatışmalar. İçeri gel. (Bir sınıfa girerler)

Germain: Bir karakterin bir hedefi var.

der ve tahtaya şu şekli çizer:



Germain: Ama yolunda bazı engeller var. Yolunda rakipleri, düşmanları var. Ulysses eve gitmek ister ama Cyclops onu öldürmek ister. Sirenle onu hipnotize eder, Maga onu kaçıtır. Bazen de çatışma kahramanla ve bir başkası arasında değil kendisiyledir. Şunlarda çatışmadan söz edilemez: ‘oturma odasını tekrar dekore etmek’, ‘serayla yapılacaklar’ ve Çin’deki trafik sorunu. Karakterin kendi iç çatışmasından söz ediyorum. Achilles! Achilles! ‘Truva’ya karşı mı savaşağım yoksa güzel Deidamia’ mı alacağım?’ İşte okuru meşgul edecek bir şey. Kahraman amacına ulaşmak için bu zorlukların üstesinden nasıl gelecek merak edersin. Milyon dolarlık soru, okurun hayal gücünü ele geçirecek soru: ‘Ne olacak?’ sorusudur. Bir dedektiflik romanı veya Shakespeare tiyatrosu yazmak için tek bir soru vardır: ‘Ne olacak sorusunu nasıl çözerim?’ Okura nefes aldırılmamalıdır. Okur, üzerinde baskı hissetmeli. Aynen Şehrazad’daki Sultan gibi: ‘Eğer sıkılırsam kelleni alırım!’ ama iyi bir hikâyeyse Sultan yelkenleri suya indirir. Sultan aynı herkes gibidir. İnsanlara hikâye anlatılması gerek. Hayat hikâyesiz hiçbir şeye değmez.

Çatışmayı kişinin kendisiyle gerçekleşen bir iç çatışma olarak tanımlayan Germain, Claude’a hikâyesini sürükleyici bir anlatıya dönüştürmesini salık vermektedir. Yunan mitolojisinden Binbir Gece Masalları’na uzanan anlatı evreninde değişmeyen tahkiye ögesinin merak unsuru olduğuna değinen Germain’in beklentisi okuru cezbeden bir hikâye ortaya çıkarmaktır. Bu diyalogun ardından Claude, hikâyesinin bir sonraki kesitinde mahremiyeti ihlal ederek Rafaların evini keşfe çıkar. Germain’in

beklentisinin aksine tahkiyenin sınırları ihlal etmesi ve beklenmedik bir biçimde ilerleyişi kurmaca ve teori arasındaki çatışmanın hatlarını da açığa çıkarır. Claude, kurmaca evrenin sunduğu özgürlüğün sınırlarını bilinçli bir biçimde zorlamaktadır.

Defalarca matematik anlattıktan sonra Rafa'ya dört alıştırma verdim ve anne babasının yokluğundan faydalanarak yaptığım keşfi devam ettirdim. Yatak odalarına girdim. Çarpıcı orta sınıf kadın kokusu odaya akın etmişti. Rafa'nın babasının bilgisayar ekranında sırttan bir Çinli fotoğrafı vardı. XianXian bileklikleri projesi, XunXin mücevherat projesi, mülkiyet onayları, Rafa'nın tatil kartpostalları... ve aniden bir röntgen filmi buluyorum. Bir belkemiği. Bir kadınıninkine benziyor. Evet! Bu bir kadın belkemiği. Gardıropta 7 çift kadın ayakkabısı var. Eshter, onu kırmızı ayakkabılarıyla parkta yürürken hayal ediyorum. Sonra lavaboya gidiyorum. Rafa'nın babasının Eau Sauvage'ı. Tıraş malzemeleri, çatlak kremi, parasetamol, xanax. (Bu sırada Rafa'nın babası eve gelir. Claude, baba Rafa ve Esther arasında geçen konuşmaya kulak kabartır.) (Devam edecek...)

Claude'un, sınıf arkadaşı Rafa'nın annesi Esther'e duyduğu gayriahlaki ilginin emarelerinin iyice gün yüzüne çıktığı bu satırlar, çatışma ögesinin Claude'un kendisiyle ilgili olmadığını sezdirir. Aslında Claude'un öykülediği çatışmayı ilk önce keşfeden ve dile getiren 'gizli okur' Jeanne'dir. Germain'in kurmaca ile gerçeklik arasındaki çelişik durumu görmezden gelen tutumuna karşın Jeanne'nin önsezileri doğru çıkacaktır.

Jeanne: İnanırcı gelmedi.

Germain: Kim?

Jeanne: Esther.

Germain: Neden öyle söyledin? O kadar kötü mü?

Jeanne: Xanax bir antidepresan değil mi?

Germain: Ben de Temesta kullandım, buradaki diğer öğretmenlerin yarısı gibi. Onun olduğunu nerden çıkardın? Rafa'nın da olabilir.

Jeanne: Adam daha aklı başında gibi. Sorunları var evet. Ama o işini saplantı haline getirmişken kadının düşünecek hiçbir şeyi yok! Adam kadını giderek daha fazla ihmal ediyor. Artık onu fark etmiyor bile. Claude neden Rafa'nın babasının bilgisayarına bakmadı merak ediyorum. Belki de derinlerde onun ilgisini çeken Esther'dir. Esther'in Sırrı.

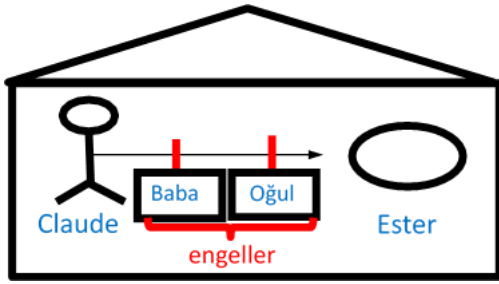
Germain: Ne sırrı? Her şey apaçık ortadayken.

Claude'un, Rafaların mahremiyetini ihlal eden tahkiyesinin ardından Germain ve Claude arasında geçen diyalogda teori ve yazma arasındaki gerilim tartışılır. Germain'in yazmanın teorisine inancı ve bağlılığı, Claude ile aralarındaki çatışmanın gizil dinamiklerinden biri olarak görünür. Claude, bilmiyor görünmeye devam etmekte ve Germain'i kurmacanın büyüsünün peşinden sürüklemektedir. Germain'in çizdiği çatışma şeması tek taraflı ve kişiye dönük bir mahiyettedir. Filmin ilerleyen kesitinde Claude'un çizdiği çatışma şeması, Greimasçı yaklaşıma gönderme yapar. Öyküsündeki çatışmayı Claude; Greimas'ın üç eylemci modeli olan özne-nesne, gönderici (eyleme geçiren)-alıcı, destekleyici-engelleyici (karşı koyucu) (Moran, 1994, s. 179; Yüksel, 1995, s. 60-61) bağıntısı odağında konumlandırır. Aslında bu sahne Claude'un yazma teorisine öyle yabancı olmadığını da sezdirir. Filmde Claude rolünün sergilediği sinsî ve alaycı jest ve mimikler, Jeanne'nin "*Evet. Kullanıyorsun. Sen edebiyat öğretmek istiyorsun ama bize ders veren o.*" öngörüsünü bir kez daha doğrular.

Claude: Belki bir sahne eksiktir. Claude'daki değişimi anlatan bir sahne.

Germain: Hiçbir şeye eksik deme. Aksine çok fazla var, taşıyor. Esther'den çok bahsediyorsun. Ya şu röntgen filmi? Duygusal ve manipülatif! Claude ciddi ciddi onu kanser yapmayacaksın değil mi?

Claude: Claude'un karakteri Esther'i istiyor. Ama önünde engeller var.



Milyon dolarlık soru: ‘Ne olacak?’

Germain: Sonra ne oluyor? Esther’i motel odasına mı atacaksın?

Claude: Hayır, evin içinde olmak zorunda. Her şey evde yaşanmalı.

Germain: Bence elinde ne olduğunu bilmiyorsun. Yazmak istiyor musun Claude? Bir orta sınıf hicvi, fotoroman... bir travesti ya da nehir roman?

Claude: Bir ne?

Germain: Almanca bildiğini sanıyordum. Zerstörung, hoffnung falan yazmışsın.

Claude: Babamdan öğrenmiştim. Gençken Berlin’de yaşamış. Aynı zamanda bana Klee’nin kim olduğunu da anlattı.

Germain: Sahi mi? O zaman yazdığın şey bir nehir roman hikâyesi. Genç bir adamın olgunlaşma hikâyesi. Bunu anlatmak istediğini düşündüm. Bir çocuğun olgunluğa geçiş süreci. Artık ne istediğini anlamıyorum. Claude bana ne yapmak gerektiğini söyle.

Claude: Ne istediysen usta. Sultan sensin, ben de senin Şehrazad’ım.

Germain: Annen yaşında bir kadının düş kırıklığıyla alay etmeni hiçbir zaman istemedim. Ve bana usta demeyi bırak!

Germain’in, Claude’un tahkiye tarzını editoryal tanımlama çabası birçok edebî kurama atıf barındırır. Germain’in “orta sınıf hicvi, fotoroman, nehir roman” arasında salınan kararsız tanımlamaları, Claude’un inşa ettiği kurmaca evrenin muğlaklığını enikonu derinleştirir. Germain’in “Genç bir adamın olgunlaşma hikayesi. (...) Bir çocuğun olgunluğa geçiş süreci.” diye tanımladığı nehir roman’ın karşılığı –Almanca literatürde- “bildungsroman”dır. Bilindiği üzere “*Alman edebiyatının dünya romanına katkısı olarak nitelendirilen*” bildungsroman, “*bir insanın akıl ve duygu gibi manevî yeteneklerinin işlenişini, onun yaşadığı çağ ve toplumun istediği biçime girmesini, bu oluşuma katkısı olan maddî ve manevî etmenleri, geçirilen aşamaları sonunda da ulaştığı kişiliği konu alır.*” (Aytaç, 1990, s. 276). Oysa Germain’in yakıştırdığı bu tanımların tamamı Claude’un metni için geçersizleşir. Metnin türünü belirleme sorunu içinde bocalayan Germain’e “Sultan sensin, ben de senin Şehrazad’ım.” cümlesiyle yanıt veren Claude hikâye yazma sürecini bilinçli bir biçimde inşa ettiğini alaycı bir dille açığa vurur. Hikâyeci Claude, kurmaca ve gerçeklik arasındaki sınırları bile isteye zorlarken Germain esnek olmayan kuramsal perspektifi yüzünden kurmaca evreni inatla dış gerçeklikle tanımlamaya ve kuramsal bir düzleme oturtmaya çabalamaktadır. Aslında Germain yirmi yıl önce *Fırtınanın Çocukları* adlı bir aşk hikâyesi yazmıştır ancak kendi kitabını beğenmediği ve başarısız olduğunu düşündüğü için yazmayı bırakmıştır. Filmde Germain portresine eklenen bu bilgi; teori bilgisinin yazmak için tek başına yeterli olmadığını, bununla birlikte yeteneğin de çok önemli bir nitelik olduğunu aktarmak işleviyle kullanılır. Çünkü Germain, Claude’da yazma yeteneği keşfetmiştir. Filmin sonuna doğru Claude’un, Germainlerin evine gittiği sahnede öğretmeninin kitabından haberdar olduğunu öğrensek de bu kesitten çok önce Claude hikayesinde “Fırtınalı gecelerde bütün çocuklar en az bir kez rüya görür.” cümlesini sarf etmiştir. Senaryoya zekice yerleştirilen tüm bu örtük göndermeler, yazar kimliği ile Claude’un tekinsizliğini ima ederken kurmacanın; olgusal gerçekliği dilediği gibi ters yüz edebileceğini bir kez daha gösterir. Zira



kurmaca metin yazarının niyetini keşfetmek imkânsıza yakındır. Kurmacanın özgürlüğü ve sınırsızlığı filmde bu tür göndermelerle sezdirilir.

Filmde bir diğer çatışma ögesi, kurmaca ve gerçekliği temsilen sanat-matematik karşıtlığında sergilenir. Matematik ve edebiyat ilişkisi, derin yapıda Platoncu perspektiften açılır. Felsefe-şiir bağıntısı düzleminde sanatın Platoncu yorumu; kurmaca gerçekliği, felsefenin ve matematiksel mantığın kontrolü altında tutmayı amaçlar (Ülger, 2013; Güngör, 2019). Bu bağlamda sanat-matematik karşıtlığı, senaryo metninde bir laytmotif olarak kullanılır. Claude'un bir yaz öncesinden girebilmenin yolunu bulmak için gözetlediği Rafaların evine girmesi sınıf arkadaşı Rafa'ya matematik dersi vermeye başlaması sayesinde mümkün olur. Rafaların evi olmaksızın yazmaya devam edebilmesi, matematik dersi olmasa mümkün olmayacaktır. Germain'in, Claude'un inşa ettiği kurmaca evrenin devamı uğruna matematik sorularını çalması, matematiğin kurgusal yapıdaki işlevine güç katar. Kurmaca gerçekliğin karşıtı, matematiktir. Hikâye yazmak, hayal kurmak ve gerçekliğin dışına çıkmaktır. Matematik, realiteye dönüştür ve rasyonaliteyi temsil eder; "[Platoncu] dönemeç, hakikat ve varlığın fikrî olarak yorumlanması yani şiirin matematik lehine feshedilmesi, sürülmesidir." (Güngör, 2019, s. 425). Bu nedenle matematik filmde tekrar edildiği üzere "hayal kırıklığına uğratmaz."

Germain: Rafa'nın evine bir daha gitmeyecek misin?

Claude: Hayır. İstedğin bu değil miydi? Artık yalnız çalışıyorum. Matematik çalışıyorum. Matematik asla hayal kırıklığına uğratmaz.

Filmde matematik/sanat çatışması, nesir-şiir çerçevesinde de konu edilir. Filmin henüz ilk sahnesinde Germain, öğrencilerden yazı çalışması olarak bir şiir istemediğini sadece bir düzyazı istediğini belirtir. Edebiyat, Germain'in zihin dünyasında tahkiye demektir. Şiire uzak durması onu kurmaca gerçeklik açısından realizme yaklaştırır. Claude'a önerdiği yazarlar Dostoyevski, Çehov, Dickens ve Flaubert'tir. Bu isimlerin ortak tarafı realist roman ve hikâye yazarı olmalarıdır.

Germain: Dostoyevski'nin sırrını biliyor musun? Dehasını? Zavallı ve rezil sıradan insanları unutulmaz karakterlere dönüştürmesidir. Anladın mı? Ama ihtirasla yapmak istediğin onları karikatürize etmekse...

Claude: Gördüğümü tasvir etmek için onlara yakından bakmak istiyorum.

Germain: Tüm görebildiğin çirkinse, mükemmelse değiştirebilirsin... değiştir gitsin. Ama bu senin isteğin olmayabilir. Sana bazı hikâyeler getirdim. Çehov, Dickens ve dahi Flaubert: Madam Bovary.

Claude, filmin ilerleyen kesitlerinde Esther için bir not kâğıdına yazdığı şiirden söz eder. Germain açısından hikâyeye şiirin dâhil edilmesi "kötü bir komedi"dir. Claude'un yazdığı pasaj üzerinden sanatta gelenek ve modernizmin karşı karşıya getirildiği bu kesitte Germain'in sanat anlayışının klasik sanattan yana olduğu, modern sanat anlayışına hakaret edecek kadar radikal bir gelenekçi olduğu belirginleşir.

[Claude'un hikâyesi]: Yeniden beraber oturmuş parka bakıyoruz. Esther elma yiyor. Gökyüzüne bakıyor... Park gündüz ve gece çok farklı. Annemin beni oynamaya getirdiği bir cumartesi öğleden sonrasını hatırlıyorum. Bugün torbacılar güpegündüz işlerini ve emekliler de Thai Chi yapıyor. ...Esther'e bak, cildi pürüzsüz görünüyor. Bir içim su... Öğleden sonra sonbaharın sarı yaprakları içinde yalın ayak dans ettiğini hayal ettim.

Germain: 'Sonbaharın sarı yaprakları içinde!' Şeftali suyuyla kafayı mı buldun? Ve elma da elmadan başka bir şey olmayan bir sembol mü? 'yalın ayak', 'sarı yapraklar'... Bu çağdaş sanatın bir kataloğu!

Claude: Ne demek istiyorsunuz?

Germain: Ne olduğunu bilmiyor musun? Göstereyim. Fen Tang: 'Varoluş'. Eserlerinde ne mi görüyorsunuz? Doğu ile Batı arasındaki sahipsiz topraklarda doğmuş sükûnet. Bu varlıklar sessizce savaşıyor... Dünyanın gürültüsü... Kulakları sağır eden feryat... Zaman. Eserleri duyumsal birer yol.

Bunlar kelimelere hizmet edebilir: Edebiyatın en kötüsü... Bir çağdaş sanat kataloğu, bu satış için bir icat! Şuna bak, şuna bak! (Elindeki dergiyi gösterirken) Olamaz! Hastalar için sanat! Sanat diyorum çünkü öyle yazıyor. Buna ancak bok denir! (duraksar). ‘Sonbaharın sarı yaprakları içinde yalın ayak dans ettiğini hayal ediyorum.’ Hayır Claude, bu doğru yaklaşım değil. Bunu biliyorsun.

Claude’un, Esther’le ona yazdığı şiiri hakkında yaptıkları aşağıdaki konuşma kuramsal açıdan ne yaptığının bilincinde olan bir yazar portresine işaret eder. Claude, Germain’in göremediği kadar edebî teoriye vakıftır. Okurun edebî metni alımlama derecesi, metinden ne anladığı değil ne hissettiği ile ilgilidir.

Esther: Dün gece uyuyamadım Claude. ‘Yalın ayak olsa bile yağmur dans etmeyecekti.’ Bu ne demek?

Claude: Bir anlamı yok. Sen ne hissedersen. Okur üzerindeki etki.

Claude’un yazdığı hikâye metinlerinin senaryoda eksiksiz verilmesine karşın şiir metninden yalnızca imgesel bir cümlelerin aktarılması ve özellikle Esther üzerindeki etkisine yapılan vurgu, Claude’un şiiri bir “baştan çıkarma” aygıtı olarak kullandığına işaret eder. On altı yaşında bir genç olan Claude, bir taraftan Germain’i hikâyesinin sihrine kaptırırken diğer taraftan orta yaşlı bir kadın olan Esther’i şiirin büyüğü ile baştan çıkarmaktadır. Claude’un hem hikâye hem de şiir dolayısıyla yazının sihrini “baştan çıkarma” oyununa dönüştürmesi hikâyesine kattığı öznelere ironik bir dramaturji eylemi gerçekleştirdiğini gösterir. Claude’un giriştiği baştan çıkarma eylemlerinin doğasında içkin bulunan suç unsuru aslında yazma edimiyle ve sürdürdüğü tahkiyenin estetik boyutuyla ilişkilidir. Baudrillard’ın baştan çıkmanın/çıkarmanın bu yönüne dair “Tıpkı bütün suçlarda olduğu gibi, bütün baştan çıkarma süreçlerinde de kişisiz bir şeyler vardır; ritüele, öznelüstü olana ve şehvetüstü olana dair bir şeyler vardır; yaşanmış olan tecrübe, hem baştan çıkaran erkek hem de onun kurbanı için bilinçdışı bir yansımadır. Konusu olmayan bir dramaturgidir. Konuların kendilerini tüketmelerine yol açan belli bir biçimin ritüele dayanan alıştırmasıdır. Bu yüzden de, bir bütün olarak hem bir sanat eserinin estetik biçimini hem de bir suçun ritüele dayanan biçimini kapsar.” (2014, s. 124) yorumları düzleminde *Evde* filminde ‘baştan çıkarma’ eyleminin tensel olmadığı söylenebilir. Zira Claude’un Esther’e karşı içine girdiği baştan çıkarma oyununda tensellikten irak ve alaycı bir keyfiyet gözlenir. Zira baştan çıkarmanın verdiği ‘tinsel’ zevk’ tenselliğe karşın daha baskındır.

Claude’un sınıf arkadaşı Rafa’nın düzmece intiharını kurguladığı öykü bölümü, tahkiyenin oyuna dönüştürüldüğü bir diğer kesittir. Bu kesitte Claude, yazma kodlarını paylaştığı Germain’in intihar örgüsüne öfkeleneyeceğini hesaba katmıştır.

[Claude’un hikâyesi]: Bu öğlen güneş bacaklarında ve gerdanında parlıyordu. Dünyanın en sıkıcı kadını uyudu. Huzur içinde uyumasını izliyorum. Hafifçe nefes almasını duyuyorum ve tekrar ona karşı derin bir arzu duyuyorum. (Bu sırada bir ses gelir. Claude bakmaya gider. Rafa odasında tavana asılarak intihar etmiştir) ... Rafa! Neden seni seçtim? Çünkü farklı olduğumu düşündüm. Sıradan bir çocuksun. Peki neden? Bir öpücük yüzünden mi?

Yazıyı okuyan Germain çok endişelenir. Sınıfa girdiğinde sınıf arkadaşlarına ve Claude’a Rafa’yı sorar ama olumsuz yanıt alır. Rafa okulda yoktur. Germain hemen lisenin sekreteri Anouck’a gider ve Rafa Artol’la ilgili bir haber alıp almadığını sorar. Olumsuz yanıt alan Germain, Anouck’a Rafa’nın ailesini arattırır. Rafa’nın grip olduğunu, bu yüzden okula gelemediğini öğrenir. Germain sınıfa döndüğünde dersi iptal eder, tüm öğrencilerin dışarı çıkmasını, Claude’un ise kalmasını ister.

Claude: İntihar sevmeyeceğini biliyordum o yüzden değiştirdim bile.

Germain: Çok ileri gittin. Eve girdin, çocuklarını toplumdan uzaklaştırdın, anneyi baştan çıkardın. Arzularınla hikâyeyi karıştırıyorsun.

Claude: Ne olmuş? Bana öğrettiğiniz bu!

Germain: Okuldan biri veya Rafa'nın ailesi şimdi yazılarını okusa... çok tehlikeli olur. Senin için de benim için de.

Claude: Durmamı ister misiniz?

Germain: Evet.

Claude: Biraz geç olmadı mı? Beni teşvik eden sizsiniz.

Germain: Alıştırma bitti. Üzgünüm Claude. Belki de ben hatalıydım.

Claude: O sabahı hatırlıyorum. Okula döndüğünüzden sonraki gün. Tüm kitaplarımı atmak üzereydim. Bu boktan okuldan ayrılıyordum. Ama bizden bir kompozisyon yazmamız istendi. 17 aldım ve şimdi duramam.

Germain: Yazmayı bırakamıyor musun? Kendin hakkında, ailen veya herhangi bir şey hakkında yaz. Ama Rafa'yı unut.

Claude: Bu karakteri seviyorum. Senin sayende sevmeyi öğrendim! Onları yazmaya devam etmek istiyorum.

Germain: O halde ben okumayı bırakıyorum.

Claude sınıftan çıkarken Germain'e "Gerizekalı!" der ve son yazdığı yazıyı çöpe atar, Germain'in yazıyı okuyacağından emindir oysa. Germain çöpteki kâğıdı çıkarır ve okumaya başlar. Esther ve baba Rafa arasında bir diyalog vardır; baba Rafa, Esther'e işten ayrıldığını söyler; Esther de ona hamile olduğunu. Bu sırada içeri giren oğul Rafa ise gerçek bir matematik hocası istediğini, Claude'u ise artık görmek istemediğini söyler. Anne, baba ve oğul sarılarak gülümserler. Claude sahneye girer ve "Bak gülümsüyorlar. Yeniden kurulmuş mükemmel bir aile tablosu. Bir yıl önce bu eve girmek istedim. Kendimi tanıştırmayı başardım. Sıradan aile. Yakından izledim. Onlardan birisi olabileceğimi düşündüm. Ama bugün evde bana yer olmadığını düşünüyorum." diyerek Rafalara dair tahkiyesine nokta koyar.

Filmde yazma ile ilgili bir diğer öge senaryonun başat motifi olan 'ev'dir. Evin uzamsal olarak filmin kurgusunu biçimlendiren işlevi, Claude için psikolojik olduğu kadar yazma pratiği açısından da laytmotif niteliği taşır. Filmin son sahnesinde Claude'un söylediği "*İçeri girmenin her zaman bir yolu vardır.*" cümlesi, filmin öyküleme stratejisinde kilit rol oynar. Claude'un, mekânın işlevini ortaya koyan ev'e dair cümleleri senaryonun omurgasını oluşturan sözsel yapıyı kurar. Her şeyin 'evde' olma zorunluluğu, Claude'un tahkiye tarzını biçimlendiren en önemli etkidir. Ev olmazsa Claude yazamayacaktır:

Germain: Yazmak için o eve gitmek zorunda değilsin, hayal gücünü...

Claude: Denedim ama olmuyor. Onları görmem, onlarla birlikte olmam gerek.

Claude'un kaleminden çıkan alt metinlerde evin/evlerin merkezî işlevi, kronolojik bir anlatı yapısı içerisinde ortaya konur: Rafaların evi, Claude'un babasıyla yaşadığı ev, Germainlerin evi ve filmin sonunda gösterilen "başka evler". Filmde, Bakhtin'in kronotop terimine (Jahn, 2012, s. 106) denk düşecek şekilde mekân ve zamanın sıkı bir ilişki içinde olduğunu söyleyebiliriz. Tahkiye hem zamansal hem de mekânsal düzleme koşut bir biçimde ev/ler odağında aktarılır. Claude'a ait alt metinlerin olay örgüsüne yerleştirilen mekânın/ev'in işlevi, üst anlatıya konumlandırılan anlatı stratejisini destekler. Mekânın, edebî bir metinde eksiksiz bir tasvirini yapmak olanaksız iken mekânı en küçük ayrıntısına kadar kamera aracılığıyla betimlemek oldukça kolaydır. Bu nedenle Claude'un yazılarında evin tasviri oldukça sınırlı bir biçimde sözel olarak anlatılırken ev; anlamsallaştırılma'ya (semanticization) tabi tutulur ve ev-aile ilişkisini barındıran 'anlam yüklü mekân'a dönüştürülür (Jahn, 2012, s. 109).

Ev'in, senaryonun merkezî motifi konumuna taşınması; Germain'in, Öğrencilerinden "mutlu, farklı, normal, iyi, küçük ve harika" sıfatlarını kullanarak bir kompozisyon yazmalarını istemesiyle ve Claude'un ikinci yazma ödevi olarak yazdığı bu ödev yazısıyla enikonu baskın konuma geçer. Claude, Rafa'nın ailesini/evini verilen sözcükler bağlamında konu edindiği ikinci yazısında, Rafa'yı daha doğrusu Rafaların evini öngönderim yaparak yoksunluğu duyumsanan annenin de bulunduğu normal bir aile evini merak ettiği için seçmiştir. Zira filmin ilerleyen kesitlerinde Claude'un annesiz bir evde yaşadığını öğreniriz.

Rafa, neden mi Rafa? Neden mi onu seçtim? Bu arkadaşlık sıradan ve dostça. Çünkü o farklı, normal bir çocuk. Farklı olan başkaları da var ama Rafa'yı fark etmemi sağlayan bir şey oldu. Geçen yıl ailesi el ele tutuşmuş okuldan sonra onu almak için beklediklerine dair bir hikâye duydum. Çoğu genç, okuldan ailesi tarafından alınmaktan utanır. Rafa utanmamıştı. Bununla ilgili hiçbir sorunu yoktu ve merak ediyordum: Ya benim evim olsaydı nasıl olurdu. Normal bir ailenin evi nasıldı?

Claude'un, Rafaların evini "*normal bir ailenin evi*" olarak tanımlaması bir taraftan anneden yoksun evsizliğine diğer taraftan düşlediği eve göndermedir. Gaston Bachelard, ev-düşleme ilişkisine dair şöyle söyler: "... *evin en değerli lütfu nedir diye sorulsa, şöyle cevaplardık: ev, düşlemeyi barındırır, düşleyeni korur; ev, huzur içinde düş kurmamızı sağlar. İnsani değerleri yalnızca düşünceler ve deneyimler teyit etmez. İnsana derinlemesine işlenmiş değerler düşlemeye aittir. Hatta düşlemenin, kendi değerini artırmak gibi bir ayrıcalığı da vardır. Düşleme, kendi varlığına doğrudan erişir. Dolayısıyla, düşlemenin yaşandığı yerler de, kendilerini yeni bir düşlemede yeniden kurar. Geçmişte oturduğumuz konutlar içimizde yıkılıp gitmediğinden, eski evlerin anılarını birer düşleme olarak yeniden yaşarız.*" (Bachelard, 2017, s. 36). Oysa Claude'un düşlediği ev, geçmiş hatıralarına neredeyse hiç gönderme içermez. Ev, şimdiki zamanda ve Claude'un bakış açısından perdeye yansır. Bu arada filmde Claude hakkında asgari bilgi verilmesi de tahkiyeyi şimdiki zamana istif eder. Artık evin içindeyizdir ve Rafaların ev yaşamı filmin odağına yerleştirilir. Claude'un hikâyesinden evvela Bay ve Bayan Rafa'nın eve dair planlarını öğreniriz. Rafalar, evdeki rutin yaşam döngülerini evin dekore edilmesi sayesinde değiştirme arzusu içindedir. Bu bilinçsizce beklenti ufku Claude tarafından alaya alınarak aktarılır:

[Rafa'nın annesi] 7.dakikada *Le Journal de la Maison (Ev)* dergisinin 215.sayısını açar ve hiç sahip olamayacağı rüya gibi bir eve içi gider. 8. dakikada Rafa'nın babası plazma TV almaktan bahseder. 10. dakikada Esther [Rafa'nın annesi] ev dekorasyonu için bir taslak çizmeye başlar. Bütün gün evdedir ama dekoru beğenmemektedir. 12. dakikada, arta kalan boşlukta, hayatın büyük sorunlarını çözmektedir: 'ikinci tuvaleti nereye koysak acaba?'

Rafaların evinin Claude tarafından yapılan iç betimlemeleri, ev'e dair yukarıda değinilen bilinçsizlik durumunu takviye eder. Evi dekore etmeyi planlayan Esther'in, evin dekorasyonunda Paul Klee tablolarını ne anlattıklarını bilmeden kullanması da yine bu bilinçsizlik durumuyla örtük olarak ilişkilendirilebilir. Tabloların altındaki Almanca sözcükleri, Almanca bilmeyen Esther'e Claude tercüme eder: "*Rettung kurtarma, unterbrechung yarıda kesilme, hoffnung umut ve zertörung ise yıkım demek.*" Bu karşıt sözcüklerin, Rafaların yaşamları ve ev'le örtük bağlantısı Claude tarafından tasarlanan Rafaların "ev hikâyesi"nin sembolik karşılığı olarak görülebilir.

Cumartesi 17:30. Geçen yaz onları izlediğim parktayım. Yol temiz. Yine sesi çok avam olan zili alıyorum. Kapı açılıyor ve işte orada! Esther, dünyanın en sıkıcı kadını. ...geçiyordum uğradım çünkü dün burada kitabımı unutmuşum. Nihayet Esther'le baş başa kaldım. Evde. ...Elbette bulamazsın kitap burada değil evimde. Bu küpelerin aynısından annemde de vardı diyorum işaret ederek. 9 yaşımıdayken bizi terk etti. Babama tahammül edemedim. Sanırım babam da bana ancak tahammül etti. Sözlerim yerine ulaşacak. Asla başarısız olmaz. Annemin hikayesi herkesin sempatisini uyandırır. Bağlantı kuruldu. Korunmak istiyorum. Annem olmak istiyorsun. Bana bir kola ikram eder, Rafa, basketbol ve matematik hakkında konuşuruz. Konuşmak istediğini

*hissediyorum. Zaman geçiyor ve önümüzdeki cumartesi günü de onunla baş başa kalmak için geri gelmeliyim. ...Rafa gibi sen de Almanca bilmiyorsun tabii ki. Evinde ne var bilmiyorsun onlar sadece dekor için varlar. Rettung kurtarma, unterbrechung yarıda kesilme, hoffnung umut ve zertörung ise yıkım demek. Artık gitmeliyim. Rafa babasıyla beraber dönecek eğer beni evde Esther'le yalnız yakalarlarsa ne derler? Rafa'nın kadını, Rafa'nın annesi. (Devam edecek...)*

Hikâyenin yukarıya alınan pasajında Claude'un ebeveyni ve kendisiyle ilgili açıklamaları, hikâye anlatmayı ve bu eylemi pragmatik amaçlarla yaptığını gösterir. Claude, Esther'i manipüle etmek için hikâye kurmakta, annesizliğini kullanarak Esther'in sempatisini elde etmeye çalışmaktadır ve bunların hepsi yine "evde" gerçekleşir.

Claude, yazdığı ilk iki hikâye metninde geçmiş zaman kipini kullanmış iken üçüncü metninde şimdiki zaman kipine geçiş yapar. Bunu iki metinden kısa birer alıntı ile gösterirsek;

I. (...) Cuma günü Rafa'nın matematiğinin kötü olmasından faydalanarak ödevleri beraber yapmayı ve beraber ders çalışmayı teklif ettim. Açıkçası bu sadece bir bahaneydi. Eğer kabul ederse, ben Rafa'nın asla gelemeyeceği bir muhitte oturduğum için onların evine gideceğimizi adım gibi biliyordum. 11:00'da zili çaldım ve nihayet evin kapıları bana açılmıştı. (...)

II. (...) Tekrar ortalama ailenin evinde arkadaş canlısı ve sıradan...matematikten hiç anlamayan Rafa'ya yardım ediyorum. Tişörtünün içine gömülmüş adamın teklifini kabul ediyorum. (...)

Germain, Claude'un şimdiki zaman kipiyle yazılmış metninde Rafalarla alay ettiğini düşünür. Bu kesitte Germain, Claude'un metninin kurgusal yapısını analiz etme çabasındadır.

Germain: Parodi mi yazıyorsun?

Claude: Parodi mi?

Germain: Rafa'nın babasını tarif edişin, onun gülünç konuşma şekli, tişörtü. Karakterini abartarak okuyucuyu güldürmek istiyorsun değil mi?

Claude: Hayır yemin ederim öyle değil.

Germain: O zaman bu realizm mi?

Claude: Realizm mi? Manası ne?

Germain: Sanki gizli kamerayla çekmiş gibi. Sanki kapı deliğinden bakıyormuşsun gibi.

Claude: Hayır.

Germain: O zaman bu biçimlendirme. Gördüğünü mü yazıyorsun yoksa değiştiriyor musun?

Claude: Her şeyin detayına inmiyorum, tişörtün rengi gibi. Bu arada yeşil ya da maviydi.

Burada dikkat çekici nokta yazma teorisi ile bizatihi yazma eylemi arasında görülen karşıtlık ve çatışma durumudur. Claude'un "detaya inmemesi" bilinçli bir yazma eylemidir. Germain'in ısrarla Claude'un anlatım tarzını belirleme çabası, artistik ve estetik metin bağıntısını gündeme getirir. Edebî metin karşısında yazarın ve okurun konumu, iki kutuplu alımlama süreci oluşturur (Moran, 1994, s. 221). Claude'un temsil ettiği artistik uç ile Germain'in temsil ettiği estetik uç; anlatı metninin üslubu, dili ve içeriği hakkında diyalojik bir metin inşa eder. Metnin ne anlattığı üzerine gerçekleştirilen bu söyleşim aynı zamanda edebi metnin teori ve yazma boyutunu irdeleyen bir eyleme dönüştürülür.

Germain: Neden şimdiki zaman? Neden şimdiki zamana geçiş yaptın?

Claude: Bu benim için bu evin içinde kalmanın bir yolu.

Germain: Öyle mi? Bir yazarın soracağı ilk soru şu olmalıdır: 'Ben kimin için yazıyorum?' Kimin için yazıyorsun, kendin için mi? Birinin en kötü halini göstererek sıradan insanların kendini üstün hissetmesi, onları alaya alması veya bunları saçma bulmasını sağlamak kolaydır. Ender rastlanan şey

karakterlere bir öncülü olmadan, ayıplamadan ulaşmaktır. Flaubert'i ele alalım buna en mükemmel örnek. O karakterlerini ayıplamaz.

Filmden uzunca alıntıladığımız aşağıdaki kesit, artistik ve estetik uç bağlamında edebî metnin nasıl yorumlandığını gösteren bir örnektir:

Artistik uç (Claude'un hikâyesi): Cumartesi öğlen her ne kadar Esther'le buluşmak istediysen de iki Rafa'yla birlikte belediye stadında takılmaya karar verdim. Elbette buradalar, topun peşinden koşup ter atıyorlar. Bir an durdum ve babamla beraber potaya top fırlattığımızı hayal etmeye çalıştım. Hayır. Babamı potaya top fırlatırken hayal edemiyordum. Yine de onların yaptığı şey bu. Her cumartesi öğleden sonra. Oğul Rafa ve baba Rafa basket attıklarında mutlu oluyorlar ve atamadıklarında mutsuz. (Rafa, Claude'a: 'Basketbol oynamayı sevmediğini sanmıştım.' der.) Gözlerinin içine baktım ve kendimden emin bir ses tonuyla: Annemin evi terk ettiği gün babam bir daha basketbol oynamamaya karar verdi.

Estetik uç (Germain'in yorumu): Ev hakkında yazdığında çok daha iyisin. Neden basketbol oynadın? Kulağa pembe dizi gibi geliyor. İhtirasın TV için yazmak mı? Her şeyi dile getirmeye gerek yok. Resmi tamamlamak için okurun hayal gücüne güven. Hâlâ oğlan [oğul Rafa] için endişelerim var. Sadece Claude'a değer katmak için var. Aynı zamanda onun yerine geçmek istiyorsun. Bu çok basit. Bunu tamamen ortaya çıkarmak için ilginç bir şey bulmalısın. Sahnem baba salonda tek başına basketbol oynarken başlamalı ve soyunma odasında Claude, oğlana şöyle söylerken bitmeli: 'Annemin evi terk ettiği gün babam bir daha basketbol oynamamaya karar verdi.' Yine de sevdim. İşte güzel bir sahnenin sırrı: Olay örgüsünü yavaşça geliştir sonra birden okuru gafil avla ve şaşırt. Son paragraf sadece tümleyicidir.

Anlatı iletişimi dizgesi içerisinde yazar-okur bağıntısı, Claude-Germain üzerinden temsil edilir. Germain, Claude için "örnek okur"<sup>5</sup> rolündedir; "Umberto Eco'nun adlandırmasıyla 'örnek okur', yazarın şifrelediği metni çözebilen okurdur" (Demir, 2002, s. 25). Gerçek yazar olarak Claude, bir taraftan gerçek okuru Germain ile öğrenci-öğretmen ilişkisini sürdürürken diğer taraftan hikâyeleri düzleminde bu roller gizli yazar/gizli okuyucu kimliklerine dönüşür. Bu aşamada Claude, kurguladığı tahkiyesinin kodlarını örnek okur'u olan Germain'le paylaşmakta ve bu süreci adeta bir oyuna dönüştürmektedir. Aslında Claude, Germain'in eşi Jeanne'nin de "gizli okur"u olduğunun farkındadır. Claude'un hikâyesini kurarken Rafaların evinden Germainlerin evine geçiş aşamasında gizli okur'u Jeanne ile karşılaşması bu nedenle spontane bir karşılaşma olmayacaktır.

Ancak ev/evler'e dair kurgulanan hikâyeye eklenen Claude'un yaşadığı **kendi evi**, birkaç saniyeyi geçmeyecek bir kesitte yansıtılır. Okulun sekreteri ile Claude'un okul dosyasını inceleyen Germain; onun bu okula iki yıl önce geldiğini, ailenin tek çocuğu olduğunu, annesinin evi terk ettiğini ve babasının emekli bir işçi ve engelli bir adam olduğunu öğrenir. Claude, varlıklı bir aileden değildir ve bu nedenle "*Rafa'nın asla gelemeyeceği bir muhit*"tedir evi. Rafaların evini Claude, "*Tam da bu birçok kereler içinde olmayı hayal ettiğim evdeydim. Tahminimden çok daha büyüktü. Benim düşündüğüm ev her şeyiyle birlikte bunun içine dört defa sığardı.*" diye tarif eder. Filmde Claude ve babasının yaşadığı evin gösterimi kısa ama çarpıcıdır. Rutin bir yaşamı imleyen bu sahne, Claude'un neden ev/ler'i hikâye ettiğini aydınlatan bir kesittir: "06: 45'te kalktım **her zamanki gibi**. Babama kahvaltı hazırladım **her zamanki gibi**. Evden 08: 00'de çıktım **her zamanki gibi**."

Filmin ev'e dair üçüncü düzleminde gösterilen Germainlerin evi, Claude'un hikâyesinde küçük betimlemelerle ve tek sahnede gösterilir. Claude, öğretmeninin evine buraya kadar anlatmış olduğu tekil evlerin hikâyesini bitirmek için gelir. Rafaların evi-Esther eşleşmesi yerini bu kesitte Germainlerin evi-Jeanne eşleşmesi alır. Claude'un, Germainlerin evine girmesi oldukça kolay olur çünkü bu evde bir okuru olduğunu bilmektedir. Claude ve Jeanne birbirleri hakkında birçok şey bilmektedir. Jeanne ve

<sup>5</sup> "Örnek okur" kavramı merkezinde yapılmış bir çalışma için bkz. Tek (2017).

Claude arasında geçen teklifsiz diyalog, edebi metnin sağladığı iletişim üzerinden birbirini tanıyan gizli yazar-gizli okur arasındaki doğallık içerisinde gerçekleşen bir karşılaşma sahnesidir.

Claude (iç konuşma): İşte, yüzü yorgun görünüyor. Nasıl bir erkekle evli olduğunu biliyorum. Çocukları olmadığını ve kocasının kendisine galeride gösterdiği her şeyin saçmalık ve sapık sanat olduğuna inandığını biliyorum. Beni baştan ayağı süzüyor. Farklı mı hayal etmiştin beni?

Jeanne: Okulda olman gerekmiyor mu?

Claude: Hayır, ayrılmaya karar verdim.

Jeanne: Ne yapacaksın?

Claude: Çoğu insanın matematikle arası iyi değil. Ders verebilirim.

Jeanne: Emin misin?

Claude: Evet. Çağdaş sanat katalogları yazabilirim. Fransızca hocam iyi olacağını söyledi.

Jeanne: Evet biliyorum. Bolca hayal.

Rafaların, Claude'un ve Germainlerin buraya kadar değinilen tekil evlerinin ardından filmin son kesitinde, başka evlerin hikâyelerine geçilir. Tekillikten çoğulluğa geçiş, bir anlamda kurmacanın sınır tanımazlığını ima eder. Claude, ülküsel okurunu bulmuştur: Germain ve ona anlatacağı başka evler vardır, daha doğrusu birlikte anlatacakları evler. Claude ve Germain'in ayrık yazar-okur figür rollerinden uzaklaşıp tek yazar kimliğinde özdeşleşmeleri olarak görülebilecek olan bu aşamada Germain; Claude'un yazma tarzını sorgulamaktan, eleştirmekten ve daha önemlisi Claude'u teorik olarak yönlendirmekten vazgeçer. Böylece Germain'in dönüşümü, örnek okur'dan ülküsel okur'a - Tahsin Yücel'in André Gide'den esinle tarif ettiği "kimi zaman bir dost, kimi zaman bir karşıt, kimi zaman bir suç ortağı saydığımız, dertleştığımız, tartıştığımız, atıştığımız, ama her zaman eşitimiz olarak gördüğümüz okur" (1994, s. 19) tipine- geçişin temsili olur. Tahkiyenin bu aşamasında gerçekleşen yazar ve ülküsel okur eşleşmesi; kurmacanın inşa ettiği evrenin genişliğine ve yazar ile okurun olduğu yerde hikâyenin hiç bitmeyeceğine de işaret eder. Filmin son sahnesi; bu durumu somutlaştırır ve yazma eylemi ile okuma ediminin özdeşleşmesinin tasviri olarak okunabilir. Claude ve Germain bir parkta oturmuş, başka evleri gözlemekte, birlikte hikâyeler kurmaktadır:

Claude: Tuhaf, (önlerinde duran binayı işaret ederek) tüm bu pencereler, tüm bu insanlar buradan görülebiliyor.

Germain: Evet harikulade.

Claude: Rafa'nın parkındaki bankta sanki en ön sıradaki bir izleyici gibiydim. Şöyle bir baktım ve düşündüm ki: 'bu evlerdeki gibi bir hayat nasıl olurdu acaba?' Oradaki, mesela, o iki kadın ne yapıyorlar? Onları tanıyor musun?

Germain: Hayır. Tartışıyorlar gibi görünüyor. İki kız kardeş; bir ihtimal, miras kavgası yapıyor.

Claude: Ayrılmanın eşliğinde olan iki lezbiyen.

Germain: Hayır iki kız kardeş ev üzerine tartışıyorlar. Aile kavgası. Birisi satmak istiyor, diğeri satmak istemiyor.

Claude: Otuz yıldır beraber olan iki lezbiyen ayrılıyor. Çünkü sarışın olan diğerrinin romatologuyla flört etmiş. Esmer olan diyor ki: 'Üstelik sizi ben tanıştırdım!' Ellerine bak. 'Evet sizi ben tanıştırdım. Şimdi anladım ki onunla gitmeni istemedim.'

Germain: 'Olmaz, bu evi satamayız. Babam bu evi almak için hayatını feda etti.'

Claude: Onların ikiz olmasını gerçekten tercih eder miydin?

Germain: Bilhassa değil.

Claude: İlk katta olmalı değil mi?

Germain: Unut gitsin Claude. Matematik dersine ihtiyaçları olduğunu sanmıyorum.

Claude: Bir gün bir şeye ihtiyaçları olacak. Her zaman girmek için bir yol vardır. Herhangi bir eve her zaman girebilirsin. Bana yardım edersin değil mi? (Birbirlerine bakıp gülümserler.)

Yazar-okur bağlaşıklık ilişkisi ile başlayan Claude-Germain arasındaki yazma-okuma sözleşmesi, filmin sonunda örnek yazar-örnek okur çiftinin yazma stratejisi üzerinde anlaşmasına evrilir. Germain bir örnek okur olarak örnek yazar'la özdeşleşir ve okuma-yazma eylemi de tek bir edime dönüştürülür: hikâye anlatmak/yazmak.

## Sonuç

Sanatın yedinci kolu sinema; diğer altı sanat dalı olan resim ve heykel, mimari, dans, tiyatro, müzik ve edebiyat alanına ait eserlerden/yaratım biçimlerinden beslenmekle birlikte özellikle sözel anlatım düzleminde edebiyatla güçlü bir alışveriş ilişkisi içerisinde olagelmıştır. Edebiyatın kendine özgü anlatım ve oluşum yapısı, sinemanın ilham kaynaklarından biridir. Sözel dil ve görsel dil arasındaki bu sembiyotik ilişki, edebî eserlerden esinlenen sinema yapımlarında edebiyatın kurmaca evreni ile sinemanın gerçeğimsi evrenini görsel dilde buluşturur. Sinema ve edebiyat ilişkisine ait ürünler daha çok edebî eserlerin sinemaya adaptasyonu biçimindedir. Macera, polisiye, felsefi, bilim kurgu, ütopyik/distopyik, tarihî roman gibi çok farklı edebiyat eserleri sinemaya uyarlanmıştır. *Evde* filminin, hem uyarlandığı tiyatro oyunu hem de senaryo metni açısından üstkurmaca niteliği taşıdığı söylenebilir. Bu açıdan film, yazma sorunsalına ve olgusuna dair zengin gönderimler içermektedir.

*Evde* filmi bir tiyatro eserinden sinemaya uyarlanmış bir yapımdır ve özgün metin olan eserde yazınsal bir metnin yazılma süreci öğrenci ve öğretmen arasında gelişen diyalojik bir tahkiye ile aktarılmıştır. Bu açıdan *Evde* filmi sahne sanatı olarak tiyatro ve sinemanın anlatım olanaklarını buluşturan bir yapımlar olarak görülebilir. *Evde* filminin senaryosu; tematik açıdan teori ve yazma bağıntısı açısından birçok edebî kurama gönderme yapmakla kalmaz, bunu yazma ve okuma edimleri açısından yazar-okur iletişim dizgesi düzleminde sahneleştirir. Edebiyat metninin yazılma süreci, sıradan bir edebiyat dersinde işlenegelen kompozisyon yazısı ile filme konu olur. Filmde edebiyat kuramı, yazma-okuma edimi, edebiyat-sanat eleştirisi, edebiyat-sanat felsefesi ve yazma eğitimi gibi konulara ilişkin oldukça zengin tematik bir yapı vardır ve bu izlekler senaryoda oldukça örtük gönderimlerle işlenmiştir. Filmin sözel metninde yazar ve okur işleviyle rol alan hikâye katılımcıları; yukarıda belirtilen çift yapımlı tematik motifleri öğretmen-öğrenci, yazar-okur, eleştirmen-sanatçı kimlikleriyle uyumlu bir şekilde temsil ederler. Bu açıdan filmin, edebiyat eğitimi ve öğretiminde eğitsel içeriğe sahip bir yapımlar olduğu söylenebilir. Sonuç olarak *Evde* filminin; edebiyatın kurmaca yapısının hem teorik açıdan hem de yazma eylemi bağlamında nasıl inşa edildiği olgusunun sinema diliyle temsil edildiği bir yapımlar olduğu görülmektedir.

## Kaynakça

- Aytaç, Gürsel (1990). *Edebiyat yazıları I*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bachelard, Gaston (2017). *Mekânın poetikası*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Baudrillard, Jean (2014). *Baştan çıkarma üzerine* (çev. A. Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bulut, Ezgi (2023). "Edebiyatseverlerin bayılacağı, yazar ve şairlerin yaşam öykülerinden esinlenilerek çekilen 25 film". <https://onedio.com/haber/edebiyatseverlerin-bayilacagi-yazar-ve-sairlerin-yasam-oykulerinden-esinlenilerek-cekilen-25-film-1128658>, Erişim tarihi: 17.12.2023.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Özcan E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Çalışlar, Aziz (2004). *Tiyatro kavramları sözlüğü*. İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.



- Demir, Yavuz (2002). *İlk dönem türk hikâyelerinde anlatıcılar tipolojisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Güngör, Feyza şule (2019). “Felsefenin sonu mu yeni bir adımı mı? Badiou’nun Heidegger eleştirisine dair bir değerlendirme”. *Turkish Studies*, 14 (2), 413-430.
- Jahn, Manfred (2012). *Anlatıbilim*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kanat, Özlem (2020). “Romanda çatışma yapısı üzerine bir okuma denemesi: Leyla’nın Evi”. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 4 (2), s. 370-381. DOI: 10.34083/akaded.772152.
- Kayaoğlu, Ersel (2016). *Edebiyat ve film: Edebiyat bilimi yaklaşımla film çözümlemesine giriş*. İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Lukens, Rebecca J. (2003). *A critical handbook of children’s literature*. Boston: Allyn and Bacon.
- Meredith, Robert C. ve Fitzgerald, D. John (2000). “Kısa hikâyede çatışmayı dramatize etme”. *Öykü Sanatı* içinde (hızl. ve çev. Hasan Çakır). Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Moran, Berna (1994). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi* (Genişletilmiş 8. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Neuman, W. L. (2010). *Toplumsal araştırma yöntemleri nitel ve nicel yaklaşımlar* (çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Tek, Zeynep (2017). *Safıye Erol anlatılarının örnek okur düzeyinden anlamlandırılması*. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi: Doktora Tezi.
- Uç, Himmet (2006). *Roman eleştirisi terimleri*. Ankara: Bizim Büro Yayınevi.
- URL1 (2023). “İşte, yazmak konulu 16 film!”. <https://www.edebiyathaber.net/iste-yazmak-konulu-16-film/>, Erişim tarihi: 17.12.2023.
- URL2 (2023). “Official selection awards”. <https://web.archive.org/web/20150924094905/http://www.sansebastianfestival.com/in/pagina.php?ap=3&id=2725>, Erişim tarihi: 17.12.2023.
- URL3 (2023). *El chico de la última fila*. <https://lengualia.files.wordpress.com/2020/03/juan-mayorga-el-chico-de-la-c3balima-fila.pdf>, Erişim tarihi: 17.12.2023.
- Ülger, Emir (2013). “Platon’un sanat kuramının düşünsel evrimi”. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 16, s. 15-28.
- Yayla, Eylem (2023). *Fransız sinemasında 2010-2015 yılları arası tematik yönelimler*. Ordu Üniversitesi: Yüksek Lisans Tezi.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yücel, Tahsin (1994). “Okur”. *Adam Sanat*, 109, 15-23.
- Yüksel, Ayşegül (1995). *Yapısalcılık ve bir uygulama: Melih Cevdet Anday tiyatrosu*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

## 26. The Frontiers of Collective Memory in Works of Refik Halid Karay<sup>1</sup>

Hazal BOZYER<sup>2</sup>

**APA:** Bozyer, H. (2024). The Frontiers of Collective Memory in Works of Refik Halid Karay. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 494-504. DOI: 10.29000/rumelide.1455128.

### Abstract

The aim of this article is to show that the economic, political, social and cultural traumas created by the historical turning points that the Ottoman Empire witnessed in the last period determined the memories of late Ottoman and early Republican writers. The article focuses on collective memory in the works of exiled author Refik Halid Karay who lived between 1888 and 1965. His memory was built with traumas, exiles, wars, economic and cultural transformations which form his dissident stance. He primarily uses his memory to show his stance in his novels and articles. His witness provides a framework to construct a memory of the era. Refik Halid, even in romance and adventure novels, persistently makes reference to critical moments of the historical change. The historic events witnessed by the author pervade the fictional narrative. These events shed light on wars, illnesses, shifts in population, the emergence of new social classes due to economic disparities, and socio-cultural transformations. The research question of this article is what the main source of Refik Halid Karay's novels is. In all his works of fiction and non-fiction, it is seen that the most important source of his literature is memory. This memory, however, is drawn not within individual but within collective boundaries.

**Keywords:** Refik Halit Karay, memory, novel, exile, Turkish literature

- <sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Refik Halid Karay'ın Eserlerinde Toplumsal Belleğin İzleri" isimli doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.  
**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.  
**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.  
**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %6  
**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com  
**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455128  
**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- <sup>2</sup> Dr., Doğu Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Doğu University, Faculty of Arts and Science, Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), bozyerhazal@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-5634-8060, **ROR ID:** https://ror.org/0272rjm42, **ISNI:** 0000 0001 0842 3532

## Refik Halid Karay'ın Eserlerinde Kolektif Hafızanın Sınırları<sup>3</sup>

### Öz

Bu makalenin amacı, Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde tanık olduğu tarihsel dönüm noktalarının yarattığı ekonomik, siyasi, toplumsal ve kültürel travmaların geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemi yazarlarının belleklerini belirlediğini göstermektir. Bu makale, 1888-1965 yılları arasında yaşamış olan sürgün yazar Refik Halid Karay'ın eserlerindeki kolektif hafızaya odaklanır. Travmalar, sürgünler, savaşlar, ekonomik ve kültürel dönüşümlerle oluşan Karay'ın hafızası, onun muhalif pozisyonunu şekillendirir. Özellikle romanlarında ve fıkralarında bu pozisyonu göstermek için yararlandığı birincil kaynak hafızasıdır. Onun tanıklığı, dönemin hafızasını inşa etmek için bir çerçeve sunar. Refik Halid, aşk ve macera romanlarında bile tarihsel dönüşümlerin kritik anlarına daima atıfta bulunur. Yazarın tanıklık ettiği tarihsel olaylar, kurgusal anlatılara nüfuz eder. Bu olaylar savaşlara, hastalıklara, nüfus değişimlerine, ekonomik eşitsizliklere bağlı olarak yeni toplumsal sınıfların ortaya çıkışına ve sosyo-kültürel dönüşümlere ışık tutmaktadır. Bu makalenin araştırma sorusu bir geç Osmanlı ve erken Cumhuriyet dönemi yazarı olarak Refik Halid Karay'ın eserlerini besleyen en önemli kaynağın ne olduğudur. Kurmaca ve kurmacadışı tüm eserlerinde onun edebiyatının en önemli kaynağının hafıza olduğuna görülür. Ancak bu bellek bireysel değil kolektif sınırlar içinde çizilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Refik Halit Karay, hafıza, roman, sürgün, Türk edebiyatı

### Introduction

The aim of this article is to discuss the collective memory in the literary production of Refik Halid, one of the most prolific writers of late Ottoman and early Republican Turkey. The discussion focuses on how collective memory is represented in his works, specifically in his novels. This article examines Refik Halid's fiction and non-fiction works simultaneously and argues that the sharp distinction between narrator and author is sometimes blurred. In his late Ottoman and early Republican works, the distinction between narrator and author becomes blurred. The author's testimonies can be voiced by the narrator in fictional texts. Thus, the clarity of the narrator/author distinction becomes blurred. Refik Halid, an author who repeatedly stresses his identity as a member of a generation which lived through social transformation, wars and exiles, was born in 1888 and died in 1965. Is his memory individual or how individual can it be? Can we define the boundaries of the individuality? How effective was this memory on his literary production? This study attempts to seek answers to these questions.

<sup>3</sup> **Statement (Thesis / Paper):** This article has been produced within the scope of the doctoral degree thesis titled "The Traces of Collective Memory in Refik Halid Karay's Works".

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** There is no situation that requires ethical permission.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: 6 %

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 23.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455128

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

To start with, it should be acknowledged that memory is a concept that relates to many disciplines. A number of fields including psychology, sociology, philosophy, history, literature, neuroscience, fine arts, architecture, and photography reproduce memory. Therefore, memory is defined in numerous ways in the social sciences. Memory is so broadly defined and classified that it seems almost impossible to confine it to a specific field. So, the concept of memory remains an ongoing process, continuously evolving and transforming in its theories. This dynamism prompts numerous studies across various disciplines exploring the facets of memory.<sup>4</sup>

While psychology focuses more deeply on the personal dimension of memory, sociology is more interested in its collective dimension. At times, the lines blur between individual and collective memory, intertwining so deeply that drawing clear distinctions between them becomes nearly impossible. The end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century is one of the periods in which this distinction becomes completely unreliable, not just for the Ottoman Empire but for the whole world. Two big memory explosions witnessed by the West had such a devastating but also intellectually provoking impact for the Ottomans, as it did for millions of people around the whole world.<sup>5</sup>

Maurice Halbwachs, the pioneer of the concept of collective memory, says that it is impossible to speak of an individual memory alone.<sup>6</sup> Although this is a much-debated theory when it comes to social traumas and breaking points, most memoirs consist very few individualities or has no individuality. Wars, social transformations, rebellion, social traumas completely surround the individual's memory with society, and even enslave it.

During the late Ottoman and early republican period, radical changes left lasting traces in authors' memory. By all means, the memories belonged to a wide geography that included Anatolian, Balkan and Arab lands.<sup>7</sup> These changes were the result of wars, ravages, migrations, diseases, deaths, victories and new beginnings. So, the authors have written their testimonies in memoirs, newspapers, stories, novels, letters that make up their personal archives. What these books have in common is that all memories are presented in collective frameworks.

### **An Author of Collective Memory: Refik Halid**

In Refik Halid's novel *Nilgün*,<sup>8</sup> the storyteller says: "I am ashamed of the strength of my mind." The strength have led to the birth of the corpus belonging to Refik Halid. Refik Halid's narratives have

<sup>4</sup> For instance: Paul Connerton, *How Societies Remember*, (United Kingdom: Cambridge University Press, 2006); Paul Ricoeur, *Memory-History-Forgetting*, trans. Kathleen Blamey- David Pellauer, (USA: The University of Chicago Press, 2004); Pierre Nora, *Realms of Memory: The Construction of The French Past*, trans. Arthur Goldhammer, (New York: Columbia University Press, 1996), Douwe Draaisma, *Metaphors of Memory: A History of Ideas About The Mind*, trans. Paul Vincent, (United Kingdom: Cambridge University Press, 2000).

<sup>5</sup> David W. Blight, for the Western world, divides this explosion of memory roughly into what happened in the 1890s-1920s and what happened after the Second World War. See: David W. Blight, "The Memory Boom: Why and Why Now?", *Memory in Mind and Culture*, ed. Pascal Boyer and James V. Wertsch, (New York: Cambridge University Press, 2009), 238-251.

<sup>6</sup> As it is known, Halbwachs' theory is basically based on the views of Emile Durkheim. See: Maurice Halbwachs, *The Collective Memory*, trans. Francis J. Ditter and Vida Yazdi Ditter, (Harper Colophon Books, 1980); *On Collective Memory*, ed. Lewis A. Coser, (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992).

<sup>7</sup> For instance: Philipp Wirtz, *Depicting The Late Ottoman Empire in Turkish Autobiographies*, (London and New York: Routledge, 2017); Selim Deringil, *The Ottoman Twilight In The Arab Lands- Turkish Memoirs and Testimonies of the Great War*, (Boston: Academic Studies Press, 2019).

<sup>8</sup> Refik Halid Karay, *Nilgün* [in 3 volumes] (İstanbul: İnkılap Yayınları, 2017). This novel is a trilogy. The first was published under the name of the *Türk Prensesi Nilgün* [Turkish Princess Nilgun], the second under the name of the *Mapa Melikesi Nilgün* [Princess of Mapa: Nilgun], and the third under the name of the *Nilgün'ün Sonu* [End of Nilgun.] This novel becomes very popular and causes Nilgün to be the name of many girls born in Turkey during the years it was published.

statements such as: “I remember well, I remember very well, I never forget.” These statements seem to suggest intimate memories of an autobiographical memory.<sup>9</sup> However, every story told after these statements belongs to collective memory. The “transition theory” developed by Norman R. Brown name this situation as “living-in-history.” The symptoms of living in history is simply defined as the shaping of people's autobiographical memories by the historical events they experience. Looking at the autobiographical memories of the people living in Bosnia-Herzegovina, people who witnessed the siege of Sarajevo, the Germans who experienced the Second World War, the Beirut people who witnessed the Lebanese Civil War, we can clearly see the impact of living in history. (Uzer, 2018, p.58-59) If an ethnographic study had been conducted with those who witnessed the late Ottoman and early republican period, it seems that the symptoms of “living in history” would have been manifested clearly. As a matter of fact, when we look at memoirs, diaries, letters and literary works, public events such as the proclamation of the Second Constitutional Monarchy, the March 31st Incident, the Balkan Wars, the First World War, the occupation of Istanbul, the armistice period and the War of Independence are used as references, not events that can be considered private. Refik Halid and his contemporaries' literary creations abound with depictions of social figures, events, and fictional narratives. Refik Halid witnessed many political and social turning points throughout his life. There are two periods of exile in his dissident life. He was sentenced to exile by both the CUP [Committee of Union and Progress] and the Republican regime. The CUP government sent him to exile in Sinop (1913) among those accused of the murder of Mahmud Şevket Pasha. His exile continued in Çorum (1916), Ankara (1917) and then Bilecik (1917-1918). The Republican regime, on the other hand, demanded the exile of 150 people [150likler] whom it listed as those who opposed the War of Independence. One of the names on the list was Refik Halid. Karay, who had left the country in 1922 before this list was prepared, would spend the second exile period of his life in Beirut and would not return home until the law was passed in 1938. All these experiences created a great resistance in his memory and this resistance shaped his literary activity. Therefore, it is possible to encounter a cultural and historical anthology when looking at the late Ottoman and early republican literature written by Refik Halid and his contemporaries. Crafting a memory table based on the authors' remembrance practices unveils the boundaries of collective memory more distinctly.

|                           |   |
|---------------------------|---|
| 1)What does he remember?  | *wars<br>*regimes/governments<br>*turning points<br>*daily life   |
| 2) When does he remember? | *the times when he associates his episodic memory with social events<br>*the times when he makes comparison and irony |
| 3)Where does he remember? | *in memory places<br>*in exile  |
| 4)Why does he remember?   | * to criticise<br>*because of his traumas<br>*to share experiences as a “story-teller”                                |
| 5) How does he remember?  | *by means of his own perspective<br>*by means of his journalism   |

<sup>9</sup> I use the concepts “autobiographical”, “episodic” and “individual memory” are interchangeably.

The first point I would like to discuss regarding the table above is how Refik Halid uses memory and historicity in his novel. Memory is the founding structure in the works of Refik Halid.<sup>10</sup> After WWI, as in the whole world, during the late Ottoman period, historical events has captured memory. Philipp Wirtz, in his book *Depicting The Late Ottoman Empire in Turkish Autobiographies*, explores the portrayal of the late Ottoman period through Turkish autobiographies, detailing the phenomenon. Wirtz (2017) referring to Foucault's *What is an Author?* (1969) emphasises that, whether autobiographical or not, a text always conveys more historical and social code than the opinion the authors. (p. 14-15) From the point of view of historical and social codes, Refik Halid's memoirs have less emotional intensity, vividness and individual themes. This tendency, combined with historical traumas and wars, makes Refik Halid's narratives memory-driven texts, always needing others/ a group/ society/ history to remember. Dorrit Cohn (2008) emphasizes that autobiographical narratives and monologues are connected to chronology however memory narratives are not connected to chronology but to connotation. (p.196) This difference explains the occasional unconventional nature of Refik Halid's storytelling. For instance, the two rituals of collective memory are Ramadan and Qurban. Under normal circumstances, how do people remember these religious events? Memories such as pocket money given to children, visits to relatives, worships and rituals, neighbourhood relationships, distributing meat would be the scenes anyone remembers. However, the author talking about Ramadan, remembers the scarcity of sugar during in the WWI and he does not describe his feelings and any other personal issues. he says: "I have two bad and painful memories of Qurban: one of them is the earthquake and the second is the Balkan War."<sup>11</sup> (Karay, 2016a, p.396) Because on the day of the Qurban, Bulgarian troops started to march forward towards Istanbul via Çatalca. This news spread in the community and anxiety increased. The author writes that they heard heavy gun fires from Erenköy on the Anatolian side of Istanbul. In addition, the author mentions that the families who died of typhus and Spanish flu during the WWI. In the armistice period the people spent the holidays visiting the graves. Refik Halid states that he remembers these holidays as quite depressive and dark. (Karay, 2016a, p.397) In addition to religious rituals, he remember national days, every July he certainly remembers the day the Second Constitutional Monarchy was declared. [10th of July National Feast (23th of July in Gregorian Calender)]. When he saw someone chopping wood in the street, he remembers Cemil Pasha, who banned chopping wood in the street during the Balkan War. Seeing the bakeries, he describes the White Russians who migrated to Istanbul during the Armistice Period. The narrator hears about the eruption of volcanic Mount Batur in Indonesia in his novel *Mapa Melikesi Nilgün* and this explosion reminds him of the gunpowder cannons of the Mahmudiye frigate. (Karay, 2017b, p.612) In *Bugünün Saraylısı* [Courtier of

<sup>10</sup> For example, *Deli [Mad]*, the play about amnesia, is one of the most symbolic works between borders of the Ottoman Empire and the Republican regime. Maruf Bey loses his memory during the Second Constitutional period and when he starts to remember again, the Republican regime is already established. The author describes the shock of Maruf Bey, who was unable to witness any of the historical turning points that took place between 1908 and 1930, ironically. It is a common story: Atatürk enjoys reading the play [*Deli*] and he comments about the play: "It does not satirize revolutions, but rather clarifies them." However, Atatürk seems to misconceive the play. As Christine Philliou points out, the play exposes Pandora's box for the Kemalist paradigm, because the play impressively describes the impact of social changes created by the Kemalist regime. And that effect is not said to be positive. See: Christine Philliou, "Mad' About Kemalism: An Early Republican Satire", in *The Journal of Ottoman Studies* 36 (2010). Philliou also analyzes this argument in more detail with the concept of "dissident/muhalefet" in her book *A Part Against Turkey*. She questions the reasons for the treatment of Refik Halid as a "dissident" in national historiography. According to Philliou, Refik Halid's opposition, which can change according to the historical context, is very important in terms of three main points: 1-The relationship between Ottoman liberalism and the constitutionalism of the Committee of Union and Progress (CUP), 2-The issue of sharp rupture and continuity in the transition from the Ottoman Empire to Turkey, 3-The politics of memory regarding the Ottoman past in the Republic of Turkey. See: Christine Philliou, *A Past Against Turkey*, (California: University of California Press, 2021), 5. This book was also translated into Turkish: Christine Philliou, *Türkiye: Tarihe Muhalif Bir Geçmiş*, trans. Dâra Elhüseyni, (Ankara: Fol Yayınları, 2022).

<sup>11</sup> Üstelik Kurban Bayramlarından kötü ve azaplı iki hâtram vardır: Biri bir zelzele, ikincisi Balkan Harbi. Şiddetli bir zelzele tam kuşluk zamanı, padişah Dolmabahçe Sarayı'nda saçak öptürürken, bizler evlerde kurban dağıtırken vuku bulmuştu; dam ve tavan başımıza çöküyor sanmış, büyük korku geçirmiştik" Refik Halid Karay, "Bir Zamanın Kurban Bayramlarından Hatırladıklarım", *Cihangir Dalkavuşu Tarih*, 396.

Today], novel's character Ata remembers the Menşur ceremonies, which represent a kind of rank of the Ottoman era, while gazing at the asphalt square from the balcony. (Karay, 1944, p.75) In *Türk Prensesi Nilgün*, Italian forces coming to conquer Ethiopia connotes Yemen. (Karay, 2017b, p.88) All these examples strengthen the claim that the memories revealed in Refik Halid's works are not individual but collective.

Looking at Refik Halid's novels, memoirs and historical articles, it can be said that these genres are intertwined. Some of his newspaper articles were even incorporated into the novels without any changes.<sup>12</sup> At this point, we can take advantage of the Sérgio Campos Matos's (2015) question: How the past is represented? What could be the common ground in history, literature and memoirs? (p.432) History, memory and literature represent the past in various ways. Although the ways of representation are different, it is difficult to distinguish between the boundaries of history, memory and literature when it comes to the past. Refik Halid's works does not describe all historical events, but the historical events he witnessed from his own point of view. So, the author replicates the events by reconstructing his memory of the events creating a plot and constructing stories and novels.

Refik Halid's novels are like a pendulum between fiction and memory. This pendulum moves from memory to fiction, and vice versa. This momentum provides dynamic process in his novels. These transitions between memory and fiction sometimes get too sharp and undermine the structure of his novels. In transitions, the narrator and the author often intertwined. The battles, breaking points, transformations, and daily life in Refik Halid's memory are revealed through various digressions from the main point because the narrator and the author appear as the same person. Journalists played a prominent role in shaping the literature of this period. This ambiguity made it difficult to delineate fiction, newspaper articles, memoirs, and the distinct roles of storyteller and author. As a result, narratives remained tightly bound to reality, mirroring the dual objectives of both literature and journalism during this era.

Another point that needs to underlined is that Refik Halid's novels resemble a kind of an almanac. The authors of that period used dates in their novels to be realistic. The following sentences from Refik Halid's (2017c) novels indicate that the given dates are generally in line with the political and historical calendar: "At that time, I was only four years old. Because the date of the event is 1918; my date of birth is 1914. The first and last years of the WWI! Anyway, let's look at today, Tuesday the 7th of May, 1949." (p.233) The narrator does not use these dates by chance. The date of birth of the character Nabil marks the beginning of the WWI. Another novel *Dört Yapraklı Yonca* [Four-Leaf Clover] begins with the vows of friendship of four young girls like soldiers vow, as they learn about the national sovereignty and children's day on April 23<sup>rd</sup>. (Karay, 2009b, p.7) The day on which four friends raise a toast to celebrate the "Four-Leaf Clover Society" was May 29, 1943. (Karay, 2009b, p.19) It is clear that all of mentioned dates were not chosen randomly. Dates that have a special meaning in Turkey's collective memory have been selected: 29th of May: conquest of Istanbul, 23 April: National Sovereignty and Children's Day. An examination of the dates above reveals the political events of both the new and old regime- Republican and Ottoman Era- in the same novel. [*Dört Yapraklı Yonca*] Refik Halid can be considered as holding the stick in the middle because Kemalist regime drew a sharp line between the new regime and the Ottoman past of the country. When this novel was written (1957), the Democratic Party came in power,

<sup>12</sup> For these intertwined examples, see: Hazal Bozyer, *Refik Halid Karay'ın Eserlerinde Toplumsal Belleğin İzleri*, (İstanbul: İstanbul 29 Mayıs University, unpublished PhD thesis, 2020), 115-124.

and the boundaries between the new and the old became flexible. The author may have wanted to take advantage of this flexibility.

### Occupation of Istanbul: A Collective Trauma

The Armistice Period [1918-1923] is a transition period in which a great number of political and social transformations left lasting traces in collective memory. After the Armistice of Mudros was signed, the CUP [Committee of Union and Progress] leaders left the country. This has created an authority gap in Istanbul. The Palace, the Liberals, the Entente States and the Unionist groups wanted to take advantage of this authority gap. (Zürcher, 2003, p. 133-134) Domestic policy was very problematic, the British occupied Istanbul in March 1920. In particular, the de facto occupation of Istanbul caused a great tension in society, which turned into a trauma in collective memory.<sup>13</sup> On the one hand, there was the pacified Istanbul government and on the other hand there were the supporters of the national independence war trying to resist the occupation. This period also covers the transition from the Ottoman Empire to the Republican regime.

A broader perspective on the literature whose narrative time spans the period between 1918 and 1923 reveals that these works are not only fictional, but also documentary. Even the titles of these works can give us a clue. For instance, Refik Halid's *İstanbul'un İç Yüzü* (1920) [A Facet of Istanbul], Halide Edip's *Ateşten Gömlek* (1923) [The Shirt of Flame (1924)],<sup>14</sup> Ercüment Ekrem Talu's *Kan ve İman* (1925) [Blood and Faith], Selahaddin Enis's *Cehennem Yolcuları* (1926) [The Passengers of Hell], Yakup Kadri's *Sodom ve Gomorrah* (1928) [Sodom and Gomorrah], Agah Sırrı Levend's *Acılar* (1928) [Misery], Mehmed Rauf's *Halas* (1929) [Salvation], Esad Mahmut Karakurt's *Allahaismarladık* (1936) [Goodbye],<sup>15</sup> Mükerrerem Kamil Su's *Dinmez Ağrı* (1937) [Inconsolable Pain], Şükufe Nihal'in *Yalnız Dönüyorum* (1938) [I am Coming Back Alone],<sup>16</sup> Midhat Cemal's *Üç İstanbul* (1938) [Three Istanbul], Yusuf Ziya Ortaç's *Göç* (1943) [Migration], Kemal Tahir's *Esir Şehrin İnsanları* (1956) [People from the Captive City] and *Yorgun Savaşçı* (1965) [The Weary Warrior],<sup>17</sup> Attila İlhan's *Kurtlar Sofrası* (1963) [A Feast for Wolves],<sup>18</sup> Hasan İzzettin Dinamo's *Kutsal İsyân* (8 Cilt- 1966-1967) [The Sacred Uprising- in eight volumes],<sup>19</sup> Ahmed Hamdi Tanpınar's *Sahnenin Dışındakiler* (1973) [Those Outside The Scene],<sup>20</sup> Ayla Kutlu's *Bir Göçmen Kuştı O* (1985) [He Was A Migratory Bird ] etc. Words like pain, migration, fire, blood, rebellion in the names of these novels are the signs of the collective trauma of the period. The primary requirement for writing testimony of that era is to remember that testimony first, then to recreate it in the mind. As a result testimonies of the authors created novels. As Erol Köroğlu (2019) points out

<sup>13</sup> Especially the newspaper articles and memoirs of the period are very efficient in showing the reflections of this trauma in society. See: Refik Halid Karay, *Minelbab İlelmihrab*, İstanbul: İnkılap Yayınları, 2015; Ernest Hemingway, *İşgal İstanbulu ve İki Dünya Savaşından Mektuplar*, trans. M. Ali Kayabal, İstanbul: Milliyet Yayınları, 1970; Hakkı Süha Gezgin, *İşgal Günlerinde İstanbul*, ed. Nuri Sağlam, İstanbul: Kapı Yayınları, 2019; Charles King, *Midnight at the Pera Palace: The Birth of Modern Istanbul*, (W. W. Norton & Company, Year: 2014).

<sup>14</sup> Talat Sait Halman, *A Millennium Of Turkish Literature-A Concise History*, ed. Jayne L. Warner, (New York: Syracuse University, 2011), 140.

<sup>15</sup> See: Senem Timuroğlu Bozkurt, *Esat Mahmut Karakurt'un Roman(s)larında Erkek Kahramanlar*, Bilkent University, MA Thesis, (Ankara: 2006), vi.

<sup>16</sup> See: Elif Mahir Metinsoy, *Poor Ottoman Turkish Women During World War I: Women's Experiences and Politics in Everyday Life 1914-1923*, Published PhD Thesis, Galatasaray University, (İstanbul: 2012).

<sup>17</sup> See: Şehnaz Tahir Gürçağlar, *The Politics and Poetics of Translation in Turkey 1923-1960*, (Amsterdam-New York: Rodopi, 2008), 248.

<sup>18</sup> Halman, *A Millennium Of Turkish Literature-A Concise History*, 121.

<sup>19</sup> Halman, *A Millennium Of Turkish Literature-A Concise History*, 121.

<sup>20</sup> See: Erdağ Göknaç, "Ottoman Past, Turkish Future: Ambivalence in Ahmet Hamdi Tanpınar's Novel "Outside the Scene" (Sahnenin Dışındakiler)", *The South Atlantic Quarterly*, v. 102, nu. 2/3, Spring Summer 2003: 647- 661.



novels dealing with the WWI, the Armistice and the Early Republican period are important sources for understanding how wars last in historical and collective memory. (p. 52)

The consequences of the WWI were really hard for the people of Late Ottoman Era. The years from 1918 to 1923 are not just a time period for this generation. A fragmented geography, tens of thousands of people dying from wars and diseases, the search for identity alongside extreme poverty, political transformations, social reactions and a new regime left lasting traces in the collective memory of the people of the late Ottoman period. So these traces directly influenced the content of the literary production. Rapidly changing structure of Istanbul during the armistice period becomes the subject of Refik Halid's articles and novels. He wrote an article for *Alemdar* newspaper ten days before the occupation of Istanbul: "An Advice". This article was printed with some censorship of the press. Although the author did not use the name Mustafa Kemal, it was clear that he criticised him.<sup>21</sup> In his articles he criticizes political positions, while in his novels he focuses more on changes in social life. In explaining the rapidly changing structure there is a common tendency to write about how White Russians affected the daily life in Istanbul. As in a number of Armistice period novels, Refik Halid remembers the occupation of Istanbul and the White Russians. Zafer Toprak states that Istanbul had a mobile population structure during this period due to the invasions: After the Bolshevik Revolution, the number of aristocratic Russian rich people from Tsarist Russia was estimated to be 200,000. With the arrival of the Russians to Istanbul, changes in the entertainment, fashion and food sectors started. Wealthy Russian women had their hair cut short because of lice they got during the escape from Russia. Among the women of Istanbul, this model of short hair became fashionable and was referred to as "Rusbaşı" [Russian Head] Russian women brought their aesthetic tastes with them and affected Muslim women. (Toprak, 1994, p.19-23) Indeed, feradje was outdated because of the Russian effect. There were women still wearing feradje in the city but it had undergone a serious transformation among Muslim women. The veil was gone. The women of Istanbul began to wrap their heads in cheesecloth like Russian women. The visibility of women in the public sphere increased. So, the Armistice period turned into a preparatory phase for the Republican period. (Toprak, 1994, 21.) According to Refik Halid (2016a), this transformation in women's clothing is a metamorphosis as he describes this metamorphosis in detail in his book *Üç Nesil Üç Hayat* [Three Generations - Three Lives]. (p. 113-114) In addition to changes in fashion, the places of entertainment, bars, restaurants and cabarets were opened in Beyoğlu, carrying the entertainment concepts of the Russians to Istanbul.

So how does the author remember these changes in his novels? In a positive way or a negative way? Reminiscing happily or in pain? In the novel *Yezid's Daughter* [Yezidin Kızı],<sup>22</sup> a foxtrot called "Konstantinopol" is played for the narrator as a gesture during the entertainment. However, this foxtrot does not please the narrator, on the contrary, it upsets him. This song, in which the soldiers of the occupation army dance in the Russian bars of Istanbul, reminds him of the sufferings of the occupation. (Karay,2016b, p.76) In the novel *Turkish Princess Nilgün*, inspired by an Ottoman princess, the character Nilgün sings the following folk song: "Hediye, girl your name is Hediye, I bought nuts and

<sup>21</sup> See: Refik Halid, [nicknamed Aydede], "Bir Nasihat", *Alemdar*, 6 Mart 1920.

<sup>22</sup> This novel -excluding its content- has itself been part of the collective memory. On July 16, 1938, the amnesty decree for [Yüzellilikler] one hundred fifty people (dissenting to the war of independence) who had been sent into exile came into force. Refik Halid was also part of this group and spent the years between 1922-1938 in exile in Syria. Even talking about this group was dangerous because Kemalist regime was anxious about the issue. The state has sent notices to newspapers not to publish about the group. But *Tan*, a newspaper, seems to have ignored it. Because *Tan* announced that *Yezid's Daughter* would be published. Advertising posters with a photo of Refik Halid were hung on the streets of Istanbul. Afterwards, the top parts of his photographs were painted red. This is a clear indication that the state mechanism has not reconciled with Refik Halid and others like him despite the law. See: Tuncay Birkan, *Dünya ile Devlet Arasında Türk Muharriri 1930-1960*, (İstanbul: Metis Yayınları, 2019), 112-120.

peanuts for darling to eat!" [Hediye'dir, kız senin adın Hediye/ Fındık fıstık aldım yâre ye diye!] Although it is a joyful folk song, the memories it recalls are painful because the retired civil servants receiving no regular salary and having financial difficulties used to sing this folk song while selling paste during the armistice period. Refik Halid used the folk song in fiction as an expression of collective pain. Civil servants were affected most by the war inflation. They were drawn as beggars in newspaper caricatures because they were in the lowest income class. (Toprak, 2003, p.153) There was a contrasting image in Istanbul. On the one hand there was this image of poverty, on the other hand there was entertainment, prostitution and gambling. Refik Halid (2016a) said, "When I look at my memories, I understand that the biggest gambling epidemic took place during the armistice time of 1918, the invasion of foreigners!" (p. 493)

One of the novels in which the author describes Istanbul in Armistice Period is *The Gang* [Çete]. This novel was intended to be "pure" propaganda of national awakenings. Although Refik Halid said that novels with thesis were insincere, this novel was written for the nation-state argument.

During such a troubled period, he was a teacher in Istanbul and saw the day 16 March 1920. After The Ministry of Education issued an order to appoint him as a French teacher at Adana High School, he got his travelling expenses and walked on the side street towards the bridge. He came across with the major Recep in front of the Printing House of Servet-i Fünun. Recep's face, which was always pink and vivid, was white. This whiteness, according to Nezh, looked terrible, wild, and dark. (Karay, 2009a, p. 55)

Why does Nezh teacher, who comes across Major Recep, see that the life on Recep's face has disappeared? The answer lies behind the date inside the passage: March 16, 1920. That is the day Istanbul fell under occupation of the Entente forces. This novel offers a radical solution to desperation: struggle. A teacher called Nezh, who has a quiet nature, turns into a warrior: Kıran Bey [destructive man]. There's a name symbolization here. The teacher's name Nezh, represents a decent and passive stance. But when he turns into a gang leader, his name changes to Kıran which means destructive. So, the author stresses that the victory will only be achieved through struggle and fight. And this teacher fights by forming a gang to get Hatay back to Anatolian lands. Another reference points that social transformation is remembered in the novels is through food culture. In his novel *The Gang*, narrator remembers the period of Occupation while drinking brewed tea from Moscow samovar: "During the armistice, refugees flocking to Istanbul in military capes would walk and sell tea on our streets; their melancholic voices are still in my ear." (Karay, 2009a, p.174) During the Armistice, the milk pudding culture in Istanbul is replaced by cakes and doughnuts. There were transformations in food culture as well.

## Conclusion

The period stretching from the end of the late Ottoman Period and to the foundation of the Republic was surely very painful. This pain is also reflected onto the structure of literary productions. Not only Refik Halid, but also many other authors writing during this period have produced memoirs, fiction and newspaper articles in a collective framework. The authors who used this collective framework in their literary works may have produced such memory consciously or unconsciously. In the late nineteenth and early twentieth century, all of the authors who convey their experiences of war, politics and exile are the "storytellers" according to Walter Benjamin. These "storytellers" describe their experiences by taking advantage of "Erinnerung" [memory] and history. They also avoid using the psychological analysis and attribute particular importance to experience.<sup>23</sup> As a storyteller Refik Halid dominantly used the

<sup>23</sup> See: Walter Benjamin, "The Storyteller", *Illuminations: Essays and Reflections*, trans. Harry Zohn, (New York: Schocken Books, 2007), 83-109.

collective memory in his literary productions. In accordance with his view of the official historiography, he had the symbolic power to manipulate an audience with his novels appealing to not only educated upper classes but also masses, including school-aged children. Even though the plot of events in his novels may seem to revolve around love and adventure, the real story is about the turning points.

Last but not least, literature has been positioned within the realm opened by testimony and experience, playing a crucial role in transmitting collective memory. This study demonstrates that the memoirs of Refik Halid, a dissident journalist exiled by both the CUP and the Republican regime, provided a rich source for his novels. The author leveraged the power of literature to remember the turning points of the era. While doing so, he didn't neglect irony and occasionally utilized political manipulations. Nevertheless, it can be said that regardless, the fundamental element shaping Refik Halid Karay's literature is memory itself. The author effectively utilizes the power of remembrance, and the boundaries that create this power are collective, not individual. The collective memory stands among the most significant sources that nourished Refik Halid Karay as a late Ottoman and early Republican author.

### Bibliography

- Benjamin, W. (2007). "The storyteller". *Illuminations: essays and reflections*, (Harry Zohn, trans.). Schocken Books.
- Blight, David W. (2009). "The memory book: why and why now?", *Memory in mind and culture*, (Pascal Boyer and James V. Wertsch, ed.) (pp. 238-251). Cambridge University Press.
- Birkan, T. (2019). *Dünya ile devlet arasında türk muharriri 1930-1960*. Metis Yayınları.
- Bozkurt, S. T. (2006). "Esat mahmut karakurt'un roman(s)larında erkek kahramanlar. MA Thesis, Bilkent University.
- Bozyer, H. (2020). "Refik halid karay'ın eserlerinde toplumsal belleğin izleri", PhD Thesis, İstanbul 29 Mayıs Universtiy.
- Cohn, D. (2008). *Şeffaf zihinler*, (Ferit Burak Aydar, trans.). Metis Yayınları.
- Connerton, P. (2006). *How societies remember*. Cambridge University Press.
- Deringil, S. (2019). *The ottoman twilight in the arab lands – turkish memoirs and testimonies of the great war*. Academic Studies Press.
- Draaisma, D. (2000). *Metaphors of memory: a history of ideas about the mind*, (Paul Vincent, trans.). Cambridge University Press.
- Gezgin, H. S. (2019). *İşgal günlerinde istanbul*, (Nuri Sağlam, ed.). Kapı Yayınları.
- Göknar, E. (2003). "Ottoman past, turkish future: ambivalence in ahmet hamdi tanpınar's novel 'outside the schene (sahnenin dışındakiler)', *The south atlantic quartersy* 102, (2/3), 647-661.
- Halbwachs, M. (1980). *The collective memory*, (Francis J. Ditter and Vida Yazdi Ditter, trans.). Harper Colophon Books.
- \_\_\_\_\_. (1992). *On collective memory*, ed. Lewis A. Coser. The University of Chicago Press.
- Halman, T. (2011). *A millenium of turkish literature – a concise histroy*, (Jayne L. Warner, ed.). Syracuse University.
- Hemingway, E. (1970). *İşgal istanbulu ve iki dünya savaşından mektuplar*, (M. Ali Kayabal. trans.) Milliyet Yayınları.
- Karay, R. H. (2017a). "Dünü unutma: bugünü iyi anlarsın!", *Atatürk'e eğilen bir sürgün*, (Tuncay Birkan, ed.) (pp. 62-63). İnkılap Yayınları.
- Karay, R. H. (2017b). *Nilgün* (3rd Edition). İnkılap Yayınları.

- Karay, R. H. (2017c). *Yeraltında dünya var*. İnkılap Yayınları.
- Karay, R. H. (2016a). "Bizleri üzen, kumarla mücadelenin kifayetsizliğinden ziyade, lüks sınıfa teşmil edilmesi cesaretsizliği idi!", *Cihangir dalkavuğu tarih*, (Tuncay Birkan, ed.) (pp. 493-494). İnkılap Yayınlar.
- Karay, R. H. (2016a). "Bir zamanın kurban bayramlarından hatırladıklarım", *Cihangir dalkavuğu tarih*, ed. Tuncay Birkan (pp 396-398). İnkılap Yayınları.
- Karay, R. H. (2016a). *Üç nesil üç hayat*. İnkılap Yayınları.
- Karay, R. H. (2016b). *Yezidin kızı*. İnkılap Yayınları.
- Karay, R. H. (2015). *Minelbab ilemihrab*. İnkılap Yayınları.
- Karay, R. H. (2009a). *Çete*. İnkılap Yayınları.
- Karay, R. H. (2009). *Dört Yapraklı yonca*. İnkılap Yayınları.
- Karay, R. H. (1944). *Bugünün saraylısı*. İnkılap ve Aka Yayınları.
- King, C. (2014). *Midnight in pera palace: the birth of modern istanbul*. W. W. Northon & Company.
- Köroğlu, E. (February, 2019). "Bellekte süren savaş: cihan harbi'nin mütareke'den erken cumhuriyet'e edebî temsili", *Toplumsal Tarih*, 302, 48-52.
- Metinsoy, E. M. (2012). "Poor ottoman turkish women during world war I: women's experiences and politics in everyday Life 1914-1923", Published PhD Thesis, Galatasaray University.
- Matos, S. C. (April, 2015). "History, memory and fiction: what boundaries?", *Historia de Historiografia*, 17, 427-439.
- Nora, P. (1996). *Ralms of memory: the construction of the french past*, (Arthur Goldhammer, trans.). Columbia University Press.
- Philliou, C. (2022). *Türkiye: tarihe muhalif bir geçmiş*, (Dâra Elhüseyni, trans.). Fol Yayınları.
- Philliou, C. (2021). *A past against turkey*. University of California Press.
- Philliou, C. (2010). "'Mad' about kemalism: an early republican satire", *The journal of ottoman studies*, 36, 195-205.
- Refik Halid [nicknamed Aydede]. (6 Mart 1920). "Bir nasihat". *Alemdar*.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory-history-forggetin*, (Kathleen Blamey and Dabid Pellauer, trans.). University of Chicaho Press.
- Tahir, G. Ş. (2008). *The Politics and Poetics of Translation in Turkey 1923-1960*. Amsterdam: Rodopi.
- Uzer, T. (2018). "Nasıl hatırlarız, nasıl unutturuz: kuramsal yaklaşımlar", *Hayatı hatırlamak: otobiyografik belleğe bilimsel yaklaşımlar*, (Sami Gülgöz et al., ed.) (pp. 58-59). Koç Üniversitesi Yayınları.
- Williams, H. L., & Conway, M. A. (2009). "Networks of autobiographical memories". (P. Boyer & J. V. Wertsch, ed.), *Memory in mind and culture* (pp. 33-61). Cambridge University Press.
- Wirtz, P. (2017). *Depicting the late ottoman empire in turkish autobiographies*. Routledge.
- Zürcher, E. J. (2003). *Turkey: a modern history*. I. B. Tauris.

**27. Yakup Kadri'nin *Millî Savaş Hikâyeleri*'nde savaşın travmatik görünümleri<sup>1</sup>**

"Savaş ya ortada savaşılacak bir şey kalmayınca ya da yeryüzünün her köşesinde kabul gören yeni bir törel anlayış sağlanınca sona erecektir"

(Immanuel Kant)

**Gökçen SEVİM<sup>2</sup>**

**APA:** Sevim, G. (2024). Yakup Kadri'nin *Millî Savaş Hikâyeleri*'nde savaşın travmatik görünümleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 505-521. DOI: 10.29000/rumelide.1455132.

**Öz**

Savaş, insanlık tarihinin sayfalarını dolduran, insanların hayatlarını alt üst eden ve onlar üzerinde derin izler bırakan bir olguyu ihtiva eder. Özellikle de milletlerin bağımsızlık savaşları kara parçasında geçen çatışmaların yansımaları değil, bireylerin ve toplumların ruhlarını derinden etkileyen trajedilerin yaşandığı savaştır. Bu olumsuz mücadele sadece insanlara fiziksel bir zarar vermez, bir o kadar da onlar üzerinde ruhsal ve duygusal açıdan olumsuz etkiler bırakır. Kötücül olgular, savaşın şiddeti ve dehşetiyle sınırlı kalmaz; bireylerin kimlikleri, değer yargıları ve inançları üzerinde de çoğu defa negatif etkilere ve travmalara neden olur. En çarpıcı ve kaotik süreçlerinden biri olan savaş, edebiyata yansıyan alanlarından birini oluşturur. Savaşın gölgesinde yazılmış eserler, tarihi bir olayı belgeleme özelliği kadar insanın varoluşsal sorularına ve evrensel duygularına da derin bir bakış açısı sunar. Bu eserlerden biri de *Millî Savaş Hikâyeleri*'dir. Yakup Kadri, *Millî Savaş Hikâyeleri*'nde savaşın dehşetini ve insanlar üzerinde yarattığı travmaları sıkça ele alır. O, eserlerinde verilen mücadelelerin sergilediği kahramanlık ve zafer hikâyeleriyle birlikte insan psikolojisine yansıyan acı, korku ve çaresizliğe dair duyguları da *an'a* taşır ve yaşanan trajediyi aktarır. Karakterlerinin çoğu, yaşanan durum karşısında vahşeti ve ölüm acısını yaşamış ve bunun neticesinde ruhsal bir kaosa sürüklenmiştir. Nitekim yaşanan mücadele, dönemin siyasi ve askerî olaylarını ele aldığı gibi karakterlerin içsel dünyalarındaki savaşın da gün yüzüne çıkmasına olanak tanır. Öyle ki savaşın insan psikolojisi üzerindeki etkilerini anlamak, sadece tarihsel bir dönemin anlamlandırılmasına zemin hazırlamaz, insanlık durumunun da anlaşılmasına yönelik önemli bir pencere aralar. Ele alınan çalışmada yazarın *Millî Savaş Hikâyeleri* içerik analizi yapılarak incelenecek, savaş ve savaşın

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %1

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455132

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Erzurum Teknik Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Erzurum Technical University, Department of Turkish Language and Literature (Erzurum, Türkiye), gokcen.sevim@erzurum.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-9794-0810, **ROR ID:** https://ror.org/038pb1155, **ISNI:** 0000 0004 0454 905X, **Crossref Funder ID:** 501100018725

bıraktığı derin izlere ve karakterlerin ruhsal yolculuklarına yer verilerek savaşın ardındaki insanlık hikâyeleri anlamlandırılmaya çalışılacaktır.

**Anahtar kelimeler:** Millî Savaş Hikâyeleri, Savaş, Travmatik Görünümler, Psikolojik Çıkmazlar

### **Traumatic aspects of the war in Yakup Kadri's Millî Savaş Hikâyeleri<sup>3</sup>**

*“The war will end either when there is nothing left to fight against or when a new moral understanding accepted in every corner of the earth is achieved.”*

*(Immanuel Kant)*

#### **Abstract**

*War involves a phenomenon that fills the pages of human history, turns people's lives upside down and leaves deep scars on them.* In particular, the wars of independence of nations are not the reflection of conflicts on land, but wars in which tragedies that deeply affect the souls of individuals and societies are experienced. This negative struggle not only harms people physically, but also has negative effects on them spiritually and emotionally. Malicious phenomena are not limited to the violence and horror of war; It often causes negative effects and trauma on individuals' identities, values and beliefs. War, one of the most striking and chaotic processes, constitutes one of the areas reflected in literature. Works written in the shadow of war not only document a historical event, but also offer a deep perspective on human existential questions and universal emotions. One of these works is *Millî Savaş Hikâyeleri*. Yakup Kadri frequently discusses the horrors of war and the traumas it creates on people in his *Millî Savaş Hikâyeleri*. In his works, he brings to the moment the feelings of pain, fear and helplessness reflected in human psychology, along with the stories of heroism and victory of the struggles, and conveys the tragedy experienced. Most of the characters experienced the brutality and pain of death in the face of the situation and as a result, they were dragged into spiritual chaos. As a matter of fact, the struggle not only deals with the political and military events of the period, but also allows the war in the inner worlds of the characters to come to light. So much so that understanding the effects of war on human psychology not only paves the way for making sense of a historical period, but also opens an important window to understanding the human condition. In the study, the war and the deep traces left by the war in the author's *Millî Savaş Hikâyeleri* will be examined and the stories of humanity behind the war will be tried to make sense by including the spiritual journeys of the characters.

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 1

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 20.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455132

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

**Keywords:** National War Stories, War, Traumatic Appearances, Psychological Impasses

## Giriş

Savaş geçmişin sayfalarını dolduran, insanların hayatlarını altüst eden ve onlar üzerinde derin izler bırakan bir olguyu ihtiva eder. Bu olgu “*dar sınırlarda yüceltilen anlam katmanlarına rağmen etkisini yalnızca cephelerde ve sınırlarda göstermeyen çoğunlukla ‘şimdi’ ve ‘bura’nın ötesi ile ‘gelecek’ ve çevreyi de içine alan bitse de devam eden kayıplar silsilesi(ni)*” (Seferoğlu, 2023, s. 15) kapsar. Oluşan kayıplar silsilesi, cephede geçen askerî mücadeleler kadar bireylerin iç dünyalarında bıraktığı kalıcı etkilerle de belirginleşerek ruhsal bir çıkmaza dönüşür. Geri dönüşü olmayan kayıplar, yaşanan acılar, ölümler gerek birey gerekse toplum üzerinde kolektif bir travma bırakarak derin yaralar açar. Bu nedenle de savaşın travmatik yüzü, karakterlerin ruhsal durumlarını ve dayanıklılıklarını o kertede etkiler.

İnsanlık tarihindeki en çarpıcı ve kaotik süreçlerden biri olan savaş, edebiyata yansıyan alanlardan birini oluşturur. “*Edebiyat insana ait olanı anlamaya çalışırken, belki de en değerli çabasını savaş anlatılarında göstermektedir. Çünkü edebiyat, tarihinin metnindeki satır aralarını hayal etmemize izin verir; düş gücümüzle boşlukları doldurmamız, bizim de “özne”leşerek savaşın altında kalan yazgıların dünyasına tanıklık etmemizi sağlar*” (Kılıçeri ve Şenbay, 2018, s. 117). Edebî metin, savaşın yıkıcı gerçekleriyle yüzleşmek, insanın acılarını anlamak ve toplumsal travmalarıyla baş etmek için güçlü bir araçtır. O, cephelerdeki stratejik hamleleri yansıtmakla kalmaz aynı zamanda bireylerin ve toplumların zihinsel dünyalarında oluşan ve kabuk bağlayan yaraları da ortaya çıkarır. Savaşın gölgesinde yazılmış eserler tarihi bir olayı belgeleme özelliği kadar insanın varoluşsal sorularına ve evrensel duygularına da derin bir bakış açısı sunar. Varoluşsal belirsizlik yaşayan insan, geleceğin neler getireceğini bilememekte, ontolojik güven kaybının verdiği korkuyla yaşamakta ve kendini varoluşunun anlamsızlığı içinde bulmaktadır. Savaş sürecinde ve sonrasında insan varoluşunu zorlayan bu deneyim, iç dünyasına kazınan travmatik anılarla dolup taşar. Yaşanan acılar, kayıplar ve bunun sonucunda gelişen anlamsızlık hissi onu, karmaşık ruhsal bir mücadele ve çıkmaz ile baş başa bırakır. Var olan ruhsal çıkmazlar, edebiyatın kaleminden düşen kelimelerle anlam bulmaya çalışır. Nitekim toplumların yaşadığı travmaları, kültürel çatışmaları veya kolektif hafıza kayıpları yazarların kaleminden geçerek edebî eserlerde anlamını bulur. Bu eylem, okuyuculara sadece bireyin değil, aynı zamanda toplumunun travmatik çıkmazlarını da anlamaya/anlatmaya yönelik bir çabanın da görünümü olarak okunabilir. “*Yaşanan kıyımları yitimleri, şiddet ve hınç durumlarını tekrar var olma ve devam etme halini okuyucunun kendisini, bir aitlik duygusuna kaptırmasını ve geçmişine daha da çok bağlanmasını sağlar*” (Seferoğlu, 2023, s. 49). Yazarların kelimelerle dokuduğu travmatik labirentler, insanın varoluşsal karmaşıklıklarını anlama, empati kurma, bilinç oluşturma, hatırlama/hatırlatma, aitlik hissi gibi basamakları da içerisinde barındırır.

Yakup Kadri Millî Mücadele sürecinde Anadolu’da yaşanan kargaşa ortamını, gerçekleşen sıkıntıyı, bunalımı, kayboluşu ve varoluşsal zorlukları kaleme alarak okuyuculara aktaran yazarlardan biridir. “*Anadolu’da Yunanlıların yaptıkları zulümleri yerinde görmek için 1922 yılında Mustafa Kemal tarafından kurulan Tahkik-i Fecayi Heyeti’nde görev alan Yakup Kadri, İzmir’den yola çıkarak Bursa’ya kadar birçok yerleşim yerini dolaşmıştır*” (Doğramacıoğlu, 2009, s. 91). O, gözlemediği savaş ortamını sadece yaşanan dışsal bir mücadele olarak kaleme almaz, insan psikolojisinin travmatik bir savaşı olarak da ele alır. Eserlerinde yer verdiği karakterler, savaşın getirdiği korku, belirsizlik ve

kayıplarla oluşan nevrozlarla<sup>4</sup> başa çıkmaya çalışırken kendi iç dünyalarında da bir mücadele içinde olurlar. Girişilen mücadele savaşın insan zihnindeki derin izlerinin ve psikolojik etkilerinin dışı aktarımının birer aynasıdır. “Karaosmanoğlu’nun bu ‘savaş öyküleri’nin her biri bir başka yeri, bir başka kişiyi, bir başka olayı anlatır ama bir yandan da sonu gelmez ve umutsuz bir arayışı dile getirir” (Yücel, 1975, s. 108). Onun eserleri, savaşın yarattığı derin çatışmalar, karakterlerin umutsuz arayışları etrafında şekillenir. Karanlık bir gölge gibi karakterleri takip eden savaş, savaşın yarattığı acı ve yaşanan kayıplar, onların ruhsal dünyasında oluşan hezeyanlarının birer trajik boyutunu simgeler. Yaşanan olumsuz olgular, yazarın kullandığı dil unsuru/gücü, anlatımındaki derinlikle ve duygularla aktarılır. O eserlerden biri olan *Millî Savaş Hikâyeleri*’nde yazar, “Yunanlıların ve onlarla iş birliği yapan yerli Rumların Türklere her türlü zulmünü anlatır” (Çetin, 2022, s. 603). Eser, Türk Kurtuluş Savaşı’nın ve sonrasında atmosferini yansıtan bir dizi hikâyeden oluşur. Savaşın ortasında kalan karakterler, varoluşsal bir parçalanmaya maruz kalan insani özün ve yaşama tekrar dönmek ve dokunmak isteyen bireyin savaşını anlatır. Özgürlük ve sorumluluk kavramları etrafında şekillenen hikâyelerde, savaşın sebep olduğu etik sorunlar, yarattığı çatışmalar ve bu çatışmaların bireyler üzerindeki dönüştürücü/yok edici etkileri, direniş, vatanseverlik ve sevgi gibi birçok izlek üzerinde durulur. “Bireysel ve kolektif belleğin iç içe olduğu metinlerin odak noktası belleği örselemiş karakterlerin trajik hikâyeleridir.

*Yıkıntı halindeki mekânlarda varoluş mücadelesi veren karakterlerin parçalı/ yaralı bilincine ayna tutan Millî Savaş Hikâyeleri, yıkıntıdan inşa edilmeye çalışılan toplumun ortak yazgısının bir sunumudur*” (Önder, 2022, s. 832-833). Dilin metaforik zenginliğiyle kaleme aldığı eserlerden biri olan *Millî Savaş Hikâyeleri*’nde Karaosmanoğlu, okuyucuların düşünce dünyasını genişletir, derinleştirir ve orada sıradan kelimelerin ötesinde bir anlam katmanı oluşturur. Böylece ruhsal bir perspektiften yola çıkarak anlamın daha da derinleşmesini ve anlaşılmasını sağlar. “Kendi istek ve imgelemine göre değiştirip canlandırdığını söylediği bu öykülerin tümü hem biçim hem içerik bakımından köklü bir sanatçı kişiliğinin damgasını taşır; ilk bakışta acımasız bir ulusun saldırısına uğramış bir ülkenin durumuna ilişkin olmaktan başka bir ortak yanları yokmuş gibi görünen (...) bu küçük öyküler derinden derine birbirine bağlanarak daha yüksek bir düzlemde, daha içten bir birlik oluştururlar” (Yücel, 1975, s. 108). Yazarın hikâyelerinde yer verdiği olaylar ve yaşanan trajediler; eylemler ve söylemler eşliğinde böyle bir derinliğin açığa çıkmasına kaynaklık eder. Kaleme alınan hikâyeler, yaşanmış ve tanık olunmuş bir zulmün panoramasını yansıtır. Zira yazarın “iyi bir analizci, net bir gerçekçi, uzman bir psikolog gibi psikolojik ahvali tanımlayan ve tasvir eden, derinlikli bir portre yazarı, sorumlu ve muzdarip bir aydın, aydın kesimin problem yorumcusu, sosyal değişimin gerçekçi levhalarını tersim eden bir ressam, değişimin nedenleri üzerinde düşünen bir sosyal eleştirmen, savaş yıllarında insanımızın çektiklerini gören bir gözlemci” (Uç, 2005, s. 161) olarak gösterdiği tavır, savaşın insanda bıraktığı fiziksel ve ruhsal açmazları açık bir şekilde ortaya koyar.

### 1.Savaşın yaşattığı travma: şiddet ve ölüm

İnsanlık tarihi, sıklıkla savaşlar, doğal felaketler, soykırımlar ve diğer travmatik olaylarla işlenmiş bir hikâyeler koleksiyonudur. Özellikle de savaşlar, “toplumların güç kullanarak birbirlerini sindirme veya yok etme isteklerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır” (Kacıroğlu, 2009, s. 17). Öldürmek -ortadan kaldırmak- ya da şiddetin unutulmaz olgularını belleklere<sup>5</sup> işleyen eylemler, bireyi fiziksel olduğu kadar ruhsal biçimde de etkiler. İnsanların acılarından zevk almaya dayanan zulüm/işkence, bir karmaşa ve yok etme dalgası içinde ya birdenbire ortaya çıkar ya da bu dönemde en güçsüz olanların

<sup>4</sup> Nevroz; davranış bozukluklarına yol açmakla birlikte kişiliğin bir bütün olarak yıkılmasına neden olmayan akıl hastalığı, kişiye ruhsal olarak hasta olduğunu bildiren iç çatışmalarla belirginleşen sinir hastalığı. Ayrıntılı bilgi için bkz. Ahmet Cevizci (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.

<sup>5</sup> Bellek; geçmişteki deneyimleri, tecrübe ve yaşantıları anımsayabilme yetisidir. Ayrıntılı bilgi için bkz. Ahmet Cevizci (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.



üzerine acımasızca çöker (Mitscherlich, 1996, s. 221). Savaş ve sonrasında yaşanan şiddet ve zorbalık gerek bireysel gerekse de toplumsal olarak kalıcı travmalar bırakır. Mecbur bırakılan trajik sahnelerin görünümü, bireysel düzlemden toplumsal düzleme uzanan vahşet silsilesi olarak bilincin gizli köşelerine kazınır.

*Millî Savaş Hikâyeleri* yaşanan kıyımlar, uygulanan şiddet ve ortaya çıkan ruhsal kırılmalar nedeniyle anlamsızlık ve hiçlikle kuşatılmış bireyin, kötü yazgısını ve psikolojik çöküşünü ele alır. “Yakup Kadri’de (...) düşman zulmünden şuuru sakatlanmış, cezbeye tutulmuş, takıntılı “obsédé”, isterik, melankolik, yerini yadırgamış, kısacası ruhen hasta tipler vardır. Bunların bir kısmı sinir ve zihin depresyonları neticesinde büyük bir uyuşukluğa düşmüş (..) kendi mevcudiyetlerini de hatırlayamadan günler geçiren harap insanlardır” (Akı, 2017, s. 86). Hikâyelerde savaş, bireyselliği sekteye uğrayan, varoluş noktasında anlamını yitiren, edilgen hâle gelen, hareket etme özgürlüğünden yoksun kalan, ontolojik ölümü yaşayan insanların, statik bir varlık görünümünü ve boşluğunu anlatır. Eserde savaş ve sonrasında gerçekleşen varoluşsal boşluk, her bir hikâyede aynı somut vahşetin farklı ruhsal boyutunu ve hikâyesini anlatır.

*Millî Savaş Hikâyeleri*'nde savaşın ardında bıraktığı izlerin izdüşümünü yansıtan “Teslim Teslim” hikâyesi, bireysel trajedinin içsel derinliklerinde saklanan şiddetin, ölümün soğuk yüzünün ve bireyde bıraktığı ızdırabın yansımasıdır. Belleğe kazınan ve unutulması zor olan olay, çocuk bedenine uygulanan ve bunu gören, unut(a)mayan bir savaş tanığının anlatımı ile dile getirilir. Hikâyede Tahkik-i Fecayi Heyeti, Yunanlıların halka yaşattıkları işkenceleri tetkik etmek için kasabaya gelir. Heyet, faciaya tanık olan herkesi dinler. Kaymakam bu şahitlerden biri olan ve psikolojisi iyice bozulan Şevki Bey'in de dinlenmesini ister. Şevki Bey, bağ evinde saklanarak halka karşı yapılan vahşeti şu şekilde dile getirir:

“Süngülü düşman askerleri arasında başı açık kadınlar, sarıkları boyunlarına dolanmış adamlar, yalın ayak çocuklar bir kasırgaya tutulmuş gibi tozu dumana katarak koşuyorlardı. Bu kalabalığın arasında bazen yere düşenler oluyordu. O vakit süngülü askerlerden biri geriye kalıyor, bu düşeni tekmeleyerek tüfeğinin dipçığı ile vurarak kaldırmaya çalışıyordu. Bazıları kalkmıyordu ve ‘gamuto Turkos’ küfürleriyle beş on yerinden süngülenip kalıyordu. (...) Lâkin bunlar arasında en acıklısı o ‘teslim!’ diye bağırarak kız çocuğunun cesedi idi. (...) Sekiz dokuz yaşında ya var ya yoktu; lâkin o kadar zayıf, o kadar çelimsiz bir şeydi ki yaşla, cinsle et kemikten insanlıkla hiçbir alakası yok gibi görünüyordu. Bütün vücudu bir yaprak gibi titriyordu ve sesi bir civcivin, bir küçük kuşun sesine benziyordu. ‘Teslim! Teslim!’ diye bağırdı. Bu tedbir nereden hatırına gelmiş, bu kelimeyi nereden öğrenmişti? Birdenbire gözlerimden yaşlar boşanmıştı. Onun süngülediğini bu yaşların arasında gördüm. Yavrucak vücuduna batan süngüden daha küçüktü: kendisini öldüren adamın yüzüne hayretle bakıyordu” (s. 29-30).

Savaşın devam ettiği süre boyunca bireyin maruz kaldığı travmatik deneyimlerden, duygusal tepkilerden, zihinsel ve ruhsal süreçlerden birini yansıtan hikâye, toplumsal acıyı Şevki Bey temelinde aksettirir. O, eski yaraları sarmak ve geçmişin acı tecrübesini unutmaya çalışmak yerine dönemin şiddet ve travmasını *bugünün* yaşantısına taşır. Geçmişin zincirlerinden ve acılarından kurtulamayan Şevki Bey, yaşadığı dehşet ve gördüğü zulümler karşısında savaş esaretinin ruhsal pençesinden kurtulamaz. O, geçmişin trajik yazgısını “daha büyük gücün, kaba ya da us gücüyle desteklenmiş zorbalığın egemenliği(ni)” (Freud, 2022, s. 99) ve kalıcılığını özellikle çocuk bedeninin süngülenmesi ile yaşar. Şevki Bey, küçük kız çocuğunun ölümü o yaşta bilinçaltına yerleştirmesini ve yaşamak adına *teslim!* kelimesini kullanmasını/belleğine işlemesini anlamlandırmaya çalışır ancak bunda başarılı olamaz.

Savaşın getirdiği ölüm, çocukların dünyasına aydınlanması zor bir karanlık bırakır. Yaşanan baskı sonucunda çocuklar, sevdiklerini kaybetmenin acısıyla başa çıkmaya çalışırken maruz kaldıkları ya da gördükleri eylemleri belleklerinde saklı tutarlar. Belleği, içinde değerli şeyleri muhafaza eden bir

mahfaza benzeten Draaisma, onun yok olup gitmesini ya ölüm ya da değersiz şeylerin onun yerini alıp silmesiyle ortadan kalkacağını söyler (2014, s. 18). Küçük çocuğun mahfazasına sakladığı özne(ler), güzel olgular yerini basit ama önemli olduğuna inan(dır)ılan sözcüğe -teslim- dönüşür. Anlamlandırma gücünü kaybettiği sözcük; korku, kayıp, ölüm gibi olumsuz duygulara karşı kurtuluşu, canlılığını sürdüreceğine olan inancı ve saklanması / unutulmaması gereken bir gerçeğe dönüşür. Küçük kız çocuğu, savaşın ne denli kötü sonuçlar doğurduğunu, ölüme hazır ol(a)mamanın zamansızlığını, ölüm korkusunu yaptığı eylemle ortaya koyar. “*Savaş alanında bu insanlardan istenilen tek şey tehlikeli durumlara göğüs germeleri -saf pasif biçimde icraat göstermeleri- değildi. (...) Askerin her an tetikte bekleyip yerine getirmesi gereken saldırma faaliyetlerinden bahsediyorum, bunun ötesinde ölüme hazır olmaktan*” (Freud, 2017, s. 58). Kaotik sıkışıklıktan/çaresizlikten kurtulma ümidini *teslim!* sözcüğüne sığınmakta gören küçük kız, masumiyetin hüküm sürdüğü çocukluk döneminde karanlık bir figür olan ölümlerle daha önce görmediği bir nesneyle -süngüyle- tanışarak hayattan kopar.

Zulüm, yıkıcılık, düşmanlık, öfke gibi olguların vicdansız bir biçimde uygulandığı *Ceviz* hikâyesinde yazar, savaş sonrası yaşanmışlıklara, insanların psikolojik durumlarına ve çaresizliğine dikkat çeker. Tahkik-i Fecayi Heyeti Yunanlıların Anadolu halkına vermiş olduğu tahribatı araştırmak amacıyla köyleri dolaşır. Anadolu’da zorluklarla bir köye ulaşırlar. Zira yolu olmayan köyde tarlalardan geçerek köye varırlar. Köydeki bütün evler yakılıp yıkılmış, harabeye dönmüştür. Yaşayan bir canlı arayan heyet, yıkıntılar içinde saklanan bir çocuk ile karşılaşır. Harabeye dönmüş evin içinde saklanan ve korkan çocuğa doğru ilerleyen heyet, çocuğun yalnız olmadığını ve ayağı dizlerine kadar yanmış olan ablası, dedesi ve iki çocuğu görürler. “*Düşman saldırılarında evleri işgal edilen, bedenleri ve ruhları saldırıya uğrayan, sevdiklerini savaşta kaybetmenin acısı ile şuurunu yitiren karakterler, bilgi ve belge toplama cabasındaki heyete geçmişi parçalar halinde aktarır*” (Önder, 2022, s. 833). Yunan mezalimini ev halkından dinleyen heyet, duydukları karşısında büyük bir üzüntü duyar. Heyete ikram edilecek hiçbir şey bulunmayan evde, çocuğun daha önce duvar dibine saklamış olduğu cevizler ikram edilir. Yazar, bu ikram neticesinde epeyce duygulanır; her ceviz gördüğünde bu hadise aklına gelir.

İnsan eylemlerinden biri olan ve keyfilik ögesi de taşıyan şiddet, insan aklının bazen sınırlarını aşan yıkıcı/zulmedici yönüyle karşılaşır. Savaşın köhneliği içinde saklanan bu eylem, belirlenen hedeflere ulaşmak ya da ulaşamamanın verdiği hırsla daha da aşırı hâle gelir. “*Zevk düşseldir; dolayısıyla işkence etme zevki de öyledir. İşte bu nedenle bizde yalnızca acıma, suçluluk değil, aynı zamanda ölüm ve yok etme sahnesi karşısında gizli, yasak bir zevk uyandırması kaçınılmazdır*” (Mitscherlich, 1996, s. 222). İnsani varlığa isteyerek/bilerek zarar vermek hem bu eyleme yeltenenlerde hem de maruz kalanlarda nevrotik semptomların varlığı ve kalıcılığı üzerinde süreklilik kazandırır. Savaşın ve zulmün bıraktığı bedensel ve ruhsal acılar *Ceviz* hikâyesinde de zihinlerde kalan şiddet imgeleriyle yer edinir. Her gidilen ve dinlenen yerde aynı acıların, korkuların ve ruhsal yaraların aynileştiği savaş tablosu yazarın kaleminden şu şekilde aktarılır: “*Bir daha eski halimize dönecek miyiz? Bu gamlı seyahat günün birinde nihayete erecek mi? Buna hiç ihtimal vermiyoruz. (...) Harbin bir ateş sağanağı halinde savurarak, yakarak, yıkarak geçtiği bu yerlerde ekseriya hayalen tasavvur ettiğimiz ahiret âlemini; cennetle cehennem ortasındaki cansız ahiret âlemini buluyoruz ve zannediyoruz ki hepimiz yerin altında yürüyoruz*” (s. 99). Yakup Kadri, her defasında kendi gözüyle görüp kederlendiği manzara karşısında yakılan/kül edilen mekânların ve insanların yaşadığı hezeyanlar, sadistçe yapılan uygulamalar neticesinde ruhsal bir umutsuzlukla sarmalanır. Küçük çocuğun korku içinde saklanması, yaşadığı travmatik olayların ve bastırılmış içsel çatışmaların temelini oluşturur. Zira küçük çocuk savaşın vahşetini yaşamış, yabancı kişilerin acımasız bir biçimde yakınlarına ve çevresine verdiği zararı görmüş, varlık alanına yapılan müdahaleyi hissetmiş ve bilinçaltında aynı şeyi tekrar yaşayacak korkusuyla insanlardan saklanarak korunacağını/önlem alabileceğini düşünmüştür. Küçük bedeninin

kaldıramayacağı ruhsal bir yükü boğuşan ve katliama tanıklık eden çocuk, Yunanlıların köy halkını kurşuna dizmesiyle, yakmasıyla hemhal olur:

*“Ne vakit ki hepimiz birden eğilip ayaklarını tâ dizlerine kadar saran kirli bezleri birer birer çözdük, o vakit, iki yanmış odundan hiç fark edilmeyen kötürüm bacıklarını gördük. Derhâl maksadının ne olduğunu anladık ve evvelden neticesini keşfettiğimiz feci macerasını dinlemeye başladık. (...) Arasına ihtiyar, bir hıçkırığa benzeyen sedasıyla, ona unuttuğu bazı noktaları hatırlatıyor; şunu da söyle, bunu da söyle diyordu ve çocuk hepimizin ortasında ayakta duruyordu. Lâkin, nasıl oldu bilmem? İçimizden biri birdenbire bir kadın gibi ağlamaya başladı. Ve hepimizin gözleri sulandı”* (s. 102).

Savaş alanında doğrudan yaşanan travmatik deneyimler, ihtiyarın ve orada bulunun insanların belleklerinde unutulması zor izler bırakır. Kendilerine ve köy halkına yapılan zulüm ve gerçekleştirilen katliam, Anadolu köylüsünün nevrozu olarak dilden dile anlatılarak bugüne gelir. Olumsuz hatıralarla süregelen olaylar travmatik bir etki bırakmakla birlikte, açılmış yaranın/izin ortak bellekte yer edinmesine ve vicdani bir yaklaşımla sorgulanmasını sağlar.

Yunan zulmünden sadece sivillerin değil, askerlerin de etkilendiği *Bir Hastane Koşuşu* hikâyesinde, askerlerin bu süreç içinde yaşadıkları olaylar anlatılır. Yunan zulmünü tetkik etmek için görevlendirilen ve yazarın da aralarında yer aldığı heyet, savaşta her türlü şiddete maruz kalan askerlerin tedavi edildiği koşuşa gider. Savaşın olumsuzluğunu göstermeye çalışan yazar, cephede ve cephe arkasında yaşanan acı olayları bizzat askerlerin söylemleri ile aktarır: *“Cephelede yaralanan askerlerin anlattıklarına göre Yunanlılar özellikle köylere baskınlar yaparak ahaliyi göçe zorlamışlar ve böylelikle Türk nüfusunu yok etmek istemişlerdir. Bu baskılardan ve zulümlerden yaralı olarak kurtulabilenler bu koşuşta tedavi altına alınmıştır”* (Doğramacıoğlu, 2009, s. 100). Yunan askerlerinin saldırılarına ve zulmüne uğrayan Türk askeri psikolojik olarak yıpranmış durumdadır: *“Allah yazmış, esir düştüm. Geldiler, haydi kalk yürü dediler. Kırık bacağımı gösterdim; bununla nereye gidebilirim, dedim. Beni kollarımdan tutup sürüklemeye başladılar. Ben, bir aralık, muhafızları, az ve başka işlerde meşgul görerek kaçmak istedim; fakat (...) yakalandım. Bunun üzerine döğmeye başladılar. ‘Silahsız ve yaralı adamı döğmek kolaydır, vurun vuru, dedim”* (s. 131) Yaralı asker hem savunmasız ve zararsız birinin yaşadığı çaresizliği hem de Yunan askerine mağlup olmanın hezeyanını, burukluğunu bir türlü üzerinden atamaz. Yaşadığı şiddeti ve onur kırıcı durumu kapatmak, üzerindeki yükü atmak adına Yunan askerine karşı yaptığı söylemlerle kendisini rahatlamaya çalışır:

*“Cepheye uğurlanan ile cepheden dönen asker arasında varlıksal bir uçurum vardır. Giden ve geri dönen aynı kişidir ama bedensel ve ruhsal açıdan kökten bir değişime uğramıştır; aynı kişi değildir artık (...) Kimsenin aynı kalmak, değişmeden geri dönmek gibi bir seçeneği yoktur. Savaşın bitiminde yine “Kendisi”dir ama “aynı” değildir. Yaşadığı, gördüğü, tanıklık ettiği her şey yakından ya da uzaktan değmiştir özneye. Unutulmaması gereken, hiç beklenmedik bir trajik koşulla karşı gelindiğidir. Varlık alanını öznenin tümüyle yabancı olduğu bir durum işgal etmiştir. Sınırları bilinmeyen bu “gerçek”in yerleştiği bu alan olsa olsa yaşamsal tehdidin ortamıdır”* (Kılıçeri ve Şanbay, 2018, s. 111).

Trajik koşullar altında yaşanan travmalar, *şimdide* görülen ve unutulmaya direnen izleri barındırır. Öznenin varlık alanını tehdit eden savaş ve sonrasında sürekliliğini devam ettiren gerilim, onun hayatını görünür ya da görünmez bir biçimde çevreler. Ruhsal sıkıntılar ya birdenbire ortaya çıkar ya da o andan itibaren kalıcılığını alenen gösterir. Koşuşta yatan, şiddete ve ölümün soğuk yüzüne tanıklık eden diğer bir kişi de Yunan askerleri tarafından annesi katledilmiş, yaralı bir çocuktur:

*“Bu çocuğu, Bahçecik köyü civarında, yolun üstünde rast geldik. Eli yüzü kan içinde, bir hendek kenarında ağlıyordu. O vakitten beri işte bir haftadır, hiçbir şey söylemiyor, hep ağlıyor. Hem de*

*sessiz sessiz ağlıyor; yüreğim parçalanıyor. Yalnız bu sabah dili açıldı: 'amca üzüm isterim!' dedi.*  
(...)

*Hastabakıcıya sorduk:*

*"Yarası ağır mı?"*

*"Başının müteaddit yerlerinde şarapnel yaraları var," dedi.*

*Bağrım, anlatılmaz bir şefkatle dolu, yavrucüğün üzerine doğru eğildim ve sessiz yaşlarla sırsıklam olan yanaklarından öptüm. Bu esnada çocuğun eli yakamdan tuttu; ağzını kulağıma yaklaştırdı, huçkırıkla kesilen bir ses dedi ki:*

*"Efendim amca; üzüm... üzüm... Annemi de isterim; annemi de..."*

*Üzüm peki... Fakat anneyi nerede bulmalı! Anneyi nerede bulmalı!"* (s. 112).

Çocukluk yıllarında vuku bulan ve çocuğun gelişimini sekteye uğratan olumsuz olgulardan birisi de savaştır. Zira çocukluk dönemi, yetişkinliğe sağlıklı ulaşmanın ve yaşamsal süreci etkin bir şekilde kullanabilmenin ilk basamağını oluşturur. Bireysel ve toplumsal yetkinliğin doğru şekilde uygulanabilmesi, diyalektik duyguların farkındalığına varılabilmesi ve bu noktada hareket edilmesi çocukluk dönemine/geçmiş tekabül eder. Geleceğin inşası ve kişiliğin bütüncül bir şekilde var olması; "ilk çocukluğa ait hatıralar, aile ve bireyler arasında yeri, hayaller, rüyalar ve marazi arazlar doğuran dış faktörlerin mahiyeti(nin)" (Adler, 2002, s. 12) derecesi ile doğru orantılıdır. Özellikle de "çocukluğunda korkunç, unutulmaz ve öldürücü bir şeyin yaşanmış olması özellikle önemli" (Freud, 1981, s. 13) ve etkileyici faktörleri içerir. Hastane koğuşunda yatan çocuk, şiddeti bedensel olarak yaşadığı gibi annesinin gözünün önünde öldürülmesini ruhsal olarak da en ağır biçimde deneyimler. Annesinin yaşamdan koparılmasını o yaşta tam olarak algılayamayan ya da kabul etmek istemeyen çocuk, kendisinden koparılan en önemli parçayı geri ister. Çocuğun bilinçaltına kazınan bu elim koparılmış, gelecek yaşantısında da onu takip edecek bir gölge ve unutamayacağı kötü bir hatıra olarak belleğinde yer edinir.

İnsan hayatının kaçınılmaz gerçeği olan ve derin duygusal, psikolojik etkiler yaratan ölüm, *Ses Duyan Kız* hikâyesinde ruhsal bir boşluğun ve hayattan kopuşun trajik durumunu imler. Hikâyede Garipler Köyü'nde yaşayan Emine'nin yaşadıkları anlatılır. Yazar, birlikte yolculuk yaptığı bir arkadaşı ile Garipler Köyü'ne gelir ve dinlenmek için çeşme başında durur. O, mola verdiği yerde bir türbe görür ve Emine'nin hikâyesini öğrenir. Emine on altı yaşında, güzelliği, sesi ve aklı ile herkesi kendine hayran bırakan bir genç kızdır. Köyden bir genç ile nişanlanır ve çok geçmeden nişanlısı savaşa gider. Bir süre sonra nişanlısının şehit olduğu haberi gelir. Ölüm haberi karşısında Emine tepkisiz kalır ve kimsenin işitmediği sesler duymaya başlar. İşittiği seslerden kimseye bahsetmeyen Emine, bir gün savaşa çağrıldığını söyleyerek köyü terk eder. Daha sonra Emine'nin cesedi köy yakınlarında bulunur ve mezarı türbe hâline getirilir.

Sevilen birinin savaşta kaybedilmesi varoluşsal anlamın kaybı, yitikleşen hayatın belirsizliği, trajik çarpınışların hiçliğini yansıtır. Emine, sevdiği adamın şehit olduğu haberiyle sarsılmış ve çoğu kişinin ölüm karşısında gösterdiği tepkinin tam zıddı bir sessizlik ve hareketsizliğe gömülmüştür. "Bu kara haber, bütün köyü yas içinde bıraktı; yedi yaşındaki çocuktan yetmiş yaşındaki ihtiyara kadar kadın, erkek ağladı durdu. (...) Gariptir ki bu haber Emine'ye fazla bir keder vermedi; hatta ağlamadı, haykırmadı bile..." (s. 15). Emine'nin aldığı ölüm haberi, duygusal algılarını ve zihinsel sağlığını alt üst eder. O, savaşın psikolojik yıkımını, acısını baskılayarak farklı sesler duyarak ve yitirilen şeyi arayarak gösterir. "Savaş hali insanlarda, acıma, merhamet, üzüntü gibi insan yaradılışının en kalbî duygularının ölülerle birlikte gömülmesinin bir resmidir aslında" (Zengin: 2016, s. 172). O, yaşadığı ruhsal bunalımı, kaybettiği varlığın yok olduğuna inanmayarak "yitmişliğin ve arayışın bir tür simgesi

*gibi, kutsal bir nitelik kazan(arak)*" (Yücel, 1975, s. 108) ve kendisi de onunla ölen bir tür *Asra*<sup>6</sup> gibi davranarak yokluğa karışır.

Yıkım yaratan ve insanları değişik psikozların girdabına çeken savaşın bir başka görüntüsü de *Köyünü Kaybeden Kadın* hikâyesinde görülür. Bilişsel bellek yıkımının/kaybının<sup>7</sup> anlatıldığı hikâyede; "*köyü işgal edilmiş, çocukları düşmanlar tarafından kaçırılmış, ailesi dağılmış, kendisi de düşmandan kaçarak köyünü kaybetmiş, köyüne dönmek için yol bulamamış dağda bayırda perişan kalmış bir Türk kadınından bahsedilir*" (Çetin, 2022, s. 611). İnsanın dayanıklılığını, direncini zorlayan ve unutkanlığına sebep olan savaş, yaşlı kadında onarılması güç tahribat bırakır. Kayıp, yerinden edilme, korku ve yeniden bir araya gelme isteği gibi karmaşık psikozları deneyimleyen kadın, köyüne dönmek için devlet görevlilerine derdini anlatmaya çalışır fakat köyünün ismini aklına getiremez. "*Felâketin, yorgunluğun, açlığın muhakkak bir hezeyana düşürdüğü bu biçare kadının beyni o anlattığı yerler gibi alt üst idi*" (s. 113). İnsan zihninin karışık labirentlerinde saklı duran ve karanlık köşelerinde var olan ruhsal bunalım ve bu bunalımla ortaya çıkan unutkanlık yaşanan trajik durumun ve zorlukların bir sonucudur. Yaşlı kadının duygu, düşünce ve davranışlarında görülen karmaşa onun, dış görünümünü yansıtan dağınıklığının/perişanlığının ruhsal olarak da aynasıdır.

Yaşlı bir kadının ruhunda ve söylemlerinde somutlaşan acının yansıtıldığı diğer bir hikâye de *Garip Bir Benzeyiş*'tir. Hikâyede savaşa katılan ve iki yıldır oğlunu göremeyen, ondan haber alamayan acılı bir annenin, oğlu zannederek başka erkeklere sarılması anlatılır. Savaşın olumsuz sonuçlarını tetkik etmek için gelen Mezalim Heyeti'nden bir erkek görevli ile görevliyi oğlu sanan yaşlı kadın arasında geçen şu diyalog, can acıtıcı söylemlerle örülüdür:

*"Bırak kadın, bırak. Ben Vasıf değilim"*

*Lakin, kadıncağz arkadaşımın kendi oğlu olduğuna o kadar emindi ki ne onun ne benim azarlamalarımıza hiç kulak asmıyor ve elleri genç adamın eteklerine sımsıkı yapışmış olarak feryat ve figana devam ediyordu.*

(...)

*Vasıf'ım sen oralarda iken, düşman buralara geldi; bize etmediğini bırakmadı.*

(...)

*"Bırakmam, vallahi bırakmam; ben seni bugünlerim için yetiştirdim, oğul! Oğul! Bir tanecik Vasıf'ım! Allah nazarlardan saklasın; bak ne güzel giymişsin ne güzel hayvanın var! Hiç olmazsa beş on gün anacığımın yanında kalırsan efendiliğini mi kaybedersin? (...)*

*Arkadaşım son bir gayretle kadının ellerinden sıyrıldı ve hayvanını mahmuzlayıp dolu dizgin koşturmaya başladı. Ben arkada kaldığım için gördüm. İhtiyar yaşlı kadın yüksekte düşen bir adam gibi uzun bir müddet boşlukta sendeledi, sonra muvazenesini kaybederek yere yuvarlandı. Lâkin, aynı süratle hemen yerden kalktı ve o bitmiş, kurumuş vücuttan hiç tahmin edemeyeceğim bir kuvvetle arkasından koşmaya başladı. (...) Vasıf'ım, Vasıf'ım, Vasıf'ım!" (s. 125-126).*

İnsan varoluşunu sarsan, canlı-cansız varlıkları yokluğa sürükleyen, değiştiren/dönüştüren savaş psikolojisi, yaşlı kadında evlat özlemi ve kötü yaşanmışlıklarla doruğa ulaşır. Düşman zulmünün var

<sup>6</sup> Asra, Heinrich Heine'in *Romanzero* (1851) adlı şiir denemesinde yer alan bir şiirdir. Heine bu şiirinde, sultanın kızına âşık olan bir kölenin gerçekleşmesi imkânsız aşkı dramatize eder. Prenses, bir gün ansızın, kendisine sırlıklam âşık olduğunu bildiği kölenin yanına gelerek ona adını, yurdu ve hangi kabileye ait olduğunu sorar: Köle, "Benim adım Muhammed, ben Yemenliyim ve benim kavmim sevdiğiler öldüğünde kendileri de onlarla birlikte ölen Asralardır" diye cevap verir. Asra tanımlamasına kitabında yer veren Freud, sevdiği ölen birinin o acıdan sonra kendisinin de gerçek manada olmasa bile ruhsal açıdan öldüğünü ifade eder. Bkz. Sigmund Freud (2023), *Savaş ve Ölüm Üzerine Çağdaş Düşünceler*. (Çev. Saffet Emrem), İstanbul: Can. s. 31.

<sup>7</sup> Bellek kaybı/yitimi, belleğin zayıflaması ya da tümüyle ortadan kalkması durumu. Bkz. Ahmet Cevizci (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma

ettiği psikolojik sıkışmışlıkla belleğini kaybeden yaşlı kadın, “*usunu da, gözünü de, gücünü de, alışılmış yaşamını da yitirmiş*” (Yücel, 1975, s. 108) ve kendisinde mevcut olan nevrozlarla baş başa kalmıştır.

Bilinçdışı durumun bozukluğu olan nevrozun görüldüğü diğer bir hikâye de *Dünya Gözü Ahiret Sesleri*'dir. Bu hikâyede, Yunanlıların Büyük Taarruz'un ardından Türklere yaptıkları mezalim konu edilir. Hacı Arif Bey öncülüğünde umut-umutsuzluk, bekleyiş-hayal kırıklığı gibi olguların insanda nasıl belirdiğine yönelik ruhsal kaos dile getirilir. Mezalimi gören/yaşayan ve bu zulmün Türk askerlerinin gelmesi ile son bulacağına inanan Hacı Arif Bey, takıntılarla örülü bir tavır ve işittiği belirsiz seslerle bir bekleyiş içinde olur. O, deneyimlediği olaylar karşısında zihninin tamamını bu sorun üzerine yoğunlaştırır ve köy halkının da bu konuda bir bekleyiş içinde olmasını ister, sürekli konuşur durur. Onun bu tutumu karşısında çevresindeki insanlar, mümkün oldukça ondan uzak durmaya çalışırlar. Belleğine yerleştirdiği Türk askerlerini *dünya gözü* ile görme ümidi, onu kafa karışıklığına ve değişik sesler duymaya iter. Hacı Arif Bey, duyduğu top sesleri karşısında heyecanlanır ve Türk askerlerinin geldiğine inanır, onlara ikram etmek için helva yapılmasını ister. Arzulanan durum gerçekleşmez ve umutsuzluğun göstergesi olan ruhsal bir çöküş yaşar. “*Umutsuzluk "ölümcül hastalık"tır, çelişkili işkencedir, ben'in hastalığıdır: Sonsuza değin ölmek, ölmemekle birlikte ölmek, ölümü ölmek demektir bu. Çünkü ölmek, her şeyin bitmesi anlamına gelir; ama ölümü ölmek, ölümünü yaşamak demektir ve bunu tek bir an yaşamak, onu sonsuza kadar yaşamak demektir*” (Kierkegaard, 2010, s. 29). Her şeyin yitikliğini, ruhun yok oluşunu, ölümcül bir hastalığı -umutsuzluğu- ve bitmeyen acı bir sonu imleyen *ben'in* kaybı, Hacı Arif Bey'i iyice sarmalar. Özellikle de onun yaşadığı gerilim, istasyonda Türk askerlerini karşılayacağı ümidinin boşa çıkıp hezeyana uğramasıyla son bulur. Nitekim gelenler Türk askerleri değil düşman askerleridir. “*Bunlar, bozgun cephe dönüşü İzmir'e kaçarken her nasılsa yanmaktan masun kalmış bu kasabaya, giderayak yangın ve yağma için uğramışlardı*” (s. 22). Beklenen umutlu bekleyiş karşısında hayal kırıklığına uğrayan halk, telaşla oradan uzaklaşmaya çalışır fakat yapılan mezalimden kaçamaz. Hacı Arif Bey, gördüğü kanlı tablo karşısında dehşete düşer ve kendisi de düşmanın gazabına uğrar: “*Üstü başı parça parça idi; cebinde ne kadar parası varsa alınmıştı ve şakaklarından kanlar sızıyordu. (...) Boşalan bir çuval gibi yere yığılı verdi. Kafasını, sanki içinde yüzlerce kurşun varmış gibi ağır hissediyordu; o kadar ki yere uzandıktan sonra bu başın sıkletinden, kendini ayakları havada tepe aşağı duruyor sandı*” (s. 23). Metaforik bir söylemi ifade eden cümle, Hacı Arif Bey'in ağır bir yük altında ezildiğinin, kontrolünü kaybettiğinin, yaşadığı buhranın ve hayal kırıklığının dile getirilişidir. O ve onun gibiler savaş dışı altında kalarak kendi yönünü tayin etmekte karışıklık yaşar, hareket kabiliyetinin kısıtlandığını hisseder. Kendi içinde huzuru bulmasına yardımcı olacak her küçük işareti, büyük bir sevinçle karşılar. Bu nedenle küçük işaretlerle büyük bir hayal kırıklığı yaşayan Hacı Arif Bey, yaşadığı hiçlik ve değersizlik duygusunu kendisini boş bir çuvala benzeterek somutlaştırır.

## 2. Şiddetin karanlık yüzü: cinsel zorbalık

Savaş, trajik bir çatışmanın içsel olarak da mücadelesidir. Bireyler, savaşın doğurduğu etik ve duygusal sorunlarla yüzleşirken ideolojik çatışmaların ve kültürel çeşitliliğin ortasında ruhsal zorluklarla karşı karşıya kalırlar. Nitekim insanlar, savaşın getirdiği trajedilerle yüzleşirken aynı zamanda ruhsal değerlerini koruma ve savunma mücadelesi içerisine girer. Bu bir nevi sessiz bir çığlığın sağırlaşan kulaklarda karşılığını bul(a)mamasının da mücadelesidir. Fromm'un da ifade ettiği gibi “*İnsanlık tarihi kanla yazılmıştır; insanın istemini kırmak için şiddetin şaşmaz bir biçimde uygulandığı tarihtir bu. (...) İnsanın insana acımasızlığına her yerde -acımasız savaşlarda, cinayet ve ırza geçmelerde, güçlünün güçsüzü sömürmesinde, işkence gören, acı çeken canlıların inlemelerine kimsenin kulak vermemesinde, bunların herkesin yüreğini kapamasında tanık olu(ruz)*” (Fromm, 1982, s. 14). Savaşın

kökenini insanların içsel çatışmalarına ve toplumsal adaletsizliklere dayandıran Fromm, insana yaşatılan bu yıkıcılığın sonuçlarını -savaş travması, kayıplar/ölümler ve ayrılıklar- salt bir gerçeklik olan şiddet ile bağdaştırır ve insanda zihinsel olarak ciddi bir etki/yıkıcılık yarattığını söyler. Sadece fiziksel tahribatin ötesinde insanların içsel dünyalarını, değerlerini ve varoluş anlamlarını sarsan bu derin gerçeklik, travmaya- yok oluşa- dönüşür. İnsanla yaşıt savaşın, başat bir parçası olan şiddet ve onun çeşitliliğini bütünleyen ölüm ve cinsel zorbalık bu gerçekliğin acı boyutu olarak insanın yaşamsal etkinliğini ve canlılığını o kertede silip yok eder.

Savaşın yol açtığı şiddet, ölüm, tecavüz gibi olumsuzlukların anlatıldığı ve insan psikolojisi üzerinde derin, kalıcı izler bırakan *Küçük Neron* hikâyesi, Manisa Mevkii Kumandanı Filipos'un (Küçük Neron) Anadolu halkına yaptığı zulümleri anlatır. Manisa'yı işgal eden Yunanlılar, Türk askerlerinin şehre yaklaşmasıyla birlikte Filipos'tan aldıkları emirle geri çekilmeden önce bütün şehri yakıp yıkar ve tarif edilemez bir katliam gerçekleştirir. Filipos, şehrin dört bir yanına asker yerleştirir, benzin tenekeleri dağıtır, halkı evlere ve camilere kapatır. Bu eylemleri gerçekleştiren Yunan askerleri tek tek evlere girerek kadınlara tecavüz eder ve onları öldürürler. Uygulanan katliamdan kaçmak isteyen halk, sınırlara yerleştirilen Yunan askerleri tarafından acımasızca katledilir. Yaşanan mezalim "*önceki savaşlardan daha kanlı ve daha zayıflatıcı değil; aynı zamanda en az öncekiler kadar zalimce, amansız ve acımasızdı(r)*" (Freud, 2023, s. 15). Filipos katliamı belediye binasının balkonundan izlerken büyük bir haz duyar ve sonra oradan uzaklaşır.

Filipos, Türklerin gelişiyle birlikte hedeflenen zaferi elde edememenin, masum halk üzerinde egemenlik kuramamanın hırsıyla yıkıcılık dürtüsünü sonuna kadar kullanır. Zira "*insanı aşağılamak, tutsak etmek asıl amaca giden yollardır; asıl amaçsa o insana acı çektirmektir, çünkü kendini savunma gücünü yitirmiş bir insan üzerinde ona zorla acı çektirmekten daha büyük bir egemenlik kurma yolu yoktur*" (Fromm, 1982, s. 28). İsmiyle<sup>8</sup> emsal olan ve insaniyetinin zayıflığını *küçük* sözcüğü ile yansıtan Filipos, savaş hukukuna/ahlakına uymayan bir biçimde davranarak halka vahşetin kapanmaz yaralarını uyguladığı kötü eğilimlerle yaşatır. Filipos önderliğinde Yunan askerlerinin uyguladığı zulümler zaten içlerindeki kötülüğün su yüzüne çıkışını resmeder. Sınırsız yıkıma, saldırganlığa, şiddete maruz kalan insanların yansıtıldığı hikâyede, sadist, mazoşist, ölüm sever gibi eylemler insanlık suçunun görüngüsünü yansıtır. Gerçekleştirilen mezalim, geride kalan insanların belleklerinde kolektif bir acı, ruhsal bir üzüntü bırakır. Yaşanan kıyım ve çığlıklar eserde şu şekilde ifade edilir:

*"Esasen bunların çoğu günlerden beri devam eden facialardan daha müthiş olan şayialardan korkarak konu komşu, akraba ve taallukat, mahalle mahalle hep bir araya toplanmışlar, erkeksiz kadınlar erkekli evlere pirişani (çok yaşlı ve zayıf) ihtiyarlar kuvvet ve cesaretlerine bel bağladıkları delikanlıların yanına sığınmışlardı ve hepsi vuku bulacak hâileyi teslimiyete yakın bir tevekkülle bekliyorlardı. Kâh yandaki bir evin kapısı kırılıyor, içerden birtakım sesler duyuluyor; bir kadın çığlığı kopuyor, bazı çocuk hançerelerinin (gırtlaklarının) canhıraş feryatlarla yırtıldığı işitiliyor ve bunları müteakip birkaç silah sesi sükkütü iade ediyordu. Daima silah seslerini takiben bu sükküt, civardaki evlere, o seslerden, o çığlıklardan çocuk feryatlarından daha ziyade dehşet salıyordu"* (s. 37-38).

Düşmanın iradesini ve varlığını yok etmek için ölçsüz ve ahlak dışı güç kullanımının resmedildiği hikâyede, cinsel zorbalık/tecavüz unutulması mümkün olmayan, belleğe kazınan bir başka kanayan

<sup>8</sup> Nero Claudius Caesar Augustus Germanicus, Türkçe kaynaklarda Neron olarak adlandırılır ve Roma İmparatorluğu'nun beşinci hükümdarlarından biridir. Nero'nun adı, genellikle tiranlık ve zalim yönetimle özdeşleştirilmiştir, bu nedenle "Nero" terimi, tarih boyunca zalim liderleri tanımlamak için kullanılan bir ifadedir.

<sup>9</sup> Ölümsever önderler/komutanlar sınırsız bir öldürme yetisine ve isteğine sahiptirler. Nitekim bu duyguya ve eyleme sahip olan kişilerin kendileri gibi ölümsever kişilikler tarafından yanlarında tutulmalarının da sebebi budur. Özellikle de savaşın olduğu yerde düşmanı yok etmek için aranan kişilerdir. Ayrıntılı bilgi için bkz: Erich Fromm (1982), Sevginin ve Şiddetin Kaynağı (Çev. Y. Salman-N. İçten), İstanbul: Payel.

yaradır. Nitekim savaşlar sırasında, çatışma bölgelerinde yaşanan çeşitli travmatik olaylar arasında tecavüz, insan haklarına karşı işlenen ciddi suçlardan biridir. *“İnsanların savaşta ırza tecavüz konusundaki tutumları şaşkınlık uyandırıcıdır. Hiç kuskusuz ırza geçme olayları görülecektir. Bu acımasız ama kaçınılmazdır. Erkekler erkek oldukça, kendi aralarında dövüşüp vuruştukça, yeni topraklar ele geçirip yeni halkları kendilerine boyun eğdirerek utkuya doğru ilerledikçe hiç kuskusuz ırza geçme olayları görülecektir”* (Browmiller, 1984, s. 36). Tecavüz ve savaş, insanlık tarihinde sıklıkla görülen ve oldukça ciddi sonuçlar doğuran iki karanlık olguyu ihtiva eder. Savaş bölgelerinde meydana gelen çatışmalar bu tür cinsel şiddet olaylarını tetikler. Bu durum, insanların yaşam koşullarını, normlarını ve ahlaki değerlerini ciddi şekilde sarsar. Genellikle güç mücadeleleri, toprak anlaşmazlıkları ve etnik çatışmalar gibi nedenlerle ortaya çıkan savaş sürecinde, kontrol ve tahakkümün bir aracı olarak cinsel şiddet kaçınılmaz bir eylem hâlini alır. Cinsel zorbalık, savaş alanında bir silah olarak kullanılarak bireyleri sindirme, kontrol altına alma, düşmanı zayıflatma, aşağılama ve ortadan kaldırma amacına hizmet eder. *Küçük Neron* hikâyesinde geri çekilmeden önce Yunan askerlerinin kadınlara/kızlara yaptıkları cinsel zorbalık, hikâyenin diğer bir acı ve ruhsal boyutunu gösterir:

*“İrza tecavüz ediyorlardı; ırza tecavüz ettikten sonra kana susuyorlardı. Dünyada şahlanan, azan behimiyetten daha müthiş ne vardır? Bu âfeti Manisa halkı üç gün üç gece içinde gelmiş ve geçmiş insanların hepsinden daha iyi anladı. Ah bu halkın gözlerinden o vahşi levhaların izini hangi ulvî teessürün yaşları silecek? Yedi yaşında çocuklar ki yetmiş yaşındaki ihtiyaçların görmediği şenatleri gördü, işitmediği rezaketleri işitti, acaba günün birinde bunların hepsini unutmaya ve bir güneş altında insanlık, iyilik, güzellik denilen bazı ilâhî şeyler mevcut olduğunu bilmeye muvaffak olacaklar mı? Heyhat, o gün düşman vahşileri yalnız soymuyordu; yalnız öldürmüyordu, bundan daha feci bir şey yapıyordu; kalplerdeki iffet ve ismete tecavüz ediyordu. “...” zadelere sekiz yaşındaki çocuğu “...” un gördüğü şenat onu mutlaka hayatının sonuna kadar takip edecektir. Ceddinin aksakalmı kızıl kana boyayan ellerin hareketini, genç anasıyla yerde boğuşan vücutların hayvanî tekallüslerini asla unutmayacaktır. Bu levha onun hatırasında günden güne büyüyen, genişleyen bir leke gibi kalacaktır ve bu leke günün birinde onun varlığını kaplayacaktır. “...” gibi kaç çocuğun ve “...” gibi kaç tane kızın saffet ve ismeti buna benzer kaç vak’a ile kirletildi; bundan böyle hangi telkin, hangi tehzip, hangi ders bunları iyiliğe ve doğruya inandırabilir?”* (s. 39-40)

Tecavüz, cinsel şiddet eylemi olmanın ötesinde bireyleri, toplulukları ve kültürleri derinden etkileyen bir travma türüdür. Toplumsal normların çöküşü, kaos ve düzensizlikle birlikte gelişen savaşın vahşi bir yanı olarak ortaya çıkar. Bu eylem sadece cinsel bir saldırı değil, aynı zamanda kadın kurbanların onurunu, psikolojisini ve toplumsal varlığını/varoluşunu zedeleyen, utanç kaynağı olan, yok eden bir çıkmazı da beraberinde getirir. Bu nedendir ki Yakup Kadri hikâyede *“kirletilen kızların adlarını boş parantezle göstermiştir. Bunu belki de işgal yıllarında pek çok Türk kızının aynı akibete uğradığını düşündürmek için yapmıştır ya da utanç verici duruma düşürülen kızların isimlerini ifşa etmenin manasız olacağını düşündüğü için isim vermemiştir”* (Doğramacıoğlu, 2009, s. 94). Savaşta cinsel zorbalığa uğrayan mağdurlar, güçsüzlük hissi ve kişisel dokunulmazlığın ihlaliyle derin bir utanç duygusu yaşarlar. Şiddeti yalnızca ona maruz kalan kurbanlar değil, vahşete tanıklık eden çocuklar da o kertede hissederler. Onlar yaşanan zorbalığın/kıyımın getirdiği bu duyguyla birlikte çocukluk döneminin masumiyetini kaybederek duygusal güvenlerinin zedeleneceğini hissiyle ve iyiliğe olan inançlarını yitirerek yaşamsal varlıklarını sürdürürler. *“Çocuklukta bastırılan korkuların ve arzuların ya da bütün deneyimlerin, bastırma nedeniyle bugünün sürekliliğinden koparıldığı, bireyin gelişimine katılmadığı”* (Horney, 1994, s. 98) tespitinden hareketle insanlığa olan güvenin yok olduğu görülür. Yaşanan güvensizlik ve bastırılmak/unutulmak istenilen acılar peşlerini bırakmaz, onları takip eder. Yazarın da vurguladığı gibi *“bundan böyle hangi telkin, hangi tehzip, hangi ders bunları iyiliğe ve doğruya inandırabilir?”* (s. 40) ve belleklerine kazınan vahşeti unutturabilir? sorusu cevapsız kalır.



Yitikleşen, varoluşunun *niye*liğinin farkındalığını yaşa(ya)mayan ve en temel özelliğini -canlılığını-kaybeden çocuğun anlatıldığı *On Dört Yaşında Bir Adam* hikâyesinde, ruhsal bir ölümün, başkalaşan bir ruhun nevrozu ile karşılaşılır. Sarmal hâlinde gelişen savaşın sebep olduğu vahşet döngüsü, on dört yaşındaki bir gencin yaşadığı travmayla gün yüzüne çıkar. Tahkik-i Fecayi Heyeti Anadolu seyahati sırasında yollarını kaybeder. Issız bir yola düşen arabacı, on dört yaşında bir çocuğu görür ve ona şehre nasıl gidileceğini sorar. Kendisinin de şehre gideceğini söyleyen genç, heyetle birlikte yola çıkar. Genç, babasının seferberlikte öldüğünü, annesiyle ablasına baktığını ve ne gibi zorluklarla işini yaptığını anlatır. Yaşından büyük tavırlar sergileyen ve konuşmalar yapan gencin hâli yazarın dikkatini çeker. Özellikle de gözyaşları içinde Yunanlıların işgal sırasında gözü önünde nişanlısına ve köyün kızlarına tecavüz ettiğini söylemesi karşısında yazar iyice kötüleşir. O, bu söylemler neticesinde hikâyenin de ismi olan *On Dört Yaşında Bir Adam* olarak tanımladığı gencin yaşanmışlıkları bu hâle geldiğini daha iyi anlar. Gencin karşısında yazar kendisini de *Otuz Dört Yaşında Bir Çocuk* olarak addeder: “*Artık çocuğun yüzüne bakamıyordum. Hayatın en mühim hadiseleri ile boğuşmuş bu köylü yavrusunun karşısında ben artık hiçbir şey bilmeyen, hiçbir şey anlamayan ve sanki korkunç bir masal dinliyormuş da tüyleri ürpermişçesine bir köşeye sinmiş, otuz dört yaşında toy, ürkek bir küçücük bir çocuktum*” (Karaosmanoğlu, 2021, s. 109). Yazarı toy bir çocuk hâline sokan sadece gencin hayat karşısında karşılaştığı zorluklar ve takındığı tavır değil; yitirilmişlikler, yıkımlar, yaşadığı nevrotik durumlar neticesinde ruhsal olarak büyümesi/büyüme zorunda kalışıdır. Nitekim "adam" ifadesi genellikle daha fazla acı-tatlı duygusal yaşanmışlıklara-yaşam deneyimine-, tanıklık etmiş ve uzun bir hayat sürecine dâhil olmuş kişiyi tanımlar. Bu süreçler, onun dünya görüşünü şekillendirmiş ve çocukluk algısından çok farklı bir bakış açısına sahip olmasına fırsat vermiştir. Çocuk/ergen ise dünyayı keşfetmeye yeni başlamıştır ve daha sınırlı deneyime sahiptir. “*Kişilerin, nesnelere ve yerlerin ne kendi kendileri ne başka şey oluşu, yitirilmişliğin bunaltıcı bulanıklığı. Gerçek yitik, kanıtı veren yitik ne uzun aramalara yol açar ne de uzun acılara. Bunun için on dört yaşında bir çocuk, babasının ölümünden çok doğal bir şeymiş gibi söz edebilir*” (Yücel, 1975, s. 109). Yaşanan şiddet ve kaos neticesinde çocuk, olaylara karşı daha metanetli davranma itkiyle kuşatılır. Kontrolünün dışında olan şeyleri anlama/anlatma, değiştirme gücüne sahip olmadığı için yaşından daha olgun davranmaya çalışır ve yapılan olumsuz eylemleri duygusuz bir anlatımla dile getirir. Gözünün önünden gitmeyen/silinmeyen tecavüz sahnesi, an'da peşini bırakmadığı gibi gelecekte de unutamayacağı bir yazgı olarak kalır. Her ne kadar biyolojik olarak varlığını devam ettirse de kaybolan bir yetişkinliğin boşluğunu içinde duyumsayacaktır. “*Dokunmuşlar,*” dedi ve gittikçe ağırlaşan bir sesle ilâve etti. “*Dokunmuşlar değil dokundular; benim gözümün önünde. Köyün öbür kızları ile beraber derenin içine sürüklediler. Biz bağırdık, çağırdık, aman etmeyin, zaman etmeyin dedik; kulak asmadılar. Ben arkalarından gitmek istedim, anam bırakmadı,*” “*Biricik oğlum sana da kıyarlar! dedi; ağlıyordu, dayanamadım kaldım*” (s. 109). İnsanlık dışı olan saldırı/kıyım hem kendisi gibi adam olmaya mecbur bırakılan çocukları büyütme hem de bu vahşeti yaşayan diğer insanlarla aynı hüznü yaşamaya mahkûm eder.

Trajik olayların gerçekleştiği ve insanda somut bir biçimde gözlemlenen izlerin taşıyıcısı *Issız Köy ve Dilsiz Kız* hikâyesi, Yunanlıların Anadolu köylüsüne yaptığı zulmü gözler önüne serer. Bu hikâye, yazarın görevi nedeniyle gittiği köyde yaptığı incelemeler neticesinde karşılaştığı ve unutamadığı bir olayı anlatır: Yazar “*Benim için her şeyi; iyi kötü, şahsî veya umumî bütün gördüklerimi, geçirdiklerimi unutmak kabildir; fakat, o köyü, o kızı, asla asla unutamam*” (s. 31) der. Yunanlıların yakıp yıktığı köyde o ve arkadaşları bir kızla karşılaşır, arkadaşları kıza sorular yöneltirler. Sesler üzerine yazar, arkadaşlarının bulunduğu yere gider. Kızı korkmuş ve bir ahıra saklanmış olarak görür. Arkadaşları ona, ısrarla kim olduğunu sorar fakat herhangi bir yanıt alamazlar. *Dilsiz Kız* belli belirsiz sesler çıkararak

oradan kaçmayı başarır ve izini kaybettirir. Sonradan gittikleri köyde, kızın ve o köy halkının başından geçen meزالim anlatılır.

Kişinin varoluşunu bütünleyen ve tanımlayan öğelerden biri olan konuşma yetisini kullan(ma)ma ya da kaçınma, kaybetme eylemi, savaşın ardından insanların maruz kaldığı şiddet, kaos, kayıplar neticesinde ortaya çıkan bir tepkiyi ya da korkuyu imler. “*Benliğin inşasında önemli bir araç olan dilin yokluğu, varoluşa verilen anlamın da kaybıdır. Öznelerin dilsizliği, kültürel kimlik ve bellekte temsillerine dair de okuru düşündüren önemli bir ayrıntı olarak karşımıza çıkar*” (Önder, 2022, s. 839). Bu durum, psikolojik bir savunma mekanizması olarak ortaya çıktığı gibi insanların duygusal acılarını ve travmalarını ifade etmekten kaçınmalarının da sebebini teşkil eder. Suskunluğu ve toplumdan izolasyonunu konuşmayarak ve kaçarak gerçekleştiren *dilsiz kız* gerek hareketleri gerekse çıkardığı seslerle nevroitik bir karakter sergilediğini açık bir biçimde gösterir. Korku ve tedirginlikle gelen anksiyete “*beklenen ya da yaklaşan bir dış tehlikenin algılanması sonucu geliştirilen bir tepkidir. Çoğu kez kaçma refleksiyle birlikte oluşan bu tepki, yaşamı sürdürme ve korunma içgüdülerinin bir belirtisi (dir)*” (Gençtan, 1995, s. 49). Konuşmama yığılı (korkusu) içinde bulunan *dilsiz kız*, kendi istemi dışında yaşanmışlıkları her ne kadar bilinçaltına itmeye çıkarmamaya çalışsa da karşılaştığı uyarınları -yabancı insanlar- tehlike olarak addetmiş ve hayali bir varlık olarak, tinsel vasıflarını yitirerek yaşamsal sürekliliğini devam ettirmiştir:

*“1922 senesi Eylül ayında Sart Kalesi'nin harabelerinden Alaşehir kasabasına giden yol üstündeki köy bu katakomplardan daha ıssız ve örtündüğü paçavralar, yolunmuş kanatlar gibi havada sallanarak, önümüzden kaçmak isteyen kız, bu kemiklerden daha eski idi. Adem duygusunu ilk defa bu köyde, âdeta, uzvî bir ıstırap halinde hissettim ve ademin ezeli bir bekçisi olan “İsfenks”<sup>10</sup>, sandım ki, bu kızın varlığında, asırlardan beri ilk defa olarak harekete gelmiş, önümüzden kaçıyor. Hakikaten, o kız neden bizim gürültümüzü duyar duymaz yıkık duvarların ve çökmüş damların üstünden bir yabanî kedi gibi atlayarak, sıçrayarak kaçmaya başladı? Bu kız, bu müteharrik İsfenks; Nil'in kenarındaki on bin yıllık ölüme bekçilik eden o dilsiz ve ketum kadın cinsinden bir dev yavrusu muydu ki, hayatın ve insanlığın bu âni sesini işitince ürküüp uzaklaşmak istedi?” (s. 32).*

Mitolojik bir varlığa benzetilerek sembolize edilen *dilsiz kız*, mezarlığa dönüşmüş köyün hayali bir bekçisi olarak tasavvur edilir. Mezarlık genellikle sessizliğin, ölümün ve sonsuzluğun varlığını simgeleyen ve insanı korkutan, onda ürperti yaratan mekânların başında gelir. Bu mekânda kendini korumanın, saklanmanın diğer yerlere oranla daha kolay olduğu düşünülür. Sessizliğin ve hareketsizliğin hâkim olduğu bu yerlerde bedensel hareketlilik ve ifadeler o kertede donuk ve soğuktur. Mekân-insan ilişkisini bu bağlamda kuvvetlendiren dilsizlik-sessizlik bütünlüğü; taşlaşmış bir mekânın, biyolojik olarak yaşayan canlının yarım kalmışlığına, anlamsızlığına, sessizliğine, ruhsal ölümüne, tekabül eder. Zira ölüm cevapsızlıktır. Dönüşüm değil, mantıksal bir anlaşılmalığa geçiştir (Levinas, 1993, s. 15). Mezarlığa dönüşen köyde savaşın neden olduğu yıkım, sadece cansız varlıkların yakılıp-yıkılmasını ya da insanların yok oluşunu değil aynı zamanda ruhsal bir tahribatın da oluşmasını, hayali bir varlığa dönüşmesini içinde barındırır. Nitekim hikâyede bu diyalektik -hayal-hakikat- insanı şüpheye düşürecek ve var olup olmadığı anlamlandıramayacak boyutta verilir. Sessiz, iletişim kurulamayan, fakat gerçekte derin ve acı duygularla dolu olan *dilsiz kız*, aynı zamanda kendisi gibi bu vahşete tanıklık eden ve ruhsal olarak yaşamayan köy halkının da nevroitik durumunu temsil eder. Bu bakımdan yazar, onun nezdinde yaşanan acıyı, sessizliği, ıssızlığı şu şekilde dile getirir: “*Yavrum senin gibi kaç tane gördüm; kimi kolunu, kimi bacaklarını, kimi gözlerini, kimi memelerini kaybetmişti; sen de nâtıkanla idrakini kaybetmişsin. Eğer bu, taşıdığın o müthiş sırrı hiç kimseye faş etmeden kendinle beraber mezara götürmek içinse, nafilidir*” (s. 35-36). *Dilsiz Kız* kendisine yabancı olan kişiler ve

<sup>10</sup> İsfenks, Yunan ve diğer çeşitli kültürlerin mitolojilerinde yer alan ve sıklıkla güçlü, gizemli ve bilge bir varlık olarak kabul edilen mitolojik bir karakterdir.

yaşama karşı duyduğu kaygı, korku içinde, aslında uzvi bir rahatsızlığı olmaksızın konuşmamayı kendisine bir kalkan amacıyla kullanır. Zira o, savaş denen zorunlu oyunun üzücü ama kaçınılmaz bir ürünü olan tecavüzü yaşamış, yalnızca acınacak kurban olarak rastlantısal kurbanları olmayan bir kazazede (Browmiller: 1984, s. 35) olarak kendisine uygulanan cinsel zorbalığı bir sır gibi taşımaya mecbur kalmıştır.

Düşmanlık, şiddet, öfke gibi olumsuz olguların bir kişi tarafından diğerine ölçüsüzce ve keyfi olarak uygulanması geride onarılması yıkıntılar bırakır. Gerek fiziksel gerekse ruhsal açmazlar yaratan bu olgu *Muhacir Kerim Ağa* hikâyesinde de görülür. Hikâyede, aslen Manastırlı olan, beş-altı yıl muhacirlik yapan ve Anadolu'da yaşayan Kerim Ağa'nın yaşadıkları anlatılır. Savaşın çıkması ve her şeyini kaybetmesi nedeniyle Kerim Ağa, ailesi ile İstanbul, İzmir, Manisa ve son olarak da Bursa'nın bir köyüne yerleşir. Savaşta maddi olarak çoğu şeyini kaybeden ve oğullarını vatan için şehit veren Kerim Ağa, bitkin, çaresiz bir şekilde ayakta durmaya çalışır. Savaşın hazin sonunu ve dehşetini derinden yaşayan Kerim Ağa'nın yaşadıkları, köylüler tarafından şu şekilde dile getirilir:

*"Kızı, işgal altında birçok vahşetlere maruz kaldığı için köyün diğer genç kadınları gibi günlerden beri bir köşede hasta ve bitap yatıyordu. (...) Ne oldu ise buna oldu, dedi. Hiçbir şey bırakmadılar. Karısının altınlarını, kızının mahmudiyelerini, yatak ve yorganlarını; neleri varsa hep aldılar... Kendisini de caminin önünde 'çıkart paraları' diye bir iyi dövdüler: herkes gibi biraz davarı, beş on tavuğu vardı, onları bile boğazladılar, harmanındaki buğdaylarını yaktılar. Hiçbir şeyini kurtaramadı. Allah'ın yazısı bu... Herif düşman şerrine uğramayayım diye kalkmış, bilmem nerelerden buralara kadar kaçmış..."* (s. 84-85).

Bireyin yaşamış olduğu açmazlar, yaşam döngüsü devam ederken karşılaştığı olumsuz olguların birikimi ile çıkmaza dönüşür. Kendisine uygulanan zorlama ve verilen zararlar neticesinde o, geride bırakılması ve unutulması zor olan psikolojik yıkımla karşı karşıya kalır. Kerim Ağa ruhsal şiddetin en ağırını kızına tecavüz edilmesiyle yaşar ve psikolojik bir baskılamayla baş başa kalır. Savaşlarda sıkça başvurulan yöntemlerden olan kansız çözümler, karşıt gücün yaşama tutunabilme kuvvetini psikolojik olarak yok etmektir: *"Bu amaç ve sonuca doğrudan doğruya ve görünür şekilde kuvvet kullanmadan ve hasmın kuvvetiyle çatışma yaratmadan erişebilmek, karşılaşmayı gerçek bir savaş olmaktan çıkarmaz. Hasmun iradesini tahrip için kuvvetle çarpıp kırmak şart değildir. Eritmek, çürütmek, yanılmak, çözmek, ayrıştırmak suretiyle de tahribat yapılabilir. Böyle bir yöntem kuvvetimizi çarpışmanın verebileceği hasar ve kayıptan koruyacağı için amaca erişmenin en az riskli, en emin ve en kazançlı yolu olabilir"* (Özdağ, akt. Seferoğlu, 2023, s. 120). Ortadan kaldırmaya yönelik ayrıştırmalar, düşmanın iradesini bölmeye ve psikolojik yıkımlarla doyuma ulaşmayı kolaylaştırır. Yücel'in de ifade ettiği gibi *"kısacası, her şeyi allak bullak eder savaş, "yurt"u "gurbet"e dönüştürecek kadar değiştirebilir her şeyi, üstelik darmadağın eder, her parçasını bir yere savurur: Muhacir Kerim Ağa gibi oradan oraya atar"* (Yücel, 1975, s. 109) ve bir daha eski bütünlüğüne ulaşamayacak şekilde benliği bölerek darmadağın eder.

## Sonuç

Savaş, insanlık tarihinde derin yaralar açan ve hayatları kökten değiştiren bir olgudur. Bu olgu sonucunda oluşan acılar sadece savaş meydanlarında değil, savaşın gölgesinde yaşayan herkesin ruhunda derin izler bırakır. Gerçekleşen çatışmanın izleri, insana travmatik kırılmalar yaşatırken, edebiyat da bu kırılmaları onarmak ve anlam vermek/anlamlandırmak için bir araç olur. Edebî eserler, savaşın insan psikolojisi üzerindeki etkisini anlamaya yardımcı olurken toplumsal travmaların ve varoluşsal soruların da izini sürer. Bu nedenle savaş ele alan eserler, insanlığın kolektif hafızasında önemli bir yer tutar.

Savaşın sessiz çığlıkları, hikâyelerin arka planında açıkça hissedilir. Her bir karakter, kendi yaşam mücadelesini sürdürürken bu mücadele, insanın dayanma gücünün sınırlarını zorlar. Şiddetin, ölümün arka planını yansıtan hikâyeler; insan ruhunun çırpınışlarını resmeder, kayıpların, cinsel zorbalıkların ve acıların insan zihninde bıraktığı derin izleri gözler önüne serer. İnsanların ortak acılarını yansıtan hikâyelerden biri de Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Millî Savaş Hikâyeleri*'dir. Yazar bu hikâyelerinde savaşın dehşeti ve insanlar üzerinde yarattığı nevrozları sıkça ele alır. Yakup Kadri'nin hikâyelerindeki karakterler, savaşın getirdiği zorluklarla mücadele ederken kendi iç dünyalarında da bir çatışma yaşarlar. Zira yapılan zulümler bedensel bir yokluğu, yıpranmışlığı imlerken aynı zamanda ruhsal bir yitkilğe, yaraya, boşluğa ve nevroza dönüşür.

*Millî Savaş Hikâyeleri*'nde savaş ve savaş sonrası yapılan mezalim, karakterlerin fiziksel portrelerinde ve çevrelerinde sakatlık, eksiklik bıraktığı gibi kuvvetli bir travma/lar silsilesi oluşturur. Maruz kalınan şiddet ve onu tanımlayan olumsuz eylemler sadece bireysel bir yıkımı değil, adları verilmeyen, anlatılmayan fakat aynı dehşeti yaşayan insanların da ruhsal çıkmazlarını yansıtır. Yaşanan acılar, kolektif bir aynılığın tablosu olarak da bilinçlere yerleşir.

### Kaynakça

- Adler, Alfred (2002). *Sosyal Duygunun Gelişiminde Bireysel Psikoloji* (Çev. Halis Özgü). İstanbul: Hayat.
- Akı, Niyazi (2017). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu İnsan-Eser-Fikir-Üslûp*. İstanbul: İletişim.
- Brownmiller, Susan (1984). *Cinsel Zorbalık- Irza Tecavüz Olgusunun Bir Tarihçesi* (Çev. Suğra Öncü), cep kitapları: 35/Cinsellik dizisi: 1
- Cevizci, Ahmet (1999). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma.
- Çetin, Nurullah (2022). "Türk Hikâyesinde Millî Mücadele", *Millî Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Türk Harp Dili ve Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Millî Savunma Üniversitesi. 21-22 Haziran. 603-620.
- Draaisma, Dauwe (2014). *Bellek Metaforları- Zihinle İlgili Fikirlerin Tarihi*. (Çev. Gürol Koca). İstanbul: Metis.
- Doğramacıoğlu, Hüseyin (2009). Yakup Kadri'nin Millî Savaş Hikâyeleri'nde Yunan Mezalimi *Türkbilig*. 18: 91-102
- Freud, Sigmund (2017). *Psikanaliz ve Savaş Nevrozları* (Çev. Adem Beyaz). İstanbul: Pinhan.
- Freud, Sigmund (2022). *Bir Yanılsamanın Geleceği Neden Savaş (Freud'un Einstein'a Mektubu)*. (Çev. Kâmuran Şipal). İstanbul: Say.
- Freud, Sigmund (2023). *Savaş ve Ölüm Üzerine Çağdaş Düşünceler* (Çev. Saffet Emrem). İstanbul: Can.
- Freud, S. Jung, C. G. ve Adler, A. (1981). *Psikanaliz Açısından Edebiyat*. (Çev. Selahattin Hilav). İstanbul: Dost.
- Fromm, Erich (1982). *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. (Çev. Y. Salman-N.İçten). İstanbul: Payel.
- Gençtan, Engin (1995). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi.
- Horney, Karen (1994). *Psikanalizde Yeni Yollar*. (Çev. Selçuk Budak). Ankara: Öteki.
- Kacıroğlu, Murat (2009). "Millî Mücadele ve Erken Dönem Cumhuriyet Romanında Harp Zenginleri". *Karadeniz Araştırmaları*. Sayı: 20, Kış 2009, s. 117-136.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2021). *Millî Savaş Hikâyeleri*. İstanbul: İletişim.
- Kılıçeri, N.-Şenbay, S. (2018). "*Fransız Romanlarında I. Dünya Savaşı'nın İzleri: Anlatı ve Bellek Üzerine, Savaş ve Edebiyat -Edebiyatın Tanıklığında Savaşlar ve Sonrası*". İstanbul: Hiper.

- Kierkegaard, Soren (2010). *Ölümcül Hastalık Umutsuzluk*. (Çev. M. Mukadder Yakupoğlu). İstanbul: Doğu Batı.
- Levinas, Emmanuel (1993). *Tanrı, Ölüm ve Zaman*. (Çev. Işık Ergüden). İstanbul: Dost.
- Mitscherlich, Alexander (1996). Zulüm Üstüne Savlar, Şiddet, *Cogito* Yapı Kredi. Sayı: 6 -7.
- Önder, Alev (2022). Yakup Kadri'nin Millî Savaş Hikâyeleri'nde Anlatıya Dönüştürülen Bellek. *folk/ed. Dergisi* 28(3)-111. Sayı/Issue -Yaz /Summer (829-849)
- Seferoğlu, Emrah (2023). *Hep ile Hiç Arasında Türk Romanında Savaş*. Ankara: Akçağ.
- Uc, Himmet (2005). Yakup Kadri'nin Hikayeleri. *İlmi Araştırmalar*. 19, 149-163.
- Yücel, Tahsin (1975). Millî Savaş Hikâyeleri, *Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi*. S: 281.
- Zengin, Nesrin (2016). Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Millî Savaş Hikâyeleri"nde Savaşın Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Etkileri". Sakarya: *Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Uluslararası Savaş ve Edebiyat Sempozyumu 16-18 Aralık 2014*. 164-176.

## 28. Genç Mehmet Kaplan'ın gözünden Ahmet Hamdi Tanpınar<sup>1</sup>

Dursun ŞAHİN<sup>2</sup>

**APA:** Şahin, D. (2024). Genç Mehmet Kaplan'ın gözünden Ahmet Hamdi Tanpınar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 522-533. DOI: 10.29000/rumelide.1455492.

### Öz

Bir anlatım biçimi ve iletişim aracı olan mektup, aynı zamanda edebî türlerden biridir. Mektuplar yazılış amacına göre resmî, özel, edebî gibi türlere ayrılırlar. Özel mektuplar aile, eş, dost, akraba, yakın arkadaş ve meslektaşlar arasında yazılan mektuplardır. Mektup türünün edebî anlamda değer kazanması; doğal, içten ve canlı olmasıyla ilişkilidir. Türk Edebiyatında mektup türü uzun bir geçmişe sahiptir. Ancak Batılı anlamda mektup türünün gelişimi Tanzimat Dönemi'nde olmuştur. Sanatçılar mektup yazmakla kalmamış, yazılan mektuplar, başka isimler tarafından bir araya getirilerek kitaplaştırılmıştır. Cumhuriyet döneminde de bu gelenek devam etmiş, tanınmış edebiyatçıların mektupları, kitap bütünlüğünde bir araya getirilmiştir. Bunlardan biri de Mehmet Kaplan'ın arkadaşı Âli Ölmezoğlu'na yazdığı mektuplardır. Zeynep Kerman ve İnci Enginün tarafından bir araya getirilen mektuplar, 1939 – 1944 yılları arasında kapsamaktadır. Kaplan'ın Âli Bey'e yazdığı 67 mektupta o dönemde yaşadıklarına dair samimi ifadeleri vardır. Mektuplar, Kaplan'ın doktora ve doçentlik için yoğun bir çalışma yürüttüğü dönemde yazılmıştır. Yoğun akademik çalışmaların, ekonomik sıkıntıların baskısı altında kaleme alınan mektuplarda Kaplan'ın duygusal olarak gelgitler yaşadığı görülmektedir. Mektupları, kimi zaman mutlu kimi zaman mutsuz bir ruh haliyle yazmıştır. Kaplan, mektuplarında, hocası Ahmet Hamdi Tanpınar'dan da söz etmektedir. Tanpınar'la ilgili ilginç hükümler vermektedir. Ancak verdiği hükümlerin bazen birbiriyle çeliştiği görülür. Bu çalışma, Kaplan'ın Ahmet Hamdi Tanpınar'la ilgili hükümlerini ve bu hükümlerin arka planında neler olabileceğini içerik analizi yoluyla ortaya koymayı amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Mehmet Kaplan, Ahmet Hamdi Tanpınar, mektup, içerik analizi.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %18

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 20.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455492

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD / Dr., Giresun University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education (Giresun, Türkiye), dursunsahin@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-6932-9486, **ROR ID:** https://ror.org/05sraq822, **ISNI:** 0000 0004 0399 3319, **Crossreff Funder ID:** 100017218

## Ahmet Hamdi Tanpınar from the viewpoint of young Mehmet Kaplan<sup>3</sup>

### Abstract

The letter which is a form of expression and a means of communication, is also one of the literary genres. Letters are divided into types such as official, private and literary according to the purpose of writing. Private letters are letters written between family, spouses, friends, relatives, close friends and colleagues. Gaining literary value of the letter genre; It is associated with being natural, sincere and alive. The letter genre has a long history in Turkish Literature. However, the development of the letter genre in the Western sense occurred in the Tanzimat Period. The artists not only wrote letters, but the written letters were brought together by other names and compiled into a book. This tradition continued during the Republic period, and the letters of well-known literary figures were brought together as a book. One of these is the letters Mehmet Kaplan wrote to his friend Ali Ölmezoğlu. The letters collected by Zeynep Kerman and İnci Enginün cover the years 1939 - 1944. In the 67 letters Kaplan wrote to Ali Bey, there are sincere expressions about his experiences at that time. The letters were written while Kaplan was working intensively for his doctorate and associate professorship. In the letters written under the pressure of intensive academic studies and economic difficulties, it is seen that Kaplan experienced emotional tides. He wrote letters, sometimes in a happy, sometimes in an unhappy mood. Kaplan also mentions his teacher Ahmet Hamdi Tanpınar in his letters. He makes interesting judgments about Tanpınar. However, it is seen that the provisions he gives sometimes contradict each other. This study aims to reveal Kaplan's provisions related to Ahmet Hamdi Tanpınar and what may be happening in the background of these provisions through content analysis.

**Keywords:** Mehmet Kaplan, Ahmet Hamdi Tanpınar, letter, content analysis.

### Giriş

Yeni Türk Edebiyatı Anabilim Dalı'nın önde gelen isimlerinden biri olan Mehmet Kaplan, 18 Mart 1915'te Sivrihisar'da dünyaya gelmiştir. Kaplan, burada fakirlik içinde geçen çocukluğunun ardından ailesinin Eskişehir'e göç etmesiyle kendini bulmaya başlar (Büyükkavas, 1997, s. 1).

Ailenin ekonomik durumu Eskişehir'e taşındıktan sonra da düzelmediği için Kaplan, hem okuyup hem çalışarak ailesine ekonomik destek sağlama gayreti içinde olmuştur. Muharrem Dayanç, onun gündüzleri okula, geceleri istasyona veya fabrika kapısına bir şeyler satmaya gittiğini, bu koşuşturma içinde boş vakit bulursa Eskişehir Halkevi Kütüphanesine koştuğunu ifade eder (Dayanç, 2013, s. 48).

<sup>3</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** It does not require it.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Ithenticate, Rate:18

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 20.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455492

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Kaplan hayatına yön verecek olan bu kütüphanede kitaplarla tanışıp kaynaşmış, burayı “bir beyaz düşünce mabedi” olarak görmüştür.

Kütüphanede okuduğu kitaplarla kendini geliştiren Kaplan’ın liseden sonraki hedefi, Edebiyat Fakültesi Felsefe bölümüdür. Ancak Yüksek Öğretmen Okulu’nda bu bölüm olmadığından Türk Dili ve Edebiyatı bölümüne kaydolur. Edebiyat Fakültesi’nde Prof. Fuat Köprülü, Prof. Dr. Ali Nihad Tarlan, ve Prof. Dr. Reşit Rahmeti Arat’tan faydalandığını dile getiren Kaplan, sanatkarlığı, şahsiyeti, zevki ve geniş kültürü ile asıl hayranlığının Ahmet Hamdi Tanpınar’a olduğunu söyler (Büyükkavas, 1997, s. 2).

1939’da üniversiteyi bitirir ve aynı yıl Fuat Köprülü tarafından asistan namzedi olarak Fakülteye alınmışsa da 1940’da Ahmet Hamdi Tanpınar’ın asistanı olur. Bu süre zarfında, Prof. Dr. Mümtaz Turhan ve Mükrimin Halil Yınanç’tan psikoloji ve Türk tarihi dersleri alır. 1942 yılında Namık Kemal isimli doktora çalışmasını tamamlar (Soydaş, 2019, s. 494-495), 1946 yılında da "Tevfik Fikret" hakkındaki araştırmasıyla doçent olur.

Zeynep Kerman, Mehmet Kaplan’ın, hocası Ahmet Hamdi Tanpınar’ı tanıtmak, sevdirmek adına ömür boyu çaba gösterdiğini ifade eder (Kaplan, 2015, s. 7). Kerman, Kaplan’ın Tanpınar’la ilgili çalışmalarını dört grupta ele alır (Kaplan, 2015, s. 8):

1. Şiir, hikâye, roman incelemeleri ve tanıtımları,
2. Denemeler,
3. Önsözler,
4. Lise ders kitaplarına aldığı metin, açıklama ve sorular

Mehmet Kaplan’ın ilk grupta yer alan yazılarında “Bursa’da Zaman”, “Bir Gül Bu Karanlıklarda”, “Geçmiş Zaman Elbiseleri” gibi şiirlerinin incelendiği, *Abdullah Efendinin Rüyalari*, *Yaz Yağmuru*, *Saatleri Ayarlama Enstitüsü*, *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi* gibi eserlerinin tanıtımlarının yapıldığı görülmektedir. Kaplan’ın Tanpınar’la ilgili denemeleri Tanpınar’ın zaman anlayışı, Tanpınar’a göre güzel eserde bulunması gereken üç temel özellik gibi konuları içermektedir. Kaplan’ın *On Dokuzuncu Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, *Mahur Beste*, *Abdullah Efendinin Rüyalari*, *Ahmet Hamdi Tanpınar’dan Düşünceler*, *Görüşler*, *Özdeyişler*, *Yahya Kemal* gibi eserlere yazdığı yazılar da önsözlerin içeriğini oluşturmaktadır. Son bölümde de Tanpınar’ın lise ders kitaplarına alınan metinleri, bu metinlerle ilgili açıklama ve sorular yer almaktadır.

Ahmet Hamdi Tanpınar’ın ölümünün ardından 1963’te yayınladığı *Tanpınar’ın Şiir Dünyası* adlı eseri de Mehmet Kaplan’ın hocasına duyduğu sevginin ve onu genç kuşaklara tanıtmak istediğinin örneklerinden biri olarak gösterilebilir. Kaplan’ın Tanpınar’la ilgili yazıları kronolojik olarak incelendiğinde ilk yazısını 1941 yılında *Abdullah Efendinin Rüyalari* üzerine yazmıştır. Bu yazı “Abdullah Efendi Rüyası” başlığıyla 1943’te de yayınlanmıştır. Tanpınar hakkında ikinci yazı “Bursa’da Zaman Şiiri Hakkında”dır. Bu yazı da 1944 yılında yazılmıştır. Kaplan’ın diğer yazıları, 70’li yıllar ağırlıklı olmak üzere, 1955 sonrası yazılmıştır. Bu yıllar, Kaplan’ın akademik kimliğinin şekillendiği yıllardır.

### **Mehmet Kaplan ve Ahmet Hamdi Tanpınar**

Mehmet Kaplan, 1939 yılında, *Eşrefoğlu Rumi Hayatı ve Eserleri* adlı bir inceleme hazırlamış, Emir Sultan üzerine yazmış olduğu bitirme teziyle de mezun olmuştur. Aynı yıl yeni kurulan Yeni Edebiyat Kürsüsünün başkanlığına da Ahmet Hamdi Tanpınar profesör olarak atanmış, Kaplan da Tanpınar’ın



yanında asistanlığa başlamıştır. İki ismin tanışıklığı, Kaplan'ın Yüksek Muallim'de talebeliği zamanına dayanmaktadır. Kaplan, bu tanışıklığı, bir tesadüfe bağlayarak kendisini Necip Fazıl'ın çıkardığı *Ağaç* mecmuasında, *Kültür Haftası* mecmuasında çıkan şiirlerinden, yazılarından ve tercümelerinden tanıdığını, sevdiğini belirtir. Tanpınar'la bir akşam, Kadıköy iskelesinde rastlaşırlar, Tanpınar'ı daha önceden tanımış olan Kaplan'ın arkadaşları Ali Ölmezoğlu ve Cahit Okurer, Kaplan'ı Tanpınar'a "şiirle meşgul biri" olarak tanıtır (Kaplan, 1990, s. 23).

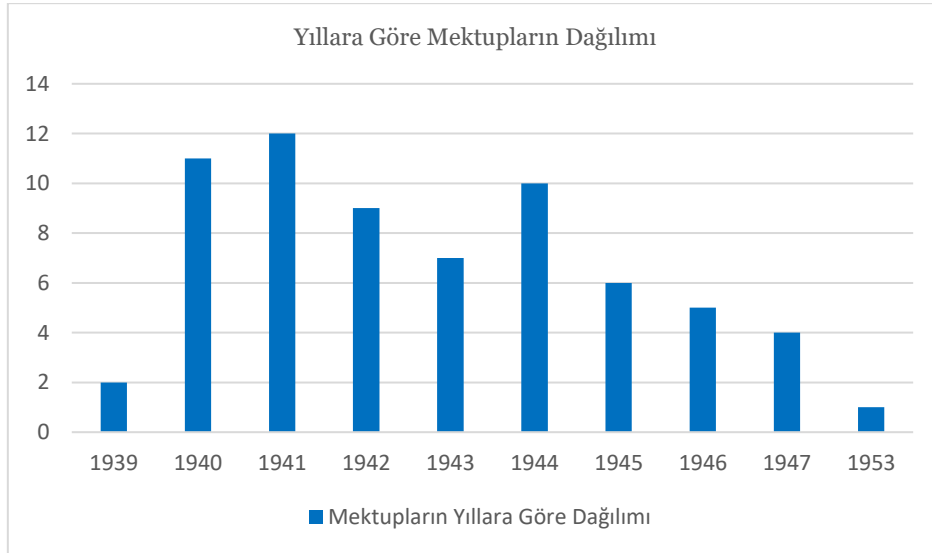
Hale Nur Çebi, Kaplan'ın Tanpınar'a dair düşüncelerini şu şekilde aktarmaktadır (Çebi, 2020, s. 24):

"Ölümüne (1962) kadar Tanpınar'ın yanında kaldım. Bu benim hayatımın en büyük saadeti oldu. Çünkü Tanpınar -bugün de aynı kanaattayım- Türk edebiyatının yetiştirdiği en büyük şahsiyettir. Çok kültürlü bir insan aynı zamanda şair... Onun چراغی oldum... Çok şey öğretti bana. Tarihle aram hoş değildi. Tanpınar Cevdet tarihini okumamı mecburiyet haline soktu. Karagümruk'te, damı akan bir evde yorgani üstüme çekerek Cevdet Paşayı okudum. Tanpınar çok yönlü bir insandı. Romancı, şair, hikayeci...bazı yazarları beraber okur ve tartışırız. Çok zevkli günlerimiz geçti."

Zeynep Kerman ve İnci Enginün de, Kaplan'ın, Tanpınar'ı sadece yaşarken değil, ölümünden sonra da eserleriyle kendisine ve öğrencilerine rehberlik eden; dostluk, sanatkarlık ve zengin kültürün büyük bir örneği bir kişi olarak gördüğünü aktarır (Kerman - Enginün, 2000, s. 21).

### Mehmet Kaplan'ın "Âli'ye Mektupları"

Mehmet Kaplan'ın 1939 – 1953 yılları arasında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Yüksek Öğretmen Okulu'ndan sınıf arkadaşı Âli Ölmezoğlu'na yazdığı altmış yedi mektup ve 1953 yılı Ağustos ve Eylül aylarına ait kısa günlüğü, Zeynep Kerman ve İnci Enginün tarafından bir araya getirilerek kitaplaştırılmıştır. Kaplan, mektupları yazmaya başladığında 24, mektupları yazmayı bitirdiğinde de 32 yaşındadır (1953 yılında yazdığı tek mektup, hariç tutulmuştur).



**Tablo 1:** Mehmet Kaplan'ın Âli Ölmezoğlu'na Mektuplarının Yıllara Göre Dağılımı

Mektupların yıllara göre dağılımı incelendiğinde en fazla mektubun 1941 yılında yazıldığı görülmektedir. Yoğunluğun 1940 ve 1944 yıllarında da devam ettiği görülürken 1939 yılı 1, 1953 yılı da 1 mektupla en az mektup yazılan yıllardır.

Kaplan'ın Âli'ye mektup yazdığı yıllar, dünyada ve ülkemizde siyasi ve ekonomik buhranların yaşandığı yıllardır. 1939'dan itibaren bütün dünya ekonomisi evrensel ve topyekûn bir savaşın etkisi altında kalmıştır (Arslan, 2016, s. 2). Kaplan'ın mektuplarında da bu durum, kendini açıkça hissettirmektedir. Kömür almada yaşadığı sıkıntılar ve parasızlık Kaplan'ın Âli Bey'e yakındığı meseleler arasında yer almaktadır (Kaplan, 1992, s. 118).

Mektuplarda Kaplan'ın doktora ve doçentlik için verdiği uğraşı, gençlere örnek teşkil edecek niteliktedir. Kaplan'ın kaynaklara ulaşmada, içinde bulunduğu akademik ortamlarda yaşadığı sıkıntılar ve tüm bunlara rağmen gösterdiği gayret, mektuplarda önemli bir yere sahiptir.

Kaplan'ın mektuplarında etkilendiği isimlerden de bahseder. Örneğin Yahya Kemal Beyatlı, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın şiirlerini bir noktaya kadar beğenirken, şiirde asıl beğendiği ismin Cahit Sıtkı Tarancı olduğunu ifade etmektedir (Kaplan, 1992, s. 111). Kaplan'ın etkilendiği isimlerden biri de Alain'dir. Mehmet Kaplan'ın ilk mektubundan itibaren Alain okuduğunu ve ona duyduğu abartılı hayranlığı kaleme aldığı dile getiren Gökçe Ulus, arkadaşı ile paylaştığı duygu ve düşünce dünyasının aracısı 67 mektubun 33 tanesinde Alain'in adını anarak ona övgü dolu sözler söylediğini, diğer mektuplarının hemen hepsinde Alain'den alıp benimsediği "irade, harekete geçme, yaratma" gibi kavramlardan bahsettiğini belirtir (Ulus, 2020, s. 239, 240).

Kaplan'ın mektuplarında Alain gibi sıkça bahsettiği başka isimler de vardır. Eşi Behice Hanım'ın bu isimler arasında en sık bahsedilen isim olması doğaldır. Çünkü Kaplan, Âli Bey'e hayatındaki tüm olayları en ince teferruatına kadar yazmaktadır. Behice Hanım'la evliliğe giden yol, bu yolda karşılaştığı zorluklar, evlilik sonrasında yaşadıkları hadiseler, mektuplarda yer almaktadır. Mektuplarda Behice Kaplan'dan sonra en çok zikredilen isim, Cahit Okurer'dir. Okurer, mektupların yazıldığı yıllarda Kaplan'ın yakın dostlarından biridir (Topçu, 2012, s. 1987). Orhan Okay da Cahit Okurer ve Mümtaz Turhan'ın katıldığı toplantıların Mehmet Kaplan'ın evinde üniversite ve ilk asistanlık yıllarında sürdüğünü belirtir (Okay, 2003, s. 23). Mehmet Kaplan'ın kendisini düşüncesine yön veren Anadolularla tanıştıran Okurer'le dostluğu sadece okul yıllarıyla sınırlı kalmamış, yıllarca devam etmiştir. Mehmet Kaplan, Ahmet Hamdi Tanpınar'la yirmi beş yıl beraber çalışmıştır. Kaplan'ın bu süre zarfında Tanpınar hakkında birbirinden farklı görüşler edinmiştir. Tanpınar'la ilgili görüşleri de arkadaşı Âli'ye yazdığı mektuplarında önemli bir yer tutmuştur.

### Âli'ye Mektuplarda Tanpınar

Kaplan, Ahmet Hamdi Tanpınar'ın mektupları üzerine yazdığı bir yazısında bir sanatkârı besleyen kaynakları üç maddede sıralamaktadır:

1. Şahsiyet ve hayat tecrübesi,
2. Çevresi ve kültürü.
3. Mektuplar

Kaplan'a göre mektuplar, Tanpınar'ın atölyesini, arka planını göstermektedir (Kaplan, 2015, s. 174). Kaplan'ın düşüncesinden hareketle gerçekleştirilen bu çalışma da onun atölyesini, arka planını Ahmet Hamdi Tanpınar ekseninde ele almayı amaçlamaktadır.

Kaplan'ın mektuplarında Tanpınar'la ilgili birbirinden farklı, kimi zaman tezat olarak nitelendirilebilecek ifadeler rastlanmaktadır. Örneğin 1940 yılı Temmuz'unda yazdığı mektubunda Tanpınar'ın, kendisine, "umumî kültürünü artırması" için verdiği bir kitabın sayfalarını bile

açmadığından yakınlıkla Tanpınar'a artık gıpta etmediğini söyler. 1941 yılında yazdığı başka bir mektubunda da Tanpınar'ın kendisine ve eşi Behice Hanım'a, bir dost bir ağabey gibi davrandığından duyduğu hoşnutluğu dile getirir. Bazı mektuplarında Tanpınar'ı çalışkan olmamakla itham ederken kimilerinde de Tanpınar'ın unutkanlığına dikkat çeker. Kaplan'ın Tanpınar'la ilgili ifadelerindeki zıtlıkların aka planda yatan sebeplerini anlayabilmek için çalışmada elde edilen tespitler kronolojik olarak ele alınmıştır.

Yazılış tarihi yer almayan ancak içeriğinden 1939 yılında yazılmış olabileceği değerlendirilen mektubunda Tanpınar'ın, Necip Fazıl ile ilgili değerlendirmelerini aktarmaktadır. Tanpınar, Necip Fazıl'ın okumadan dâhi olmak düşüncesiyle alay etmektedir:

Ahmet Hamdi bir gün Necip Fazıl'dan bahsederken, "O, yeryüzünde akla gelmeyen bir teşebbüse girişti: Hiçbir şeyi okumadan dâhi olmak. Maatteessüf muvaffak olamadı. Yapabilseydi, beşeriye büyük hayır işleyecekti, dedi. Dâhi değil insan olmak için bile bu usul kabil-i tatbik değildir. Kitapların boşluğunu ve ancak insanın kendi yolunu bizzat bulunmasından bahsediyorsan o başka. Fakat hiçbir insan kendi kendine kafi değildir. Bu müthiş bir gurur olur (s. 19).

Tanpınar'ın Necip Fazıl'la ilgili ifadeleri bunlarla sınırlı değildir. Salih Zeki Aktay'ın, Tanpınar'ın Necip Fazıl aleyhinde söylediklerini Necip Fazıl'a anlatması üzerine Necip Fazıl'ın *Haber*'de yazdıkları Ahmet Hamdi'yi kızdırmıştır. Tanpınar, bu yazı üzerine sövmeye varan ağır ifadeler kullanmıştır. Kaplan, Tanpınar'ın Necip Fazıl'la ilgili söylediklerini de aktarır:

Necip Fazıl'la bir zaman arkadaşlık! Bana benzer hususiyetleri vardı. Mesela o da ben de bol para harcarız. Fakat benim kaynaklarım namusludur. Sonra ona gülünçlüğü için tahammül ediyordum. Onun mistisizmini şöyle tasvir etti: "Tuzu, şekeri, karabiberi, keçi tırnağını karıştır, üstüne bir işe. İşte mistisizm. Sonra "bana çok zararı dokundu dedi. Bir defa bıyıktan düz saçtan monümental alından nefret ettirdi." (s. 19, 20).

Burada Tanpınar, Necip Fazıl'ın para kaynağına dair ciddi imalarda bulunmakta, mistisizmiyle ve fiziki görünümüyle de alay etmektedir.

Mehmet Kaplan, 5 Haziran 1940 tarihli mektubunda "Ve benim için başka hiçbir arkadaş yok. Hamdi Bey'den, Behice'den başka kimseyle temas etmiyorum (s. 24)." diyerek Tanpınar'la arkadaşlığına değinir. Ancak bu mektuptan on dokuz gün sonra 24 Haziran 1940 tarihli mektubunda ise Tanpınar'la samimiyetini yüzeysel olarak nitelendirir. Bunda Tanpınar'ın o sıralar farklı ilişkiler içinde olması etkili olabilir:

Hamdi Bey'le yine sathî bir samimiyetimiz var. Evli birisine âşık. Anlatıyor. Daima hasta ve uykusuz olduğunu söylüyor. Burada gülünecek sahneler oluyor, fakat tek başına gülemiyorum (s. 29).

Kaplan, arkadaşı Âli Bey'e yeni şiirlerini gönderip onun da fikirlerini almak istemektedir. Kaplan'ın kendisi de şiirleriyle ilgili değerlendirme yaparken Tanpınar'ın etkisinde kalmaktan hoşnut olmadığı "Beşinci mısra pek Ahmet Hamdi kokuyor (s. 30)." ifadesinden anlaşılmaktadır.

16 Temmuz 1940 tarihli mektubunda teşbih üzerine düşüncelerini örneklerken Tanpınar'dan da yararlanmaktadır:

Teşbih hakkında Nurullah Ataç'ın ve senin fikrin bana biraz müfrit gibi geliyor. Teşbihlerin de güzeli bayağısı olabilir. Güzeli, iki kelime içinde bir dünya, bir hassasiyet yaratmağa kafidir; söyleyiş, nasıl müstakil bir şeyse, o da öyle. Hamdi Bey'in "Bir masal meyvesi gibi paylaştık mehtabı kırılmış dal uçlarından" veya Haşim'in "Göllerde bu dem bir karniş olsam", Cahit Sıtkı'nın "Ve ölüm kapımda kişner susuz bir at oldu nihayet" mısraları kudretlerini, ahenkten ziyade imajlarına borçlu (s. 37).

Mektubun devamında Kaplan, Tanpınar'ın, kendisine göre, yeterince okumamasından yakınır. Bu durum, Tanpınar'ın kendisini sürekli okumaya, araştırmaya teşvik etmesi karşısında bir öğrenci reaksiyonu olarak da görülebilir:

Âli, burada canım sıkılıyor. Kütüphanede Tanzimat'a ait kitaplar olsaydı okuyacaktım. Yanımda bir, iki eser var. *Ölümler Evinin Hâtrâtı* ve Maurice Barrés'in *Kan, Zevk ve Ölüm Hakkında* eseri(ni) karıştırıyorum. İkincisini Hamdi Bey kütüphanesinden verdi. "umumi kültürünü arttır" dedi. Fakat kendisi sahifelerini açmamış. Onu daha yakından tanımaya başladım. Gıpta dahi etmiyorum (s. 38).

Kaplan'ın mektubundaki serzenişlerine benzer bir yakınma da Ferit Edgü tarafından dile getirilmiştir. Edgü, arkadaşına ödünç verdiği *Ulysses*'in Ahmet Hamdi Tanpınar'a verildiğini öğrenir. Tanpınar, Edgü'ye, her gece *Ulysses*'tan bir sayfa okumadan uyuyamadığını söyleyince Edgü, bir daha kitabını geri isteyemez (Edgü, 2000, s. IV).

Anadolu'da gençlerin askerliğini yaptıktan sonra kimlik kazanacağı düşüncesi vardır. Aynı düşünceye sahip olduğu izlenimi veren Kaplan da Tanpınar'ın askerliğini yaptıktan sonra düzeleceğini ummaktadır. "Hamdi Bey askere gitmişti, gelmiş. Tabii yine âşık, hoşsohbet, dağınık ve unutkan" (s. 46) ifadeleri Kaplan'ın hayal kırıklığını göstermektedir. Kaplan'ın beklentisi ilk bakışta makul gibi görünse de Tanpınar'ın askerliğini 39 yaşındayken Kırklareli'nde topçu teğmeni olarak yapmış olması göz önüne alındığında, Tanpınar için olgunlaşma çağının çoktan geçtiği anlaşılacaktır.

Esra Sazyek de Tanpınar'daki dağınıklığın sürekliliğini, Kaplan'ın, onu Narmanlı Yurdu'ndaki ziyareti sırasında gördüğü manzarayla anlatır. Kaplan, odayı şöyle tasvir eder:

"Oda her zamanki gibi içinden bir zelzele geçirmiş gibi perişandı. Yataktaydı. Yatağının baş ucundaki elektrige abajur yerine bir gazete geçirivermişti. Geniş masada, yerde kâğıtlar, kitaplar darmadağınktı." (Sazyek, 2018, s. 203).

26 Eylül 1940 tarihli mektupta da "Hamdi Bey'e fakülteye satmasını söyledim, unuttu, tekrarlayacağım." (s. 49) serzenışı Tanpınar'daki unutkanlığın geçici olmadığını göstermektedir. Hatta 18 Aralık 1940 tarihli mektupta da bu mesele tekrarlanmaktadır.

Kaplan'ın, Ahmet Hamdi Tanpınar'la ilgili sıra dışı değerlendirmelerinden biri de Tanpınar'ın siyasete olan ilgisi üzerinedir. 12 Aralık 1940 tarihli bu mektuptan yaklaşık iki yıl sonra Tanpınar'ın milletvekili oluşu göz önünde bulundurulacak olursa genç Kaplan'ın kişilik tahlilinde doğruya yakın tespitlerde bulunduğu düşünülebilir:

Fakülte onu pek memnun etmiyor. Beni şaşırtan bir şey söyledi. -Söz aramızda- Gözü siyasette imiş. Arkadaşlarının mevkilerine bakarak içinde gıpta veya kıskançlık duyuyor ve bu onda kendisinin olmayan bir ihtiras yaratıyor. Onun bu yolu takip edeceğini, istese de muvaffak olacağını zannetmiyorum. Çünkü siyaset başka kabiliyetler ister. Yalnız bu sahte ihtiras belki onun fikirlerini karıştırır, hulya saatlerini doldurur, sanatına, şahsiyetine zarar verir. Hamdi Bey de kendini pek tahlil etmemiş, yapamayacağı ihtirasları kendinden atamamış. Bu münasebetle, âriyet ihtiraslarla ne kadar kabiliyetlerin boşa gittiğini düşündüm. İnkılap zamanının sanatkarlarını bozan en mühim şey bence mebusluk ve siyasi arzulardır. Ahmet Hamdi'yi epeyce öğrendim, bunları bir hatıra şeklinde yazmak istiyorum fakat huzur içinde değilim. "İstikbal" için mühim bir malzeme olurdu. Bana öyle geliyor ki Ahmet Hamdi'de tam sanatkarlık ihtirası da yok. Çünkü hayatını başka türlü tanzim etmiş, başka türlü yaşıyor. Pek zor yazıyor, yazmaktan korkuyor. Onda benim görebildiğim en büyük arzu bohem hayatı yaşamaktır. Bu da Türkiye'de nasıl yapılabilir? Beyoğlu ve eskiden Hamdi Bey'in hayatı hakkında parlak parlak düşündüğüm şeylerin sönük olduğunu gördüm. Hamdi Bey samimi arkadaş olarak Doktor Sadi İrmak'la iktifaya mecbur. Ona da biraz biliyorum ve bizzat Hamdi Bey ona ahmak diyor. Bana öyle geliyor ki bizim münevverler arasında Avrupalı manada bir büyük adam yok yahut ben Avrupa'yı başka şekilde düşünüyorum (s. 57).

Kaplan'ın yukarıdaki ifadeleri, Tanpınar'la ilgili oldukça çarpıcı yargılar içermektedir. Genç Kaplan, Tanpınar'ın siyasete olan ilgisini yakalamışsa da siyasette muvaffak olamayacağı hususunda yanılmıştır. 1943-1946 yılları arasında Maraş milletvekili olarak Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde bulunan Tanpınar, siyasete girmeyi başarmıştır. Kaplan'ın yanıldığı bir diğer husus da Tanpınar'ın münevverliğidir. Kaplan'ın Tanpınar'ın sanatçı ve aydın kişiliğine dair doğru tahminde bulunamaması, Tanpınar'ın kendini arayışlarının 25 yaşındaki genç bir öğrenci tarafından idrak edilememiş olmasına bağlanabilir.

Kaplan'ın 28 Aralık 1940 tarihli mektubu Namık Kemal'i anma programı sonrasında yazılmıştır. Mektupta yazılanlar "kestane kabuğundan çıkmış da kabuğunu beğenmemiş" atasözünün vücut bulmuş hâli gibidir. Kaplan, burada Tanpınar'ın hatipliğini beğenmediğini anlatmaktadır:

Hamdi Bey, ilim yapmak istedi, kimse dinlemedi, gençler esnedi. Hamdi Bey'in, bizim gençlerin istediği muayyen belagati yok. "Milli heyecan"dan, "ifrat"tan kaçıyor. Nihat Bey inadına damarlarına bastı. Halide Edip'in nutku sade, güzel bir tahlile dayanıyordu. Bilhassa ihtiyar, titrek, ince kadın sesi ve onun mazisinin hâtırası beni de ara sıra ürpertti. Hamdi Bey ertesini gün Lamartine hakkında bir konferans verdi, gizlice kaçtım (s. 61).

Kaplan'ın, konuşmaları karşılaştırmalı bir biçimde ele alarak yaptığı değerlendirmelerinde, gençliğin verdiği duygusallığın ve hamasetin etkili olduğu görülmektedir. Kaplan, Tanpınar'dan daha gür, gençleri harekete geçirecek canlı konuşmalar beklemektedir. Denemelerinin çok büyük bir kısmında Türk milliyetçiliğinin temel değerleri üzerinde ısrarla duran Kaplan'ın bu beklentisi, normal karşılanmalıdır.

28 Şubat 1941 tarihli mektupta Tanpınar'ın ilişkilerinden bahsedilmektedir. Yüksek tabakadan gayet güzel, evli ve kocasından memnun bir kadının Tanpınar'ın yanına geldiği, konuşup fala baktıkları, dostlarından, edebiyattan bahsettikleri anlatılmaktadır (s. 72, 73). Kaplan'ın bu tarz hususları kaleme alması, tez yazım sürecinde Tanpınar'dan beklediği desteği görememesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü mektuplarında Âli Bey'e sıklıkla çalışmasını tamamlayamamaktan yakınmaktadır.

21 Mart 1941 tarihli mektupta Kaplan'ın Tanpınar'la aralarının iyi olduğu görülür. Tanpınar'la Kaplan, bol bol güler eğlenmektedirler (s. 76). 8 Nisan 1941 tarihli mektupta da olumlu hava devam etmektedir. Kaplan, bu durumu aybaşı olduğu için Tanpınar'ın parası olmasına bağlar. Kendisini gezmeye götürmüş, otomobille Emirgan'a gitmişlerdir. Tanpınar burada onların el falına da bakmıştır. Kaplan, bu durumu şaşkınlıkla karşılamıştır. Kaplan'ın unutamadığı bugünde Tanpınar onları hâtıra, nükte, neşe dolu dost ve ağabey kimliğiyle mest etmiş, kendisini sevdirmiştir (s. 77). Bu mektupta Kaplan'ın Tanpınar'la ilgili olumlu düşüncelerinin altında Tanpınar'ın kendisiyle ilgilenmiş olması yatmaktadır. Bu da Kaplan'ın Tanpınar'a dair mektuplarda yer alan düşüncelerinin içinde bulunduğu atmosfere bağlı olduğunu, şartlar değiştiğinde düşüncelerinin de değiştiğini göstermektedir.

Keyifli günlerden tam bir hafta sonra, 15 Nisan 1941 tarihinde yazılan mektupta ise tam tersi bir duygu hâkimdir. Fakültenin Ankara'ya kalkacağı söylenmektedir. Bu durum Tanpınar'ın keyfini kaçırmıştır (s. 82). Burada mevcut durumdan dolayı duyguları etkilenen Kaplan değil Tanpınar olmuştur.

22 Mayıs 1941 tarihli mektup da duygusal gelgitlere örnek teşkil etmektedir. Çünkü Kaplan'la Tanpınar, tekrar güzel bir gezinti yapıp Marmara'da içerek şarkılar söylemişlerdir (s. 85).

17 Haziran 1941 tarihli mektupta edebiyat dünyasındaki iddialaşmalar yer almaktadır. Köprülü'nün Tanpınar'ı tenkit etmesi üzerine Tanpınar, İslam Ansiklopedisi'ne yazdığı "Âkif Paşa" maddesini

Köprülü'ye olan kızgınlığından İslam Ansiklopedisi'nin kısılğına uymayarak upuzun bir makaleye dönüştürmüştür (s. 85).

17 Haziran 1941 tarihli mektupta Tanpınar'ın coşkun bir biçimde "Kırkıma bastım. Ellide işim biter. Namus, hocalık filan tanımayacağım" diyerek bir yuva kurma isteğinde oluşuna yer verilmiştir (s. 88). Kaplan'ın da bu istekten mutlu olduğu görülmektedir.

Tanpınar'ın aşkları birçok çalışmaya konu olmuştur. Meral Ataç Tolluoğlu, çok sık âşık olan Tanpınar'ın öğrencilerinden birine âşık olduğunu ama karşılık alamadığını iddia eder (Tolluoğlu, 1980: 71). Tanpınar'ın aşklarına değinen isimlerden biri de Mîna Urgan'dır. Urgan'a göre Tanpınar, aşk konusunda sürekli dertli görünmekte ve gizemli bir aşkı olduğu izlenimi uyandırmaktadır (Urgan, 2008: 572).

15 Ağustos 1941 tarihli mektupta Kaplan'ın artık Tanpınar'ı kendisine örnek almaya başladığı görülmektedir. Tanpınar'ın tembel, unutkan gibi niteliklerini daha önceki mektuplarında eleştiren Kaplan, artık bu durumları normal görmeye başlamıştır. Hatta normal görmekle yetinmez, kendisinde de Tanpınar'ın bazı özelliklerinin görünmeye başladığını söyler:

Hamdi bey kâh tembel, kâh çalışkan, fakat daima şen. Onun kadar "an" da yaşayan adam görmedim. Hamdi Bey için ne mazi, ne istikbali var. Bir dakika evvelini unuttur. Borcunu da, verdiği sözü de, dersini de. Hâl-i hâzırda ne varsa insan, eşya, kitap, tabiat, onlardan bir eğlence çıkarmasını bilir. Bunun iradî olduğunu zannediyorum. Hamdi Bey inzivada mahvolacak cinstendir. İnsanlar, konuşmalar, oyunlar, gezmeler onun mesut ediyor. Bana da ondan bazı şeyler geçmeye başladı. İçimde eskiden karanlığı duydüğün bedbinlik kuyusunu tamamen kapattı (s. 94).

Bu mektup bir bakıma Kaplan'ın yavaş yavaş olgunlaşmaya başladığını, değerlendirmelerini daha sağduyulu bir biçimde yaptığını göstermektedir.

Kaplan'ın 17 Ağustos 1941 tarihli mektubunda Tanpınar'ın hikâyelerinin "...upuzun bir saçma. Rüyalara, vehimler, delilikler, mücerret şeyler" (s. 95) olduğunu söyleyerek Tanpınar'ın hikâyeciliğine dair olumsuz bir tavır takındığı görülmektedir. Bu değerlendirme, olay hikâyesinin ilkeleri esas alınarak yapılmış bir değerlendirme olarak kabul edilebilir.

11 Ekim 1941 tarihli mektubunda Tanpınar'ın ciddi ciddi çalıştığını (s. 99) söyleyen Kaplan, 4 Şubat 1942 tarihli mektubunda daha önce siyasette şans tanımadığı Tanpınar'ın milletvekili olması durumunda kendisine verilebilecek dersleri ve doçentliğinin ne olacağını düşünmektedir (s. 102).

1 Nisan 1942 tarihli mektup, hem Kaplan'ın hem de Tanpınar'ın yoğun bir çalışma içinde olduklarını göstermektedir. Tanpınar, Kaplan'ın tezini incelemiş ve düzeltilmesi için çoğu yeri işaretlemiştir. Kaplan da bir yandan tezini yazmaya çalışmakta, diğer yandan Tanpınar'ın kitabı için çalışmakta, bir diğer yandan da Behice Hanım'ın tezi için araştırmalar yapmaktadır. Kaplan bir de yokluktan ve kömür bulamadığı için soğuktan şikayetini dile getirmektedir (s. 103). Tüm bunların üstüne Tanpınar, kendisinden doçent olması için güçlü bir eser istemektedir (s. 104). 13 Nisan 1942 tarihli mektupta da hem Kaplan'ın hem de Tanpınar'ın çalışmalarının devam ettiği "Benim doktora hâlâ havada. Hamdi Bey "Edebiyat Tarihi" yazmakta. Ben İnkılap Kütüphanesi'ni alt üst ediyorum" (s. 107) ifadelerinden anlaşılmaktadır. Kaplan'ın içinde bulunduğu maddi sıkıntılar ve tezinin bir türlü bitmemiş olması, meselelere ve Tanpınar'a bakışını da olumsuz etkilemektedir.

17 Ağustos 1942 tarihli mektupta sisteme eleştiri vardır. Yetersiz insanların gözünü yükseğe dikmelerinin bu sistemde normal olduğu dile getirilmektedir:

Tarih ve Dil'de yeni edebiyat kürsüsü, eski edebiyatı da okutan Necmettin Halil'in üzerinde. İçlerine girersem kolayca doçent hatta profesör olabileceğim. Çankaya'ya gittiğimizde Hasan Ali'ye de takdim olunduk. O da yazılardan adımı biliyormuş ve kim olduğumu soruyormuş. Bu kadar çabuk şöhret ve ikbal kapılarının açılışı bana hâlâ hayret veriyor. Böyle şeyler olur mu? Türkiye'nin daha pek çok eski halde kalacağını ben bundan ölçüyorum. Hamdi Bey'in "filan 5 makale ile mebus oldu" demesini şimdi çok haklı buluyorum. İlk mektep muallimlerinin mebusluk hayali kurmaları da boşuna değilmiş. İşin bu acayip kolaylığı, neticesinden beni korkuttu (s. 109).

Mektup bir bakıma Kaplan'ın içinde bulunduğu dönemin panoraması niteliğindedir. Kaplan, bir yandan şöhret basamaklarının hızla çıkılışına, diğer yandan kifayetsiz muhterislerin pişkinliğine hayret etmektedir. Kaplan, mektubun devamında Yahya Kemal ve Tanpınar'ın şiirlerinin hoşuna gittiğini ama ruhuna dokunmadığını belirterek Cahit Sıtkı'nın bazı şiirlerini hepsinden üstün bulduğunu, kendisinin de adeta onun daha mükemmelini yapmak istediğini dile getirmektedir (s. 111).

Kaplan, Necmettin Halil'in 2 kitabıyla Ankara'da profesör oluşuna şaşırarak Tanpınar'ın haklılığını kabul etmektedir (s. 113).

6 Ekim 1942 tarihli mektupta Tanpınar'la aralarındaki serinlik "Hamdi Bey ile bir darıldık, barıştık. Şimdi aramızda nazikçe bir soğukluk var (s. 118-119) şeklinde dile getirilmiştir.

Tanpınar ile Kaplan arasındaki darılıp barışmaların kısa süreli olmadığı Tanpınar'ın mektuplarından da anlaşılmaktadır. Tanpınar, Şubat 1960'ta Paris'ten Tarık Temel'e yazdığı mektubunda Kaplan'ın kendisine dargın gibi olduğunu, hiç mektup yazmadığını söyler (Kerman, 2014, s. 214).

2 Aralık 1942 tarihli mektup da çırağın ustasını beğenmemesine örnek teşkil etmektedir. Kaplan, şiir tahlili hususunda Tanpınar'ı beğenmemektedir:

Mamafih, şimdiden şiir tahlili hususunda Hamdi Bey'i beğenmemeye başladım. Bu bir gurur değil. O cidden metne hiç ehemmiyet vermiyor. Muhayyilesini eserde koşturup gidiyor. Bu sahada ilerleyip ilerlemediğimi Fikret tezinden imtihan verirken göreceğim. (s. 127).

Kaplan'ın buradaki düşüncelerinin, yukarıda farklı örneklerde de görüldüğü gibi, zamanla kendisini alanda yetkinleşmiş olarak görmesinden kaynaklanabilir. Tez sınavından sonra durumunun ortaya çıkacağını belirtmesi de bu düşünceyi doğrular niteliktedir.

26 Şubat 1943 tarihli mektupta Tanpınar'ın vekil oluşu anlatılmaktadır. Kaplan, kendisine ders verileceğini ve doçent yapılacağını ummaktadır (s. 129). Bu mektupta Kaplan'ın artık meselelere daha farklı bir gözle baktığı görülmektedir. Daha önce Tanpınar'ın vekillik hayâlini gerçekçi bulmayan Kaplan'ın düşünceleri, Tanpınar, vekil olduktan sonra değişmiştir. Kaplan artık memleketin kaderini Tanpınar neslinin belirleyeceğini dile getirmektedir. Kendisinin de on yıl sonra memleketin kaderini tayin edecekler arasında olacağını söylemesi, hocası gibi siyasete girmeye niyetlendiği şeklinde düşünülebilir (s. 130).

5 Nisan 1943 tarihli mektuptan Kaplan'ın seçim heyecanını atlatarak gerçeklerle yüzleştiğini göstermektedir. Kaplan, Tanpınar'ın derslerini idare ettiği için teze çalışmaya vakit bulamamaktadır. Daha önce Tanpınar'ın vekilliği sonrasında alacağı dersleri düşünen Kaplan, bu sefer de ders yükünün fazlalığından şikayetçidir (s. 132).

13 Eylül 1943 tarihli mektuptan Kaplan'ın Tanpınar'ı özlediği anlaşılmaktadır. "Hamdi Bey'i falan gördüğüm yok. Eskisinden daha fazla yalnız fakat neşesiz değilim" sözleri onun psikolojisini ortaya

koymaktadır (s. 141). Bu durum Kaplan'ın, kendisiyle ilgili birçok olumsuz değerlendirme yapmasına rağmen Tanpınar'la olan hayatına alıştığını göstermektedir.

3 Eylül 1944 tarihli mektubunda Kaplan'ın 2. Dünya Savaşı'nın etkisiyle karamsar olduğu görülmektedir. Daha önce Türkiye'nin geleceğini belirleyeceğini söylediği Tanpınar nesline eskisi kadar güvenmemektedir (s. 151). Burada Kaplan'ın bakış açısını etkileyen faktörün, savaş gerçeği olduğu değerlendirilebilir.

18 Kasım 1946 tarihli mektubunda Tanpınar'ın milletvekilliği sonrası tekrar fakülteye döndüğü görülmektedir. Kaplan, artık Tanpınar'ın gölgesi altında kalmak istememektedir:

Hamdi Bey'in yardımcısı durumunda bulunmak istemiyorum. Galiba biraz kendime de güveniyorum. Şimdilik vaziyet tebellür edinceye kadar dersleri ben okutacağım. Hamdi bey gelince bir taksim yapacağız. Ben metin tahlili üzerinde durmak istiyorum. Belki bunu ayrı bir ders olarak teklif edeceğim. Metin tahlili yahut silistik bana çok mühim görünüyor (s. 191).

Bu son ifadeler, bir bakıma "artık ben oldum" mesajı vermektedir. Hocası Tanpınar'dan bağımsız hareket etme isteği, dersleri paylaşma, kendine özgü dersler açma, Kaplan'ın kendi ayakları üzerinde durduğunu hocasına göstermek isteğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

## Sonuç

Mehmet Kaplan, hocası Ahmet Hamdi Tanpınar'ın mektupları üzerine yazdığı yazısında sanatkarı besleyen kaynaklardan biri olarak gördüğü mektupları, sanatçının atölyesini, arka planını gösteren unsurlar olarak değerlendirmektedir. Bu çalışma da Kaplan'ın mektuplarla ilgili ortaya koyduğu düşünceden hareketle Kaplan'ın Âli Bey'e (Ölmezoglu) yazdığı mektuplarının arka planını Ahmet Hamdi Tanpınar ekseninde ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Kaplan'ın mektupları, kronolojik bir biçimde ele alınarak içerik analizi yoluyla onun düşünce dünyasında zamanla meydana gelen değişim anlaşılmasına çalışılmıştır. Mektuplarda Tanpınar'la ilgili olumlu, olumsuz birçok husus içtenlikle dile getirilirken bazı düşüncelerin zaman içinde değiştiği görülmüştür. Kaplan, Tanpınar'ı başlangıçta tembel, okumayan, unutkan, ikili ilişkilerinde sosyal normlara uygun davranmayan, ülkenin geleceğini şekillendirmeye muktedir olamayan biri olarak nitelendirirken daha sonra yazdığı mektuplarda kendisiyle ilgili olumlu düşüncelere yer vermiştir. Kaplan'ın ilerleyen mektuplarında kendisinin de Tanpınar gibi olmaya başladığı açık yüreklilikle dile getirilmiştir.

Kişisel tavırlarında Tanpınar'a benzemekten rahatsız olmayan Kaplan'ın edebî ürünler ortaya koyma ve akademik kimlik açısından farklı düşündüğü tespit edilmiştir. Bu durum Kaplan'ın kendi sanat anlayışını oluşturma çabasından kaynaklanmaktadır. Aynı durum akademik kimliği için de geçerlidir. Özellikle doçent olduktan sonra hocasının gölgesi altında kalmadan istediği dersleri verme arzusu taşımaktadır.

Kaplan'ın Tanpınar'la günlük hayatta çok fazla bir arada bulunmaktan ve onu yakından tanımaktan kaynaklanan farklı görüşlerine rağmen; Kaplan, Tanpınar'ın mütefekkir ve yazar kimliğine her zaman saygı duymuştur.

Mehmet Kaplan'ın yakın arkadaşı Âli Ölmezoglu'na yazdığı mektuplardan yola çıkarak hazırlanan bu çalışma, Tanpınar'la ilgili farklı bir bakış açısını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu tarz çalışmaların,



farklı sanatçıların mektupları üzerinde de uygulanarak, edebî şahsiyetlerin bilinmeyen yönlerini açığa çıkarmaya katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

### Kaynakça

- Arslan, M. (2016). 2. Dünya Savaşı ve Türkiye'de Savaş Ekonomisi. *Aydın Toplum ve İnsan Dergisi*, 2, 1-14.
- Bilgin Topçu, Ü. (2012). Mehmet Kaplan ve Anadoluculuk Hareketi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/1, 1985-1993.
- Büyükkavas, Ş. (1997). Mehmet Kaplan (Hayatı-Fikirleri). (Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Çebi, H. N. (2020). Mehmet Kaplan: Türk Modernleşmesine ve Siyasi Hayatına İlişkin Entelektüel Konumu ve Eserleri. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Dayanç, M. (2013). Mehmet Kaplan'ın Kendi Ağzından Hayatı: Eskişehir Dönemi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (Özel Sayı), 45-58.
- Edgü, F. (2000). Tanpınar ve Ulysses. *Kitaplık*, 40, IV.
- Kaplan, M. (1992). *Âli'ye Mektuplar*. (Haz. Zeynep Kerman-İnci Enginün). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (1990). Hamdi Bey'i Nasıl Tanıdım. *Dergâh*, 1, 23.
- Kaplan, M. (2015). *Yavaş Yavaş Aydınlanan Tanpınar*. (Haz. Zeynep Kerman). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kerman, Z., Enginün, İ. (2000). *Mehmet Kaplan Hayatı ve Eserleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Kerman, Z. (2014). *Tanpınar'ın Mektupları*. İstanbul: Dergâh Yayınları
- Okay, O. (2003). *Mehmet Kaplan'dan Hatıralar... Mektuplar....* İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları
- Sazyek, E. (2018). Anılarda Tanpınar. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi-Journal of Turkish Researches Institute*, 62, 201-226.
- Soydaş, H. (2019). Mehmet Kaplan'ın Erzurum Günlerine Ait Tartışmalar ve Atatürk Üniversitesi İkinci Ders Yılı Açılış Notları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 63, 493-528.
- Tolluoğlu, M. A. (1980). *Babam Nurullah Ataç*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ulus, G. (2020). Mehmet Kaplan'ın "Âli'ye Mektuplar"ında "Alain" İzleri. *Hars Akademi Uluslararası Hakemli Kültür-Sanat-Mimarlık Dergisi*, 6, 237-255.
- Urgan, M. (2008). Kadın Dırdırını Dinlememek İçin Bekâr Kaldım. A. Uçman, H. İnci (Yay. haz.). *Bir Gül Bu Karanlıkta* içinde (s. 571-572). İstanbul: 3F Yayınevi.

## 29. “Piyonun Satranç Tahtasından Sevgiliye Uzanan Yolculuğu”<sup>1</sup>

Emre VURAL<sup>2</sup>

**APA:** Vural, E. (2024). “Piyonun Satranç Tahtasından Sevgiliye Uzanan Yolculuğu”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 534-548. DOI: 10.29000/rumelide.1454405.

### Öz

Gerçek hayattaki savaşın çeşitli kurallar ile oyuna dönüştürüldüğü satranç, Doğu ve Batı medeniyetleri tarafından tarihî süreç içinde oldukça beğenilmiştir. Toplumun her kesimi tarafından benimsenen bu oyun, sosyal hayatın bir parçası olmayı başarmıştır. Bunun bir neticesi olarak da sözlü ve yazılı kaynaklarda satranç oyununa dair pek çok unsur milletlerin kültürel hafızasında barınmaktadır. Osmanlı dönemindeki sosyal hayat hakkında tarihî bilgileri okuyucularına sunan klasik Türk edebiyatında da bu bağlamda satrançla ilgili metinlere rastlanmaktadır. Divan şairleri, bazen çeşitli şiirlerinde satrançla ilgili kaideleri anlatmış bazen de satranç oyunundaki taşlardan ve kaidelerden yola çıkarak hayalî tasvirler oluşturmuşlardır. Satranç oyunundaki taşlardan biri olan piyon da şairlerin çeşitli anlamlar yüklediği unsurlardan birisidir. Klasik Türk edebiyatındaki âşık tipinin temsilcisi durumunda olan ve kendilerini piyon taşıyla özdeşleştiren şairler, duygu ve düşüncelerini satranç oyununun kuralları üzerinden okuyucuya aktarmıştır. Divan şairinin hayal dünyasının satranç tahtasına aktarıldığı metinlerde şairler, sevgiliye ulaşmak için verdikleri mücadeleyi çeşitli benzetmelerden yararlanarak piyon vasıtasıyla dile getirirler. Çalışmamızdaki asıl amaç, divan şairlerinin satranç oyununda bir taş olan piyon üzerinden nasıl tasvirler oluşturduklarını, hangi duyguları ve düşünceleri kurguladıklarını tespit etmektir.

**Anahtar kelimeler:** Klasik Türk edebiyatı, satranç, âşık tipi, piyon.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %1

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 08.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454405

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı / Dr., Amasya University, Department of Turkish and Social Studies Education, Department of Turkish Education (Amasya, Türkiye), emre.vural@amasya.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-4870-6200, **ROR ID:** https://ror.org/0osbxoy13, **ISNI:** 0000 0004 0386 6723, **Crossref Funder ID:** 100010724

## The Pawn's Journey from the Chessboard to the Lover<sup>3</sup>

### Abstract

Chess, in which real-life war is transformed into a game with various rules, has been highly appreciated by Eastern and Western civilizations throughout history. This game, adopted by all segments of society, has managed to become a part of social life. As a result of this, many elements of the game of chess remain in the cultural memory of nations in oral and written sources. In this context, texts about chess can be found in classical Turkish literature, which provides its readers with historical information about social life during the Ottoman Empire. Divan poets sometimes explained the rules about chess in their various poems, and sometimes created imaginary descriptions based on the pieces and rules in the chess game. Pawn, one of the pieces in the chess game, is one of the elements to which poets attribute various meanings. Poets convey their feelings and thoughts to the reader through the rules of the chess game through the pawn piece, which is the representative of the minstrel type in classical Turkish literature. In the texts where the dream world of the divan poet is transferred to the chessboard, the poets created their struggle to reach the beloved through the pawn piece, using various analogies. The main purpose of our study will be to determine how divan poets created descriptions through the pawn, a piece in the chess game, and what emotions and thoughts they constructed.

**Keywords:** Classical Turkish literature, chess, lover type, pawn.

### Giriş

Sanskritçe bir kelime olan ve dört unsur anlamına gelen “catur anga” kelimesinden oluşturulan satranç, Farsçaya çet-reng oradan da Arapçaya şatranç şeklinde geçmiştir. Savaş taktiklerinin oyun tahtasında taşlar vasıtasıyla gerçekleştirildiği bu oyunda, Hint ordusunun savaş sırasında dizilimi temsil edilmektedir. Kelimenin kökeninde bulunan dört unsur da Hint ordusunda kullanılan atlar, filler, savaş arabaları ve piyadelerdir. Oyunda bulunan şâh ve vezir yönetici konumunda bulunduğundan bunlar ordudan sayılmaz. Satrancın İspanyolcada ajedrez şeklinde adlandırılması, Arapça eş-satrancdan geldiğini ve bu oyunu İspanyollara Araplar tarafından tanıtıldığını gösterir. Aynı şekilde oyunun İtalyanca scacchi ve Almanca schach isimleriyle adlandırılması da Farsça olan şâh kelimesinden gelmektedir. Bütün bu örnekler de oyunun Batı dünyasına Doğu medeniyeti tarafından öğretildiğini gösterir (Altınay, 2009, s. 178).

Satrancın tarihine bakıldığında araştırmacılar, VI. yüzyıldan itibaren satrancın Hindistan’da ilkel şekliyle de olsa oynandığı sonra sırasıyla Farslar ve Araplar tarafından da bu oyunun öğrenildiği noktasında birleşirler. Endülüs Emevî Devleti’nin kurulmasıyla birlikte Araplar tarafından satranç

<sup>3</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin / Rate: %1

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 08.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454405

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

İspanyollara öğretilmiş, oradan da bütün Avrupa'ya yayılmıştır. Bu yayılmayla birlikte satranç oyununu öğrenen her ulus, bu oyun üzerinde çeşitli değişiklikler yapmış ve oyunu geliştirmiştir. Dolayısıyla eski zamanlarda oynanan satranç ile günümüzde oynanan modern satranç bazı noktalarda birbirinden oldukça farklıdır. Örneğin eski metinlerde bugünkü vezir ile aynı anlama gelen ferz taşı; bulunduğu karenin hemen çaprazındaki dört kareye kadar ilerleyebilir, modern satrançtaki vezir ise dikey ve çapraz hamleler yaparak toplamda yirmi yedi kareye kadar ilerleyebilir. Beydak (piyon) ise bugünkü oyunlarda olduğu gibi başlangıçta iki kare ilerleyemez (Uluğtekin, 1994, s. 7-10).

Satranç oyununun günümüzdeki kurallarına ve kaidelerine en yakın şekilde oynandığı dönem Orta Çağ'dır. Satranç oyunundaki şah ve vezir, İslam ülkelerinde şekillerini korurken bu taşlar Avrupa ülkelerinde kral ve kraliçeye dönüşmüştür. Oyundaki diğer taşlar da benzer şekilde buldukları medeniyetin inançlarına, geleneklerine ve göreneklerine göre değişime uğramıştır. Sonuç olarak ise satranç taşları, oynandığı ülkedeki siyasi ve dinî figürlere dönüşmüştür (Ercan, 2021, s. 91).

İki rakip arasında oynanan satrançta oyuncuların nihai hedefi rakibin şahını alt etmektir. Her iki oyuncu da bunu gerçekleştiremezse oyun berabere biter. 64 kareden oluşan satranç tahtası üzerinde oynanan oyunda siyah ve beyaz taşlar bulunmaktadır. Oyunun başında her oyuncuya bir şah, bir vezir, iki kale, iki fil, iki at ve sekiz piyon verilir (Altınay, 2009, s. 178). Oyundaki her bir taşın farklı özelliği vardır. Oyunda en değersiz taş olan piyon, sadece ileriye doğru düz bir kare ilerleyebilir ya da başka bir taşı ele geçirme söz konusu olduğunda çapraz bir kare ilerleyebilir. Fil taşı çapraz şekilde ilerleyebilir. At ise "L" şeklinde ilerler. Kale, düz bir şekilde yatay ve dikey olarak hareket edebilir. Vezir ise sanki kale ve fil taşlarının birleşimi gibi hem düz hem de yatay bir şekilde ilerleyebilir. Oyunun en değerli taşı olan şah ise ya düz ya da çapraz olarak yanındaki karelere ilerler (Kayaokay, 2018, s.247-248).

Tarihî süreç içerisinde çeşitli uluslar tarafından öğrenilen, yeni katkılar yapılarak değiştirilip dönüştürülen satranç oyununda değiştirilemeyen tek şey onun insanlar tarafından beğenilip sevilmesidir. Karşılaştığı her ulus tarafından oldukça beğenilen satranç oyunu, eski zamanlardan bugüne kadar insanların kapalı mekânlarda sosyalleşmesine aracılık yapan en önemli oyunlardan biri olmuştur. Bu oyunun insanlar tarafından oldukça sevilmesinin bir sebebi de savaşların çok yoğun olduğu tarihî zamanlarda insanlara bir oyun tahtası üzerinde taktiksel olarak savaş yapma olanağını sunmasıdır.

Özellikle Orta Çağ'da asil bir oyun olarak kabul edilen satranç oyunu, Haçlı Seferleri sırasında dahi hem Hristiyan hem de Müslüman orduları arasında yaygın bir şekilde oynanmıştır. Osmanlı Devleti döneminde de hem padişahlar hem de halk tarafından benimsenen satranç, toplumun bütün kesimlerine hitap eden bir oyundur. 1726 yılında III. Ahmet tarafından Polonya kralına hediye olarak bir satranç takımı göndermesi ve bu hediyein hâlâ Krakov Müzesi'nde sergilenmesi bu oyuna Batı ve Doğu dünyasının ne derecede ehemmiyet verdiğini bir anlamda gösterir (Çatıkkaş, 2015, s. 27-28).

Divan edebiyatında satranç terimleriyle oluşturulan manzumelere bakıldığında karşımıza ilk olarak satranç-nâme denilen müstakil eserler çıkar. Bu türden eserler, daha çok satranç oyununun kurallarını ihtiva etmektedir. Manzum ve mensur karışık olarak kaleme alınan bu eserlerin ilki Firdevsî-i Rûmî'nin yazdığı *Satranç-nâme-i Kebîr* adlı eserdir. Bunların dışında satranç terimleriyle yazılmış müstakil manzumelere de rastlanmaktadır. Bu manzumelerde sevgili ve âşık arasında oluşturulan hayal dünyasının yanında şairlerin, tasavvufî ifadelerle de yer verdikleri görülmektedir (Kayaokay, 2018, s. 266).

Geniş bir hayal dünyasını muhteva eden divan şiirinde şairlerin gazellerini oluştururken seçtikleri konulardan birisi de “satranç”tır. Satranç oyununda kullanılan taşları ve satranç tahtasını edebî sanatlar ve mazmunlar vasıtasıyla yeniden kurgulayan şairler, satranç oyunu ve gerçek hayat arasında bir kurgu oluştururlar (Arslan, 1992, s. 32). Divan edebiyatının değişik dönemlerinde farklı şairler tarafından kaleme alınan müstakil gazelerde sözünü ettiğimiz bu türden hayal dünyalarına rastlanmaktadır. Sevgili ve âşık arasında kurgulanan muhabbet ortamında, satrançta kullanılan taşlar çeşitli vasıtalar ile yerlerini alır. Bu taşlardan biri olan piyon (beydak) ise kurgulanan hayal dünyasında daha çok âşığı temsil ederek satranç tahtası üzerinde sevgiliye ulaşmak için (şâhı ele geçirmek için) mücadele verir.

Çalışmamızdaki asıl amaç bir satranç taşı olan piyon’un klasik Türk edebiyatında şairler tarafından hangi hayal dünyaları içinde nasıl kurgulandığını, şairlerce piyona nasıl benzetmeler yapıldığını ve bu hayalî kurgularda piyon taşıyla birlikte hangi taşlara yer verildiğini ortaya koymak olacaktır.

### 1. Sevgili Karşısında Piyon

Divan edebiyatında beydak, piyâde, yayak olarak adlandırılan piyon, şairler tarafından rengi ve küçüklüğüyle ilgili olsa gerek çoğunlukla sevgilinin güzellik unsurlarından olan ‘ben’e benzetilir. Şairlerce satranç tahtası gökyüzü olarak düşünüldüğünde ise piyonlar gökyüzündeki yıldızlara benzetilir (Arslan, 1992, s. 35). Satranç oyunu üzerinden oluşturulan hayallere bakıldığında şairlerin daha çok piyon taşı vasıtasıyla rakip oyuncunun şâhının bulunduğu sıraya gelmeleri durumunu şiirlerine aksettirdikleri görülür. Zira satranç oyunundaki şâh taşı, özellikleri ve vasıfları dolayısıyla sevgiliye benzetilir. Âşığı temsil eden piyonun ise en büyük arzusu sevgiliye yakın olmaktır. Piyon taşının şâhın bulunduğu sıraya ulaşması şairlerce âşığın vuslata ermesi olarak görülmüştür.

Piyon, satranç oyununda diğer taşlara nazaran daha kısıtlı hamle yeteneğine sahip olması sebebiyle en değersiz taş olarak görülse de satranç oyununda rakibin tahtasının son sırasına ulaşmayı başarınca vezire dönüşebilir. Vezir ise satranç oyununda dikey ve çapraz gitme yeteneğine sahip olan en değerli taşlardan biridir. Vezirin bir başka özelliği ise satranç tahtası üzerinde ‘şâh’ın yani sevgilinin hemen yanında yer almasıdır. Aşağıdaki beyitte sevgiliyi satranç oyunundaki ‘şâh’a benzeten şair, piyonun adım adım ilerleyerek vezirlik makamına ulaştığını (vezir taşına dönüştüğünü) belirtmektedir. Piyon vezirlik makamına ulaştığında ise sevgiliyle yan yana olacak ve bir anlamda ona kavuşacaktır. Satranç terminolojisinde ise satrançtaki kale taşının şâha doğru sürülerek şâhın etkisiz hale getirilmesi ve piyadenin sonuca ulaşması tasvir edilmiştir. Bu tasvir yapılırken de şair, klasik edebiyattaki sevgili ve âşık arasındaki ilgiden yararlanmıştı. Sabûhî (ö.?)’ye göre sevgiliye ulaşmak için (şehin kapısına ruh sürmek) sevgilinin kapısına yanağı sürmek, onun için ızdırap çekmek gerekmektedir. Bütün bu hayal dünyası bir araya getirildiğinde ise satranç tahtasındaki piyon, aslında sevgiliye ulaşmaya çabalayan âşığın kendisidir:

“Ferzânelik dilersen şeh kapısına ruh sür

Ferzîn olur bilürsün süre süre piyâde” (Gıynaş, 2017, s. 2515).

Bir başka şiirde ise Muhyî (ö.1548), yine piyonun vezir taşına dönüşmesi kuralından bahsetmektedir. Ancak bu sefer durum biraz daha farklıdır. Şaire göre piyon, rakip oyuncunun tahtasının sonuna gelerek (şâh’a dönüşmek istemektedir. Sevgiliye kavuşarak (şâh) olma arzusu içindeki âşık (piyon) için ise satranç oyununda böyle bir durum asla mümkün değildir. Çünkü piyon, satranç oyununda sadece vezire dönüşebilmektedir. Şair aslında sevgiliye ulaşmanın imkânsızlığını bir anlamda piyonun şâh taşına dönüşmemesi üzerinden kurgulamıştır:

“Vaslunla şâh it ben gedâ şeydânı ‘aşkunda didüm

Didi piyâde bâzî-i satrançda olur mı şâh” (Arslan, 2020, s. 533).

Divan edebiyatında âşğın sevgilisine ulaşması çok zor bir durumdur. Sevgilisine ulaşmak için türlü zorluklarla mücadele eden âşık için asıl olan sevgiliye ulaşmak değil bir anlamda onun yolunda mücadele etmektir. Mücadele ne derece çetin ve zahmetli olursa aşk da o denli büyük olur. Bütün zorluklara rağmen âşğın sevgiliye bulunduğu zamanlar da vardır ancak bu buluşmalara klasik edebiyatta sık rastlanılmaz. Âşık için sevgiliye ulaşmak aslında bir umuttan ibarettir. Satranç oyununda da piyonun vezire (ferze) dönüşmesi de çok sık karşılaşılan bir durum değildir. Bu iki durum arasında bir kurgu yapan Muvakkit-zâde Muhammed Pertev (ö.1807/08?), sevgiliye (şâh)’a kavuşma arzusu içindedir ve bu durumun gerçekleşme olasılığını da ara sıra (gâhice) ifadesini kullanarak belirtmiştir:

“Şâhum n’olur visâlün umarsa fütâdecik

Gâhice bunda ferze çıkar bir piyâdecik” (Bektaş, 2017, s. 192).

Satranç oyununda rakip oyuncunun şâh taşını ele geçirmek için öncelikle onun sahip olduğu diğer taşları almak gerekir. Çeşitli özelliklere sahip olan fil, at ve kale gibi taşlar elde edilirse rakip oyuncunun eli zayıflar ve şâh taşını koruyamaz hale gelir. Bu durumda da diğer oyuncu çeşitli hamlelerle rakibini mat edebilir. Satrançtaki bu duruma değinen şair fil, at ve kale taşlarının arasından mücadele ederek onlardan kurtulmuş ve ‘şâh’ın yani sevgilinin ona yüz tutmasıyla (yardım etmesiyle) da vezir taşına dönüşmüştür. Karamanlı Aynî (ö.1491/94?), aslında ancak sevgili isterse onun yanına gelebileceğini, onunla vuslata erebileceğini piyon üzerinden kurgulamıştır:

“Fil-i gam darbında at u ruhdan ayru ‘âkibet

Beydak iken ferz oldum dutdı yüz şâhum bana” (Mermer, 2020, s. 283).

Eskiden satranç tahtası, bisât veya na’t olarak adlandırılırdı (Arslan, 1992, s. 35). Oyundaki satranç tahtası ile gerçek dünya arasında bir kurgu oluşturan şair ise sevgilisine seslenerek dünyada bütün rakiplerinin (fütâde) at sahibi olduğundan kendisinin ise hâlâ bir piyâde olarak (yayan bir şekilde) yoluna devam ettiğinden bahsetmektedir. Sevgilinin, âşğın rakiplerini at sahibi yapması bir anlamda onları ödüllendirmesidir. At sahibi rakipler de yaya olan âşğa karşı bir üstünlük kurmuşlardır. Âşık ise bu duruma sitem etmektedir. Beyitin genel yapısında kurgulanan durum ise satrançtaki at taşının piyona nazaran daha fazla hareket alanına sahip olmasıdır. Satrancı oynayan sevgilisine seslenen Sehâbî (ö.?), isteseydin beni de at taşına dönüştürebilirdin, diye sitem etmektedir:

“Bisât-ı dehrde atlandı her fütâde şehâ

Revâ mıdur ki Sehâbî kulun piyâde ola” (Bayak, 2017, s. 32).

Satranç oyunu bir anlamda gerçek hayattaki savaşın çeşitli kurallar ile bir tahta üzerine aktarıldığı bir oyundur. Gerçek hayattaki hükümdarın ülkesi satranç tahtası, hükümdarın ordusu da satranç taşlarıdır. Sevgiliyi (şâh) olarak niteleyen şaire göreyse satranç tahtası, sevgilinin hüküm sürdüğü ve klasik edebiyatta sevgilinin yaşadığı yer olarak sık sık karşımıza çıkan (kûy-ı yâr)’dır. Karârî (ö.?) ise âşık için kutsal olan bu mekâna yolculuğu, piyonun vezire dönüşmesi serüveni üzerinden hac yolculuğuna benzetmiştir:

“Ayak ayak varayın ben dahi kûy-i yâre

Dirler sevâbı çokdur hacc idenün piyâde” (Gıynaş, 2017, s. 2516).

Divan edebiyatındaki sevgili âşıklara karşı her zaman nazlıdır. Sevgili, kendisinin hüküm sürdüğü mekânda âşıklarını etkilemek için zaman zaman nazla seyranını gerçekleştirir. Sevgilinin nazla dolaşmasını satranç üzerinden anlatmaya çalışan şaire göreyse satranç tahtası, (meydân-ı nâz)’dır. Çünkü satranç tahtası, şairin sevgilisi olan ‘şâh’ın istediği gibi âşıklarını oynattığı (satrançtaki taşları oynatma) ve istediği gibi hareket etme kabiliyetine sahip olduğu bir mekândır. Bu mekânda ise âşık (piyon) sabırlı olmalı ve sonunda vezire dönüşerek sevgilinin yanındaki yerini almalıdır:

“Şâh oldun ise ruhum meydân-i nâza bir dem  
Ferz olur âhirî kâr süre süre piyâde” (Gıynaş, 2017, s. 2520).

Âşığın satranç oyununda ve gerçek hayatta sevgiliye ulaşması oldukça zordur. Çünkü etkileyici bir güzelliğe sahip olan sevgili, elindekilerle oldukça güçlü bir konumdadır. Sevgilinin bu gücünü satranç oyunu üzerinden kurgulayan şair, sevgilinin piyona benzeyen ‘ben’leriyle her gün âşıkları mât ettiğinden bahsetmiştir. Sevgiliye ait başka bir güzellik unsuru olan (ruh) ifadesinin satrançtaki kale anlamından da faydalanan şair, aslında rakibin kale ve piyon taşlarıyla gerçekleştirdiği bir mât hamlesinden bahsetmektedir. Bu hamle öylesine etkilidir ki rakip oyuncu Leclâc da olsa mât olmaktan kurtulamaz. Divan şairleri tarafından satranç icat eden kişi olarak sık sık şiirlerde ismi anılan Leclâc, satranç oyununda yaptığı hamlelerle sevgiliye kıyaslanır. (Arslan, 1992, s. 35). Leclâc ismi başka bir görüşe göre ise satranç oyununun icat eden Hakîm Dahîrî Hindî yahut oğlu Sıssa’nın çocuklarından biridir. Rivayete göre satranç oyunu, Sıssa’nın oğullarından Leclâc veya Leylâc adıyla anılan şahıs tarafından bütün dünyaya yayılmıştır (Aksoyak, 2005, s. 14). Divan edebiyatında ise Leclâc, satranç terimleriyle oluşturulan şiirlerde sıklıkla ismi geçen ve usta bir oyuncu olarak nitelendirilen bir kişidir:

“Ruhunla dil nice bâzî ide hüsnün bisâtında  
Ki hâlün beydakiyla mât olur her gün niçe leclâc” (Arslan, 2020, s. 164).

Sevgilinin güzellik unsurlarından olan (ben)’in etkileyciliğinin anlatıldığı bir başka şiirde ise şair, sevgilinin oyunda galip gelmesi için (ben)’e benzeyen piyon taşıyla rakibe bir kez şâh demesinin yeterli olduğunu belirtmektedir. Beyitte geçen (ferzâne) kelimesi ise şair tarafından tevriyeli olarak kullanılmıştır. Satrançtaki vezir taşı anlamına gelen ‘ferzâne’nin diğer anlamları bilge, hâkim ve bilgidir (Kanar, 2009, s. 969). Sehî Bey (ö.1548/49?), böylelikle bir bakıma sevgilisinin güzelliği karşısında nice bilgili kişinin bilgisiz kaldığını -bir bakıma satranç oyununu oynamayı unuttuğunu- belirtmektedir:

“Nice ferzâneyi satranç-ı mahabbet ide mât  
Beydak-ı hal-i ruhun bir kez eger şâh diye” (Yekbaş, 2020, s. 297)

Divan edebiyatındaki âşık tipi ile özdeşleşen piyon, aşağıdaki beyitte ise âşığın gönlü olarak nitelendirilmiştir. Sevgilinin yanaklarının tevriyeli olarak kaleye benzetildiği ve ‘şâh-ı cihân’ diye adlandırıldığı satranç kurgusunda asıl anlatılmak istenen, satrançtaki kale taşlarıyla sıkıştırılan ve kaçacak bir yeri olmayan piyon taşıdır. Karamanlı Aynî (ö.1491/94?), bilerek ve isteyerek gönlünü piyona benzetmiş ve onu sevgilinin yanakları için feda etmiştir:

“Gerçi nat’unda dil-i ‘Aynî piyâde oldı velî  
Ruhların şevk ile şâh-ı cihân olsa gerek” (Mermer, 2020, s. 455).

Piyonun âşığın gönlüne benzetildiği bir başka beyitte ise şair, satrançta gerçekleştirilen ve sonunda şâhı mat olmaktan kurtaran bir oyundan bahsetmektedir. Bu oyunda, satranç oyuncusu kendi piyonlarını

rakibe vermek koşuluyla ‘şâh’ını kurtarmaktadır. Aslında ise Mu‘îdî (ö.1585/86?), sevgilinin güzellik unsuru olan (hâl)’e karşı kendi gönlünü feda etmektedir. Gönlünü, sevgili olan şâha teslim eden şair ise karşılığında sevgilinin bizzat kendisini elde edecektir:

“Dahı gam nat’ında şehmât olmadan ferzânevâr  
Hâlüne dil-beydâkın virmek oyunumdur benüm” (Tanrıbuyurdu, 2018, s. 255).

Satranç oyunundaki taşlarla oyuncular tarafından binlerce farklı hamle yapılabilir. Her hamle de taşların yerini oynattığından aynı oranda farklı dizilişlere sebebiyet verir. Satranç tahtası üzerinde şahın önünde at taşını, onun önünde de piyon taşını hayal eden şair; aslında sevgilisinin atı önüne yürüyen ve onun sadık bir hizmetkârı olan âşık tipini anlatmaya çalışmaktadır. Zâtî (ö.1547), satrançtaki siyah ve beyaz olan taşların renklerinden faydalanarak sevgiliyi ay gibi olan kale taşına benzetmiş, kaleyi koruyan vezir taşını ise köle (bende) olarak nitelendirmiştir:

“Ey kamer-ruh fi’l-mesel bir bende-i ferzâne-veş  
Atı önince piyâde sen şehün ben kul yiter” (Gıynaş, 2017, s. 606).

## 2.Rakip Karşında Piyon

Klasik Türk edebiyatının temel tiplerinden olan rakip, âşığın sevgilisi ile arasında bulunan en önemli engellerden birisidir. Sevgilinin bekçiliğini, gözcülüğünü ve muhafızlığını yapan rakip; sıklıkla âşığın sevgilisine karşı muhabbet duyan ve ilgi besleyen bir tip olarak karşımıza çıkar (Şentürk, 1995, s. 1-11). Daima kötü ve olumsuz sıfatlarla âşık tarafından okuyucuya tanıtılan rakip, sevgiliye yakınlığı münasebetiyle âşıkla sürekli olarak çatışma halindedir. Bu çatışma ise ancak rakip öldüğü zaman biter. Âşık, sevgilisiyle arasında en büyük engel olan rakibin ölmesiyle rahatlar (Batislam, 2003, s. 196). Rakip ile âşık arasındaki mücadele, klasik edebiyatın birçok metninde farklı kurgular ile karşımıza çıkar, bu kurgu satranç terimleriyle oluşturulan şiirlerde de devam eder. Satranç oyununun kuralları ve bu oyundaki taşlar bir şekilde şairler tarafından rakip tipini tasvir edecek şekilde kullanılmıştır. Satranç oyununda asıl hedefi sevgiliye (şâha) ulaşmak olan piyonun (âşık tipinin) karşısında diğer taşlar bulunur. Piyon dışındaki bu taşlar ise şairler tarafından sıklıkla klasik edebiyattaki rakip tipine benzetilmiştir.

Satranç tahtasının sevgilinin güzellik ülkesine benzetildiği şiirlerde âşık, oyunu kazanmak amacıyla şâhı (sevgiliyi) elde etmek için rakip ile mücadeleye koyulur. Aslında bu mücadele, divan şiirinin kurmaca hayal dünyasındaki imgelerin ve mazmunların bir nevi satranç tahtasına yansıtılmış halidir. Mesîhî, aşağıdaki şiirinde kendisinin bulunmadığı bir ortamda rakibin istediği gibi at oynatabileceğinden - sevgiliyi elde etmek için türlü oyunlar yapabileceğinden- bahsetmektedir. Kendisini piyon (piyade) olarak betimleyen Mesîhî (ö.1512), sevgilinin ülkesinde (satranç tahtasında) rakibin farkında varmadan adım adım ilerleyerek vezire (ferze) dönüşmekte ve sevgiliye ulaşmaktadır:

“Nat’-ı kûyunda ko bizsüz atın oynatsun rakîb  
Ferz olur şâhum piyâde çün tehî kalur bisât” (Mengi, 2020, s. 189).

Rakip, âşığın sevgilisine ulaşmak için saf dışı etmesi gereken en önemli engellerden birisidir. Klasik edebiyatta âşık ile sevgilinin arasını bozan, onların kavuşmasını engelleyen rakip için şairler, çoğu zaman aşağılayıcı ve kaba sözleri sarfetmekten de çekinmezler. Aşağıdaki şiirde de şair, rakibinin ölüm haberini vererek sevgilisine ulaşmadaki en büyük engelin ortadan kalktığını bildirmektedir. Ahmed-i Rıdvân (ö.1528/38?)’ın satranç terminolojisiyle anlatmak istediği ise piyon taşını elde edebilecek



nitelikteki taşlar ortadan kalktığında piyonun çok rahat bir şekilde rakip oyuncunun tahtasındaki son sıraya gelmesi ve vezire dönüşmesi durumudur:

“Kimse kalmadı şehirde öldi rakib  
Ferz olur beydak çü boş ola bisât” (Çeltik, 2017, s. 315).

Satranç oyununda piyon taşının diğer özellikli taşları (kale, fil, at, vezir ve şah) elde etmesi oldukça zor bir durumdur. Çünkü piyonun hamle kabiliyeti diğerlerine nazaran oldukça sınırlıdır. Piyonun bu özellikli taşları elde etmesi için ya çok iyi bir taktik geliştirmesi ya da vezire dönüşmesi gerekmektedir. Böyle bir ortamda vezire dönüşen piyon, üstünlüğü eline almış ve rakip olarak nitelendirdiği fil taşı mât etmek için hazırlanmaktadır. Böyle bir ortamda ise Gelibolulu Sürûrî (ö.1562), rakibe karşı duymuş olduğu nefretten dolayı onu file benzetmiştir:

“Ben piyâde atuna ruh süreli ferzânem  
Fil-i ağıyârı no’la mât eylesem şahum benüm” (Ünver, 2020, s. 205).

Âşık ile münasebeti dolayısıyla kötü sıfatlarla betimlenen rakip; akrep, at, ayı köpek, domuz, eşek vs. gibi hayvanlara sıklıkla benzetilir. Ancak klasik edebiyatta rakibin şairlerce file benzetilmesi nadir görülen bir durumdur. Rakibin file benzetildiği durumlarda ise şairler, satranç oyunundaki tasavvurlardan faydalanırlar (Aydın, 2018, s. 59-72).

Satranç tahtasında sevgilisine (şâh)’a ulaşmak için yola çıkan âşığın (piyonun) en büyük hedefi bir an önce vezire dönüşmektir. Çünkü piyon, vezire dönüştüğünde sevgilinin (şâh taşının) hemen yanında yer alabilir. Bunu gerçekleştirmek için önündeki en büyük engel ise rakiptir. Aşağıdaki şiirde tam amacına ulaşmak üzere olan piyonun rakip tarafından ele geçirilmesi anlatılmaktadır. Kendisini rakibin eline düşen piyon olarak gören Kâtib-zâde Sâkıb (ö.1716/17?), için artık sevgiliye ulaşmak imkânsız bir hâl almıştır:

“Kadem basar dir iken çeşmüme rikâb gibi  
Rakibe gitdi piyâde o şeh-süvâr dirîğ” (Kırbiyık, 2017, s. 648).

### 3.Kale Karşısında Piyon

Divan şiirinde sevgilinin güzellik unsuru olan yanak söz konusu olduğunda kullanılan ruh sözcüğü, satranç oyununda kale taşının yerine kullanılır (Aksoyak, 2005, s. 12). Kelimenin kökeninde kuş anlamı da bulunduğu için şairler, kuştan kinaye olarak satranç tahtasının iki tarafında bulunan kale taşlarını kuş kanadı olarak düşünmüşlerdir (Arslan, 1992, s. 34). Satranç oyununda hem ileriye hem de yana doğru düz hareket eden kale taşı, piyona karşı oldukça üstün bir taştır. Satranç oyuncusunun stratejisinde önemli bir yere sahip olan kale taşı bu yönü itibarıyla şiirlere de konu olmuştur.

Divan şiirinde sıklıkla kullanılan gözyaşı (eşk), âşığın elemnin ve kederinin bir anlamda işareti durumundadır. Daha çok sevgili, âşığı umursamadığı vakit âşığın gözlerinden yaş dökülür. Bazense âşık, sevgiliye kavuşamayacağını düşünür ve içinde bulunduğu durumdan dolayı kederlenerek gözyaşı döker. Aşağıdaki beyitte de böyle bir durum söz konusudur. Sevgilisine (şâh)’a ulaşamayacağını anlayan âşık, gözyaşlarını piyona benzetmiştir. Satranç oyunu üzerinden kurgulanan hayalde, oyunu kaybedeceğini anlayan oyuncu çaresizce gözyaşına benzettiği piyonunu kaleye doğru sürmektedir. Emrî (ö.1575), bir anlamda oyunu zaten kaybettim diyerek gözyaşlarını kurban olarak sevgiliye (diğer oyuncuya) sunmaktadır:

“N’ola sürsem beydak-ı eşki ruh üzre Emriyâ  
Şâh-ı gam nat’ı görindi mâta olmışdur yakîn” (Saraç, 2002, s. 208).

Satranç oyununda bir piyon taşının en kolay şekilde elde edebileceği taş, rakip oyuncunun piyonudur. Düz bir şekilde ilerleyebilen satranç taşı rakip oyuncunun taşıyla karşılaşınca onu çapraz bir şekilde elde edebilir. Rakibin piyonunu elde etmek için satranç oyununda rakip için çeşitli tuzaklar hazırlamak gerekir. Böyle bir tuzak sahnesinin anlatıldığı aşağıdaki şiirde Fevrî (ö.?), sevgilisinin (ben)’ine benzeyen piyon taşlarına kendi piyonunu kaptırmıştır. Âşığın kaptırdığı piyonu ise âşığın kendisinden başkası değildir:

“Nat’-i hadüde hâlün gördükde sanuram kim  
Düşmiş ruhuna şâhum lu’b ile bir piyâde” (Gıynaş, 2017, s.2523).

Bir başka şiirde ise kale taşlarıyla sıkıştırılan bir piyonun yapmış olduğu akıllıca hamle ile ‘şâh’i mât etmesi anlatılmaktadır. Piyon, her ne kadar kısıtlı hamleye sahip olsa da oyuncu olan âşık, eğer akıllı hamleler yaparak doğru bir oyun kurarsa şâhı bile mât edebilir. Şiirde geçen (ruh) kelimesi ise tevriyeli olarak sevgilinin yanaklarını hatırlatacak şekilde kullanılmıştır. Bu açıdan şiire bakıldığında aslında Şeyhî (ö.1431?), kendisine oyun yapan unsurun sevgilinin yanakları olduğunu dile getirmektedir:

“Ruhlarıyla bize ger ‘arza kıla lu’b ile hâl  
Felegün şâhını bir beydakıla mât idelüm” (Biltekin, 2018, s.153).

Sevgilinin güzelliğinin satranç tahtasına, piyonların da âşıklara benzetildiği aşağıdaki şiirde rakibi mât eden bir satranç diziliminden bahsedilmiştir. Bu dizilimde ise sevginin yanaklarına benzetilen kale taşları ile (şâh) taşı sıkıştırılmış ve mâta zorlanmıştır. Beytin arkasındaki hayal dünyasında ise Revânî (ö.1523/24?), sevgilinin güzellik unsuru olan yanak karşısında âşıkların ne derece çaresiz kaldığını okurlara sunmaktadır:

“Nat’-i hüsn içinde sen şehsin piyâde hûblar  
Şol iki ruh anları mât itdi bir oyun ile” (Avşar, 2017, s. 394).

Satranç oyununda taşların ilk diziliminde kale taşlarının her birinin önünde piyon taşı bulunmaktadır. Kale taşlarını oynatmak isteyen oyuncu öncelikle bu taşların önündeki piyonları oynatmak (kalenin önündeki taşları açmak) zorundadır. Satrançtaki bu durum ile ruhun kinayeli olarak kuşa benzetilmesi durumu arasında bağlantı kuran Zâtî (ö.1547), ise kendisiyle özleştirdiği (cân beydâkını) sevgilisine sunmaktadır:

“Aç ruhun cân beydâkını al didüğüçün ‘âşıkun  
Saldı fi’l-hâl atını ol şâh-i bi-bâk üstine” (Gıynaş, 2017, s. 2280).

Vezir taşının her iki tarafında birer kalenin, şah taşının önünde ise at ve piyon taşlarının bulunduğu bir satranç diziliminin anlatıldığı aşağıdaki şiirde ise şair, sadık bir hizmetkârı olduğu gösterişli bir sevgiliden bahsetmektedir. Beytin arka planındaysa Bâkî (ö.1600), satranç oyunu üzerinden aslında sevgilisinin yanaklarından söz etmektedir:

“Ferzâne-i cihânsın o ruhlarla sen bu gün  
Şâhân-ı hüsn atun önince piyâdedür” (Küçük, 2011, s. 154).

Satrançta temel amaç, kendi şah taşını koruyarak rakip oyuncunu şah taşını ele geçirmektir. Oyunun bütün planı bu amaç üzerine kurgulanır. Oyuncuların biri mantıklı hamlelerle ilerlediğinde ise rakip oyuncunun şahını koruyan taşları etkisiz hale getirir. Şahına doğru hamle yapılan oyuncu, şahını koruyan taşlarını yerinden oynatamayacak hale geldiğinde ortaya çıkan duruma açmaz adı verilir. Şairler ise bu durumu kale ile zülf arasında oluşturmuş oldukları tasavvurlarla dile getirirler (Arslan, 1992, s. 35-36). Aşağıdaki şiirde ise Necâti Bey (ö.1509), böyle bir durumdan bahsetmektedir:

“Şehleri mât etmek için zülf-i dost  
Ruhların açmaza kodı iki kat” (Yılmaz, 2015, s. 145).

Açmaz durumunun anlatıldığı bir başka beyitte ise şair, sevgilinin güzellik unsuru olan yanağa vurgu yaparak bir hayal kurgulamıştır. Bu kurguda ise şahı koruyan taş olan kale taşı, açmaza girmiştir. Diyarbakırlı Lebib (ö.1768), sevgilinin yanağına benzetilen kale taşını kurtarmak için sevgilisine seslenmekte ve ona vezir taşını (ferzâne) kullanarak açmazdan kurtulmasını öğütlemektedir:

“Hep piyâde kalmaga hûbân nikâbındır kefil  
Gül ruhun açmazdan şahım kopar ferzâne at” (Kurtoğlu, 2017, s.290).

#### 4.At Karşısında Piyon

Satranç taşları içinde diğer taşların üzerinden atlayabilme özelliğine sahip yegâne taş olan at, klasik edebiyatta at, esb ve feres şeklinde adlandırılır ve şairler tarafından gerçek hayattaki at ile tevriyeli olarak kullanılır (Arslan, 1992, s. 34). Klasik edebiyattaki aşk dünyasının satranç tahtasına aktarıldığı metinlerde ise at daha çok âşığın sevgilisine ulaşmasını engelleyen atlı bir süvariye benzetilir. Kendisini sıklıkla piyona benzeten âşık, bu atlı asker karşısında oldukça savunmasız bir hâldedir. Zira piyon, atı olmayan yayan askeri temsil eder ve onun atlı bir askere karşı mücadeleyi kazanması zor bir durumdur. Şairler tarafından at taşı ile ilgili kurulan bir başka hayal sahnesi ise şahın etrafında bulunan at taşlarının sevgilinin atlarına benzetilme durumudur. Âşık durumunda olan piyon, sevgilinin atlarına kendini feda ederek bir anlamda sevgiliye olan bağlılığını gözler önüne sermektedir. Bazense şairler, sevgiliye ulaşmak için yayan kalmamak gerektiğini, ata binerek daha hızlı olmak gerektiğini at taşı üzerinden kurguladıkları hayaller vasıtasıyla dile getirirler:

“At esb-i murâdı ruh-i cânâneye karşı  
Âlemde piyâde yürime merd isen atlan” (Gıynaş, 2017, s. 942).

Satranç oyununda at taşı “L” şeklinde ilerlediği için yanı başında bulunan diğer taşları elde etmesi mümkün değildir ve yine ilerleyişine bağlı olarak at taşı, yanı başındaki diğer taşlara karşı da savunmasızdır. At taşının bu özelliğine vurgu yapan Şeyhî (ö.1431?), satranç oyununda piyonu atın yanına kadar getirmiş ve sevgiliye ait olan bu ata yüz sürdürerek bir anlamda sevgiliye olan saygısını göstermiştir. Sonrasında ise piyon, bir hile ile veziri mât etmiştir. Şiirin arka planında ise piyon taşının at taşına yaklaştırılmasıyla oluşturulan ve rakibi mât eden hileli bir satranç diziliminden bahsedilmiş olmalıdır:

“Atınun ayağına yüz süre beydak gibi şah  
Anda kim mât ide bir lu’b ile ferzâneleri” (Biltekin, 2018, s. 193).

Divan edebiyatında âşık; görünürde dinin kurallarına sıkı bir şekilde bağlı görünen aslıdaysa nefesine yenik düşen, âşığa nasihatlerde bulunsa da sürekli olarak halkı ona karşı kıskırtarak âşığın rahatını

bozan zâhid veya sûfi adıyla nitelendirdiği dindarları şiirlerinde hedef alır (Şentürk, 1996, s. 1). Sevgilisine ulaşmak için türlü engellerle başa çıkmak zorunda olan âşığın, mücadele etmesi gereken tiplerden biri de 'zâhid'dir. Öyle ki âşığın hayal dünyasında karşısına çıkan ve halkı âşığa karşı kuşkırtıp onu zor durumda bırakan (zâhid), satranç tahtasında bile âşığın karşısına çıkmaktadır. Satranç tahtasının 'meydân-ı mihr' (sevgi meydanı) olarak tasvir edildiği şiirde Nigârî (ö.1885), zâhidin istediği gibi hamle yapamayacağından bahsetmektedir. Dolaylı olarak at taşına benzetilen zâhidin istediği hamleleri yapmasını engelleyen ise piyon taşıdır:

"Meydân-ı mihre zâhid meyl itmez âş-kâra  
'Arsa-i süvârîye kadem koymaz piyâde" (Bilgin, 2017, s. 370).

İyi bir satranç oyuncusu, elindeki değerli taşları rakibe vermemek için piyon taşından olabildiğince faydalanabilmelidir. Değerli taşlarını piyon vasıtasıyla koruma altına alan oyuncu, yeri geldiğinde ise piyonunu feda ederek değerli taşlarını korumalıdır. Şiirinde böyle bir taktik diziliminden bahseden şair, atın önüne piyonu yerleştirerek at taşını koruma altına almıştır. Bu durumu ise şair estetik bir betimlemeyle at önünde yolculuk yapan bir piyade resmi sunarak okurlara iletmıştır. Beyitteki (mansûbe) ifadesinin satrançta ve tavlada kullanılan hile, oyun, tedbir, açmaz anlamlarına gelen mansûbe geçmek deyimi (Arslan, 1992, s. 37) ile bağlantısını düşündüğümüzde ise aslında Refikî (ö.?), piyon taşıyla rakip oyuncuya karşı oluşturulmuş bir tuzaktan bahsetmektedir:

"Atı önince piyâde ol ki hoş mansûbedür  
Ey Refikî ol ruhu gül-gün çü şâhumdur benüm" (Gıynaş, 2017, s. 1781).

Satranç tahtasının hükümdarı konumunda bulunan şâh taşı, şairler tarafından at taşı ile birlikte anıldığında usta bir at binicisi (şehsuvâr) olarak nitelendirilir. Bu şehsuvarın alaca bir ata benzetilen 'eşheb-i nâzî' ise karşısına çıkan piyadeleri yerle bir edecek güce sahiptir. Satranç oyunundaki at taşı iyi bir oyuncu tarafından doğru şekilde kullanılırsa rakibin birden fazla piyon taşını elde edilebilir. Şehsuvâr olarak nitelendirilen ve bir bakıma sevgiliyi temsil eden at taşının, elde ettiği piyonların her biri ona ulaşma hedefi içinde olan âşıklardır:

"Ne şehsuvâr idi tepretti gitti eşheb-i nâzî  
Piyâdegânı birer âh-ı inkisâr ile geçti" (İsen ve Canım, 2019, s.254).

Sevgilinin at binicisi (süvâr) olarak nitelendirildiği bir başka şiirde ise şair, kendisini yaya olarak hareket eden piyon taşı ile özdeşleştirmiştir. Yaya olarak yol alan âşığın ise at ile yol alan sevgiliyi yakalaması ise imkânsızdır. Kânî (ö.1791), kurguladığı hayal dünyasında âşığın sevgili karşısındaki çaresizliğini, satrançtaki at ile piyon taşlarının karşılaştırmasını yaparak anlatmaya çalışmıştır:

"Ser-i şeh-râh-ı vuslatda piyâde idüm ey Kânî  
Çün oldı eşheb-i nâza süvâr ol gitdi ben kaldum" (Yazar, 2006, s.473).

Divan edebiyatında âşık için mutluluk verici hâllerden birisi her ne durumda olursa olsun sevgiliye yakın bulunmaktır. Âşık, hizmetkâr veya köle bile olsa sevgilinin yanında olduğu sürece gamdan uzaklaşır feraha ulaşır. Satrançtaki sevgiliyi ata binmiş şâh taşına, kendisini de bu atın önüne yaya olarak ilerleyen piyade taşına benzeten şair için de böyle bir mutluluk söz konusudur. Sevgilisinin yanında bulunup piyon gibi yaya olmayı ve sevgilinin atının hizmetkârı olmayı tercih eden Edirneli Nazmî (ö.1585/86?), içinde bulunduğu bu durumdan sevgiliye yakın olduğu için oldukça memnun görünmektedir:

“Olur gamdan müsellemler itse ol şâh  
Atı önünce her kimi piyade” (Üst, 2018, s. 2966).

Başka bir şiirde ise bir tek piyon taşı değil satranç oyunundaki bütün piyon taşları âşıklara benzetilmiştir. Muhibbî (ö.1566)'nin hayal dünyasında usta bir at binicisi olan şâh (sevgili) naz atına bindirilmiş, âşıklara benzetilen piyon taşları ise onun önü sıra dizilmişlerdir. Beytin tamamında ise sefere doğru hareket eden bir şâh ve ona öncülük yapan piyade askerleri tasvir edilmiştir. Bu şâh klasik edebiyattaki sevgiliyi, onun önünde dizilen piyonlar ise şâhın emirlerini eksiksiz bir şekilde gerçekleştirecek olan âşıkları temsil etmektedir:

“Ol şehsüvâr-ı meydân binse semend-i nâza  
Uşşâk olur önünce ser-cümle hep piyâde” (Yavuz ve Yavuz, 2016, s. 1539).

Gerçek hayattaki orduların savaş meydanındaki dizilişlerinin temsil edildiği satranç oyununda piyon, savaş meydanında bulunan piyade (yaya) askerlerini temsil etmektedir. Atsız bir şekilde yayan olarak savaşan bu asker sınıfı, gerçek hayatta atlı süvarilere karşı oldukça savunmasız bir konumdadır. Piyadenin bu özelliğinden dem vuran şair, gam yolunda ilerleyen âşığın hedefine daha rahat bir şekilde ilerleyebilmesi için sevgilisinden bir at istemektedir. Şiirin perde arkasında ise Edirneli Nazmî (ö.1585/86?), aslında piyon taşı ile rakibin at taşını elde etmek hevesi içindedir:

“Râh-ı gamda piyâde kalduk çün  
Bulmazısak eger feres nidelüm” (Üst, 2018, s. 2477).

Piyon taşı ile rakibin at taşının elde edilmek istendiği bir başka şiirde ise Mesîhî (ö.1512), sevgilisine seslenmekte ve ondan piyonun at taşını elde etmesi için satranç oyununda uygun bir hamle bırakmasını istemektedir. Birinci beyitte rakip oyuncu tarafından ayıplanarak (ta'n ile) mât olan piyon taşı, ikinci beyitte rakip oyuncudan intikam alma arzusundadır. Bunu gerçekleştirebilmesi için de bir ata ihtiyacı vardır. Şiirin arka planında ise şair, bir anlamda satranç oyunu üzerinden gerçek savaş meydanındaki mücadeleyi de okurlara sunmaktadır. Yaya askeri temsil eden piyâde (piyon taşı) ata sahip olduğu zaman (süvariye dönüştüğünde) daha güçlü bir askere olmakta ve savaşması daha kolay olmaktadır:

“Âsafâ ben kulun piyâde kılup  
Ta'n ile düşmen eyledi beni mât  
Çünkü satranç-ı lutf oyuncısısın  
N'ola virsen piyâdeye bir at” (Mengi, 2020, s. 307).

Satrançta bir taşın başka bir taş tarafından zorlanmasına kîş adı verilir (Kanar, 2009, s. 1837). Oyun sırasında hedef olarak belirlenen bir taş, bir veya birkaç taş vasıtasıyla hareket edemeyeceği bir şekilde zorlanır. Eğer hedef olan taş, bu (kiş)'ten kaçamazsa rakip oyuncu tarafından ele geçirilir. Aşağıdaki beyitte de Esrâr Dede (ö.1796), piyon taşının vezir ve at tarafından (kîş) edilmesini anlatılmıştır. Vezir ve at tarafından sıkıştırılan ve onlara nazaran daha kısıtlı hamle yeteneğine sahip olan piyon, sonunda sevgilisine sen sağ ol diyerek mağlubiyeti kabul etmiştir:

“Ey mîr-i ferzâne-sıfât sürdün piyâde üzre at  
Esrâr'ı etdin kîş ü mât şâhım sen ol devletle sâğ” (Horata, 2019, s. 261).

## Sonuç

Divan edebiyatında satranç terimleriyle oluşturulan şiirlere bakıldığında şairlerin satrançtaki piyon taşını, âşık tipiyle özdeşleştirdikleri görülür. Satrançtaki şâh taşını sevgili olarak hayal eden şairler, piyon taşı üzerinden kurgular oluşturarak sevgiliye (şâh)'a doğru bir yolculuğa çıkar. Satranç tahtası üzerinde kurgulanan bu yolculukta ise türlü engeller bulunmaktadır. Kısıtlı hamle yeteneğine sahip olan piyonun (âşığın) karşısındaki engeller ise kendinden daha güçlü ve yeteneklidir. Piyondan daha fazla hamle yeteneğine sahip olan kale, fil ve at taşları sıklıkla piyonun karşısına çıkarak onun sevgilisine ulaşmasını engel olmaya çalışırlar.

Şairler, piyon üzerinden kurguladıkları hayal dünyasında satranç oyununun özelliklerinden ve bu oyunda kurgulanan taş dizilimlerinden de bahsederler. Bu dizilimlerin her biri ise (şâh)'ı mât eden ve oyunu kazandıran taktiklerdir. Dizilimin temelinde ise hep piyonun 'şâh'a ulaşması hedeflenmektedir. Piyonun 'şâh'a ulaşması ise satrançtaki bir kural üzerinden anlatılmıştır. Bu kurula göre bir oyuncu herhangi bir piyonunu rakip oyuncunun tahtasının sonuna getirirse o piyon taşı vezir taşına dönüşür. Vezir taşı ise satranç oyununda şâh taşının yani sevgilinin yanında yer alan bir taştır. Şairler, sevgiliye ulaşma hayalini çoğunlukla piyonun vezire dönüşmesi üzerinden aktarırlar.

Âşık tipine bürünerek sevgilisine ulaşma hayali içinde olan piyonun karşısında divan edebiyatında yer alan ve âşık ile sevgili arasında girerek onların arasını bozan, âşığın sevgiliye kavuşmasını engelleyen rakip tipi bulunur. Bu tip ise satranç oyunundaki taşlar aracılığıyla kinayeli olarak aktarılır. Şâh taşına ulaşarak sevgilisine kavuşma hayali içinde olan piyon (âşık) için sevgilisine kavuşmasını engelleyen bütün taşlar rakip olarak algılanır. Daha çok kale, fil ve at taşlarının benzetildiği rakip ise, piyonun yolunu keserek veya onu elde ederek sevgilisine kavuşmasını engeller.

Sevgilinin güzelliğinin satranç tahtasına benzetildiği, sevgilini şâh taşı ile özdeşleştirildiği metinlerde şairler, farklı taşların özelliklerinden yararlanarak yine sevgiliyi anlatmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda piyon taşı, şekli ve rengi itibarıyla sevgilinin güzellik unsuru olan 'hâl'e (ben) benzetilmiştir. Satrançta kale taşı anlamında kullanılan 'ruh' ise kelimenin tevriyeli anlamından dolayı sevgilinin yanaklarına benzetilmiştir. Bütün bu güzellik unsurları karşısında ise âşık, oyunda çoğunlukla çaresiz ve mât olmaya yakın bir hâl içinde tasvir edilir. Şairler, bazen de bu güzellik unsurlarına karşılık oyundaki piyon taşlarını yani kendilerini feda etmektedirler. Bu feda etme ise yine satranç oyununun kuralları ile oluşturulur.

Satrançtaki at taşı üzerinden de şairler, çeşitli hayaller kurgulamışlardır. Satranç tahtasının sevgilinin güzellik ülkesi, sevgilinin de şâh olarak kurgulandığı metinlerde at taşı da sevgilinin atı olur. Sevgilinin İyi bir at binicisi (şehsüvâr) olarak tasvir edildiği bu metinlerde piyon olan âşık ise sevgilinin atı boyunca ilerleyen atsız yaya askeri (piyade) olarak nitelendirilir. Bazense şairler, sevgililerini ata binmiş bir hükümdar (şâh) olarak hayal ederler, bu durumda ise âşık sevgilinin atı önünce yürüyen sadık bir hizmetkâr olarak okuyucunun karşısına çıkar.

## Kaynakça

Aksoyak, İ.H. (2005). Manastırlı Celâl'in Satranç Terimleri ile Yazdığı Gazeli, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 18, 7-16.

Altınay, R. (2009). Satranç. *İslam Ansiklopedisi içinde* (Cilt:36 s.178-181). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. <https://islamansiklopedisi.org.tr/satranc>, Erişim tarihi: 19.11.2023

Arslan, M. (1992). Divan Şiirinde Satranç ve Satranç İstihlaları, *Yedi İklim Dergisi*, 4 (33), 30-37.

- Arslan, M. (2020). Muhyî Divanı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/78626,muhyi-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 22.12.2023
- Avşar, Z. (2017). Revânî Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196374/revani-divani.html>, Erişim tarihi: 22.12.2023
- Aydın, A. (2018). Divan Şiirinde Rakip Portresi. (1.Baskı) Kitabevi Yayınları.
- Batıslam, H.D. (2003). Divan Şiirinde Âşık, Sevgili, Rakip Üçlüsü ve Ölüm. *Folklor/Edebiyat*, IX (XXXIV), 186-199.
- Bayak, C. (2017). Sehâbî Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55746,sehabi-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 22.12.2023
- Bektaş, E. (2017). Muvakkit-zâde Muhammed Pertev Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55973,pertev-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 22.12.2023
- Bilgin, A. (2017). Nigârî Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55757,nigari-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 22.12.2023
- Biltekin, H. (2018). Şeyhî Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/61044,seyhi-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 22.12.2023
- Çatıkkaş, M.A. (2015). Firdevsî-i Rûmî Şatranç-Nâme-i Kebîr (1.Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları
- Çeltik, H. (2017). Ahmed-i Rıdvan Divânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55738,ahmed-i-ridvan-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Ercan, A.B. (2021). Satranç: Doğu Medeniyetinin Batı'ya Bir Hediyesi, *Humanitas-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (18), 74-95.
- Gıynaş, K. A. (2017). *Pervâne Bey Mecmuası*. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55832,pervane-bey-mecmuasi-pdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Horata, O. (2019). Esrâr Dede Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/64058,esrar-dede-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 22.12.2023
- Kanar, M. (2009). Osmanlı Türkçesi Sözlüğü. (1.Baskı) Say Yayınları.
- Kırbyık, M. (2017). Kâtib-zâde Sâkıb Dîvâbı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/56426,katib-zade-sakib-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Saraç, M.A.Y. (2002). Emrî Divanı. (1.Baskı) Eren Yayıncılık.
- Kayaokay, İ. (2018). Divan Şiirinde Satranç Terimleriyle Yazılmış Manzumeler. *Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1),245-268.
- Kurtoğlu, O. (2017). Lebîb Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55756,lebib-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Küçük, S. (2011). Bâkî Divanı Tenkitli Basım. (2.Baskı) Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mengi, M. (2020). Mesîhî Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/74203,mesihi-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 22.12.2023
- Mermer, A. (2020). Karamanlı Aynî Dîvân. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/78478,karamanli-ayni-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- İsen, M.; Canım, R. (2019). Hamâmîzâde İhsân Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/64194,hamamizade-ihsan-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Şentürk, A.A. (1995). Klâsik Osmanlı Edebiyatı Tiplerinden Rakîb'e Dair. (1.Baskı) Enderun Yayınları.
- Şentürk, A.A. (1996). Klâsik Osmanlı Edebiyatı Tiplerinden Sûfî Yahut Zâhid Hakkında. (1.Baskı) Enderun Yayınları.
- Tanrıbuyurdu, G. (2018). Kalkandelenli Mu'îdî Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59883,kalkandelenli-mu39idi-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023

- Uluğtekin, M. (1994). Eski Türk Edebiyatında Satranç ve Tavla. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünver, N. (2020). Gelibolulu Sürûrî Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/73951,gelibolulu-sururi-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Üst, S. (2018). Edirneli Nazmî Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57766,edirneli-nazmi-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Yavuz, K.; Yavuz, O. (2016) Muhîbbî Dîvânı. [http://ekitap.yek.gov.tr/urun/muhibbi-divani--takim-2-cilt-\\_604.aspx?CatId=271](http://ekitap.yek.gov.tr/urun/muhibbi-divani--takim-2-cilt-_604.aspx?CatId=271), Erişim tarihi: 19.11.2023
- Yazar, İ. (2006). Kânî Dîvânı (İnceleme-Metin). Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <file:///C:/Users/Win%2010/Downloads/221726.pdf>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Yekbaş, H. (2020). Sehî Bey Dîvânı. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/76504,sehi-bey-divanipdf.pdf?0>, Erişim tarihi: 19.11.2023
- Yılmaz, O. (2015). Necâtî Bey Dîvânı. (1.Baskı) Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı



### 30. Divan Şiirinde aŐıŐa nasihat edenler ve aŐıŐın onlara verdiği cevap<sup>1</sup>

Hanzade GŪZELOĐLU<sup>2</sup>

**APA:** GŪzeloĐlu, H. (2024). Divan Őiirinde aŐıŐa nasihat edenler ve aŐıŐın onlara verdiği cevap. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 549-571. DOI: 10.29000/rumelide.1454528.

#### Öz

Klasik TŪrk edebiyatının didaktik yŪnŪnŪn Őn plana çıkaran nasihatname tŪrŪndeki eserler dıŐında divanlarda nasihat içeren beyitlerin olduĐu Őiirler de mevcuttur. Őzellikle gazellerin ana konusu olan aŐk-maŐŪk-aŐık etrafında oluŐan beyitlerde aŐıklık sıfatlarının anlatımı sırasında aŐıŐa yapılan nasihatler sŪz konusudur. AŐık pozisyonunda olan Őair dıŐında zāhid, sofu, nāsih, vāiz, hāce, ākil, fakih, molla, Őeyh gibi aslında Őiirde aynı tipi temsil edenler de aŐıŐa nasihatta bulunmaktadırlar. Farklı bir hayat gŪrŪŐŪnŪ temsil eden bu tiplerle aŐıŐın dāima zıtlāŐması sŪz konusudur. Őzellikle zahid ile olan kiŐilik, hayat felsefesi, yaŐayıŐ tarzı ve davranıŐ ayrılıĐı bakımından onunla çatıŐma halindedir. Bu makalede farklı yŪzyıllara ait belli baŐlı divanlarda yer alan, aŐıŐa nasihat niteliĐindeki beyitler tespit edilerek aŐıŐa nasihat edenler ve bunlara aŐıŐın verdiĐi cevaplar; ayrıca Őairin aŐıŐa olan nasihatleri incelenmiŐtir. AŐıŐın kendisine nasihat edenlere verdiĐi cevaplara dikkat çekilmiŐtir. ÇalıŐmada, nasihatın içeriĐi ve genel olarak nasihatname tŪrŪne deĐinildikten sonra divan Őiirinde aŐık tipi ve Őzellikleri, diĐer tiplerle mŪnāsebeti hakkında bilgi verilmiŐtir. AŐıŐa nasihat eden zāhid tipini temsil eden kiŐiler ve verdikleri nasihatler konusunda bir deĐerlendirme yapılmıŐtır. AŐıŐa nasihat edenlere onun verdiĐi cevaplar ŐrneklendirilmiŐtir.

**Anahtar kelimeler:** divan Şiiri, nasihat, nāsih, vāiz, zahid, aşık tipi, aşk

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalıŐmanın hazırlanma sŪrecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduĐu ve yararlanılan tŪm çalıŐmaların kaynakçada belirtildiĐi beyan olunur.

**ıkar atıŐması:** ıkar atıŐması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve alıŐmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalıŐmanın hazırlanma sŪrecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduĐu ve yararlanılan tŪm çalıŐmaların kaynakçada belirtildiĐi beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %19

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale TŪrŪ:** AraŐtırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454528

**Hakem DeĐerlendirmesi:** İki DıŐ Hakem / ift Tarafalı KŪrleme

<sup>2</sup> Dr. ŐĐr. Ūyesi, Ardahan Ūniversitesi, İnsanı Bilimler FakŪltesi, TŪrk Dili ve Edebiyatı BŪlŪmŪ, Eski TŪrk Edebiyatı ABD / Asst. Prof. Dr., Ardahan University, Faculty of Human Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Old Turkish Literature (Ardahan, TŪrkiye), hanzadeg@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1678-4765, **ROR ID:** https://ror.org/042ejbk14, **ISNI:** 0000 0004 0399 2738

## Those who give advices to the lover in divan poetry and the answers of lover to them<sup>3</sup>

### Abstract

Apart from the nasihatnama and pendnama (the literature works containing advices), that highlight the didactic aspect of classical Turkish literature, there are also poems in divans containing couplets with advice. Especially in the couplets formed around “love-beloved-lover”, which is the main subject of the ghazals, there are advices given to the lover (ashıq) while explaining the attributes and status of him. Apart from the poet who is in the lover (ashıq) position in poem, people who actually represent the same type in poetry, such as the ascetic (zahid), sofi, the preacher, the wise man (akil), the jurist (fakih), the mullah, the sheikh etc also give advice to the lover. There is always conflict between the lover and these types, who represent a different lifeview. Particularly, he is in conflict with the ascetic in terms of personality, life philosophy, lifestyle and behavioral differences. In this article, couplets that serve as advice to the lover in major divans from different centuries, have been identified, and those who advise the lover and the answers given by the lover to them are pointed, as well as the poet's advice to the lover, have been examined. Attention was drawn to the answers of the lover given to those who advised him. In this study, after touching on the content of advice and the type of advice works in general, information about the lover type and its characteristics in divan poetry and its relationship with other types was given. Review and conclusion were made about the people who represent the ascetic type who advise the lover and the advice he gave them. The answers of lover to those who advise him are exemplified from poems of poets.

**Keywords:** divan poetry, advice, advice giver, preacher, ascetic, lover character, love

### Giriş

Öğüt verici tarzda yazılmış olan didaktik eserlere nasihatnâme adı verilir (Pala, 1995, s. 419). “Saf, halis olmak, kötülük ve bozukluktan uzak bulunmak, iyi niyet sahibi olmak ve başkasının iyiliğini istemek” anlamlarındaki “nush” kökünden gelen “nasihat” kelimesi, “başkasının hata ve kusurunu gidermek için gösterilen çaba; iyiliği teşvik, kötülükten sakındırmak üzere verilen öğüt” manalarını kapsamaktadır (Çağrıncı, 2006, s. 408). Arapça “va’z” veya Farsça “pend” kelimeleri de “nasihat” kelimesinin eş anlamlıdır (Devellioğlu, 1998, s. 808).

Eski Türk edebiyatında insanları iyiye, güzele ve doğruya yöneltmek ve devlete yararlı; İslamiyet’in erdemlerini şahsında yaşayan iyi ahlaklı fertler yetiştirmek amacıyla yazılan manzum eserlere genel olarak nasihatnâme, pendnâme veya öğütnâme adı verilir (Kaplan, 2008, s.1). Nasihatnâmeler mesnevî nazım şekliyle yazıldığı gibi küçük manzumeler halinde de yazılabilir. Kaside ve musammat şeklinde

<sup>3</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin / Rate: %19

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 09.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454528

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

yazılan nasihatnamelere de rastlanır (Pala, 1995, 419). Kaynağını *Kurân-ı Kerim* ve hadislerden alan nasihatnâmeler, dinî öğütler vererek İslâm dininin emir ve yasakları ile “güzel insan” anlayışını esas almakla beraber toplum kaideleri ve nasihatnâme yazarının kendi hayat tecrübesini ve hayata dair gözlemlerini içeren öğretici nitelikte eserlerdir.

Türk edebiyatının ilk yazılı örneklerinden itibaren görülen nasihat geleneği, her dönemde eser olarak kaleme alınmıştır. Bu konuda yazılmış Doğu edebiyatındaki *Kelile ve Dimne*, *Mesnevî-i Manevî*, *Pend-i Attar* ve *Kabusnâme* Türk edebiyatını etkileyen önemli eserlerdir. Telif veya tercüme yoluyla yazılan Türkçe nasihatnâme veya pendnâme adıyla bilinen eserlerin yüzyıllar içinde pek çok örneklerini görmek mümkündür. *Kutadgu Bilig*, *Atabetü'l-Hakaik*, *Divân-ı Hikmet* ve *Risaletü'n-Nushiyye* gibi nasihatnâme yazıcılığın ilk örnekleri yanında, Dede Ömer Rûşenî'nin *Pendnâme*'si, Edirneli Nazmî'nin *Pend-i Attâr Tercümesi*, Güvâhî'nin *Pendnâme*'si, Sâfi Mehmed Efendi'nin *Gülşen-i Pend*'i, Koçi Bey'in *Risâle*'si, Nâbî'nin *Hayriyye*'si, Ömer Zarifi'nin *Pendnamesi*, Sünbülzâde Vehbî'nin *Lutfiyye*'si türün en tanınmış örnekleri arasındadır (Pala, 2006, s. 410). Bunlardan evlada yazılmış olanların samimiyet ve sıcaklık bakımından özel bir yeri vardır (Öztürk, 2013, s. 2-3).

Dinî, tasavvufî, ahlakî, sosyal konulara göre farklı başlıklarda toplanabilecek nasihatnâmelerin temel amacı, belli bir dünya görüşünün ya da ideal insan tipinin ortaya konulmasıdır (Vanlı, 2015, s. 441).

Toplumun sesi sayılan Şairler, iyiye sevk etmek, iyiliği aŐılamak gibi toplumsal hayatın düzenlenmesinde ve huzurun tesis edilmesinde önemi büyük olan nasihat aktarmayı kendilerine görev bilmişler ve bu konuda verdikleri eserleriyle önemli rol oynamışlardır. Babanın oğula nasihat yazması çocuk sevgisi, dinî sorumluluklar, toplumsal kaideler ve aile saygınlığı gibi sebeplere bağlanır (Öztürk 2013, s. 4-5). Ebeveynlerden çocuğa nasihati annenin kızına yaptığı nasihat şeklinde de görülür. *Leylâ ve Mecnûn* mesnevisinde Leylâ'nın annesi kızına aile Şerefi ve kız değeri konusunda nasihatte bulunmaktadır.

Şair veya yazarın muhatabına verdiği nasihatlerin konuları; dinî-ahlakî konulardan toplumsal hayattaki ilişkilere kadar; devlet yönetiminden kişinin meslek seçimine, dostluk kurmasına, evlilik yapmasına kadar; hatta alışveriş ve hamama gitmenin en uygun vakitleri olarak hayatın çeşitli alanlarıyla ilgili şekillenebilmektedir.

Nasihat içerikli müstakil eserler dışında divan edebiyatında öğretici-hikemî tarzda yazılan Şiirler de çoktur. Hikmet içerikli bu örnekleri, varlık felsefesi, hayata bakış, dünya düzeni, toplumsal düzen ve ahlak konusunda aktarılan Şair düşüncelerinde görmek mümkündür. Bunun yanı sıra bazen Şairin sözü, okuyucuya farklı konularda öğütleri de içermektedir. Divanlarda yer alan nasihat türündeki bu Şiirler veya beyitlerde aşık pozisyonunda olan Şair, başta aşık olmak üzere onun ağzıyla diğerlerine nasihatte bulunmaktadır. AŞk ve aşık ile ilgili nasihatler; çeşitli nazım şekilleriyle yazılmış Şiirler ve beyitler halinde divanlarda yer almaktadır. Divan Şiirinde Şairler birtakım öğüt ve tavsiyelerle aŐıŐa bu konuda rehberlik etmektedir. Bu öğütler, daha çok aŐıŐın aşk yolunda uyması gereken kurallar ve sakınması gereken tutum ve davranışlar yönündedir. Bu konuda Şair bazında (Gültekin, 2013; Vanlı, 2015) ve belli bir yüzyıldaki divanları esas alan çalışmalar mevcuttur (Mollahaliloğlu, Akkuş, 2023). Nasihatnâme yazma geleneğiyle ilgili tür örneklerini ele alan çalışmalar da vardır (Kaplan, 2008; Öztürk, 2013; Durdu, 2008). Bu makalede, aŐıŐa zâhid, nâsih, vâiz, sûfi gibi olumsuz insan tipinin yaptığı nasihatler esas alınarak aŐıŐın bunlara verdiği cevaba dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu cevaplarda aŐıŐın nasihat kabul etmediği görülmüştür. Hatta bu kişilerin boş, değersiz nasihatlerinin aŐıŐın huzurunu kaŐırdıĐı ve bazen de kızdırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca aşık diğerleriyle olan münasebetinde onlara nasihatte bulunmaktadır. Şiirdeki aşık tipi olan Şairin kendine, gönlüne hitaben yaptığı nasihatler de söz

konusudur. Bu nasihatler çoğunlukla aşk, sevgilinin cefası karşısındaki âşığın tutumu, hayata bakış, ahlâk ve kişilik konusundadır.

### 1-Âşık tipi

Divan şairliğinin yolu, en başta âşıklık rol ve hüviyetini kabullenişten geçmektedir. Şairin aşk duygusunu şiirine mihver yapması, kendini muhakkak âşık pozisyonunda göstermesi bu edebiyatın uyulması şart olan âdâbındandır (Akün, 1994, s. 414). Kadın şairlerinin ve hükümdar şairlerinin şiirinde terennüm ettiği aşk aynı olup şairlerin aşk karşısındaki tutumları, büründükleri psikolojik haller aynıdır. Çizilen sevgili tipi de ortaktır. Şairlerin meslekî veya sosyal seviyelerine ve hayatlarındaki gerçekliliğe göre değişmeyen, edebiyatın kuralları çerçevesinde belirlenen ortak mazmunlarla tasvir edilen ideal bir sevgili tipidir (Akün, 1994, s. 414-415). Bu sevgili, cinsiyetten soyutlanmış, kusursuz ve mükemmel bir güzelliği temsil eden bir tiptir. Onun sahip olduğu güzellik; en seçkin tabirler ve benzetmelerle anlatılan, en güzel sıfatlarla vafedilen ve en mübalağalı kelimelerle medhedilen, hayranlık uyandıran ve kendine âşık bırakan güzellik kavramının kendisidir.

İşlenen duygu ve konu açısından bakıldığında divan şiirinin merkezini aşk oluşturmaktadır. Aşk konusunda divan edebiyatının sözü bitmez. Bu edebiyatta her vesile ile aşktan söz edilir. Gazellerin ana konusu aşktır. Şiirde anlatılan aşk, mücerred güzelliğe duyulan aşktır. Divan şiirinde aşk, âşık ile ma'şûk arasında daha çok âşığı ilgilendiren bir durumdur (Pala, 1995: 54).

Divan şiirinde anlatılan aşk beşerî aşk ve ilahî aşk olarak iki çeşittir. Divan şiirinin anlam yapısı ve muhteva zenginliği her iki boyutta ele alınmasına imkân vermektedir. Öyle ki, mutasavvıf olmayan şairlerin beyitlerinde de anlatılan aşkın tasavvufi yorumuna açık olduğu görülmektedir. İlk bakışta beşerî aşkı terennüm ettiği izlenimini veren beyitlerin arkasında ilâhî aşkın olduğunu söylemek mümkündür. İster beşerî olsun ister ilahî aşk anlatılan esasen aşkın özü, yani aşk duygusunun derinliği ve yüceliğidir. Beşerî veya ilahî aşk insanı olgunlaştıran önemli manevî haldir.

Divan edebiyatında şair daima âşıktır. Divan şiirinin eksenini oluşturan aşk konusunun anlatımında kullanılan "âşık-ma'şûk-ağyâr" üçgeninin birinci figürüdür. Şairler âşık tipini çizerken fizikî ve ruhî portresini verirler. Âşık sevgilinin sarhoşudur. Onun uğruna canını vermeye hazırdır. Sözünde durur, sadıktır. Sevgiliden gelen her türlü eziyete katlanır. Aşk yolu ne kadar tehlikeli olsa da o her şeye sabreder ve bu yolda yalın ayak başı açık yürür. Sevgiliden ayrı düşmek onun için ölümden beterdir. Âşık dâima niyaz edendir; yalvarmaktan bıkmaz. Takatsiz, kararsız, iradesizdir (Pala, 1995, s. 54). Buna benzer âşığın birçok sıfatı vardır.

Âşık tasavvufî manada ilâhî aşkı arayan kişidir. Âşığın sıfatları cünûnluk, şeydâlık, mestlik, sarhoşluk, âriflik, kâmil insan olma vb. tasavvufî anlamda da beyitlerde yer alır. Bu durumda tasavvufî yorumda şarap, sâkî, meyhâne birer sembolik anlam kazanır.

Âşık, sevgiliden başka, zaman, felek, talih, ağyardan da zulüm görmektedir. Sürekli ağlar, kanlı gözyaşı döker, gözüne uyku girmez, âh u feryat eder. Acıdan yakası yırtık (çâk), kan yutar, ciğeri kebab olur; deniz ve nehir gibi coşar. Hastadır, yaralıdır, aklını yitirmiştir, divânedir. Âşığın gözü yaşlıdır. Gözyaşı nehir gibi akar. Yüzü solgundur. Boynu bükük dolaşır, bedeni dü-tâ, dâl, re, zel harfi gibi eğridir. Âşık, olumsuz özelliklerle doludur: bî-karâr, bî-sabr, dil-i pür-hûn; giryân, çaresiz (bî-çâre, nâ-çâr), mest, sarhoş; şûride-dil, gam-hâr, hayrân, kendinden geçmiş, bî-hûş, başı dönmüş (ser-gerdân, ser-mest); dil-şikeste, inleyen (zâr), güçsüz, zayıf, takatsiz, ayağı bağlı (pâ-bend), esir vb. (Pala, 1995, s. 52).

Âşık yüzü solgun, sararmış, yeme içmeden ve uykudan kesilmiş, bir deri bir kemik misâli, vücudu iki büklüm, gece gündüz âh ve feryat ederek dolaşmaktadır. Genelde şiirde âşığın sarı solgun benzi sararmış sonbahar yaprağına benzetilir. Renk itibarıyla altın (zer) de âşığın yüzünün benzetilenidir. Babür bir rübaisinde sevgiliden kendisine merhamet göstermesini isterken ne kadar sarardığını anlatmak için ona bir turunç (portakal) gönderdiğini ifade etmiştir:

*Kaygunı çike çike karıpdur Bâbü*  
*Rahm eyle ki özüdün barıptur Bâbü*  
*Narenc yiberdi sangı kim bilgey sin*  
*Ya'ni ki bu nev' sarğaruptur Bâbü (R. 164) (Yücel, 1995, s. 222)*

“Senin kaygını çeke çeke Babür ihtiyarlamıştır. Babür’e merhamet et, çünkü kendinden geçmiştir. Babür’ün nasıl sarardığını bilmen için sana portakal göndermiştir.”

Âşık, sevgilinin güzelliğinden bahsederken onun güzellik unsurlarını sayar. Sevgiliye dair her şey onun için kutsaldır. Sevgilinin güzellik unsurlarını vafeden binlerce beyitler dışında âşığı ve âşıklık halini anlatan beyitler de hayli çoktur. Kendinden bahsettiği zaman da âşık yukarıdaki sıfatlarını zikreder, halini sevgiliye anlatır, dert yanar, sevgiliden lütuf ve merhamet bekler. Âşık sevgiliye yalvarmaktan bıkmaz. Âşığın sevgilinin cefası karşısındaki tutumu cefaya katlanmak, sabır göstermek, canla başla ona boyun eğmektir. Çünkü âşığın işi budur:

*Sabr iderem 'ışkunun derdi vü hierün dâgına*  
*‘Âşık olan kişünün işi bu olur dağı ne (Ahmedî G. 578/1) (Akdoğan, t.y., s.542)*

Âşığın çektiği ızdıraptan kurtuluşu ya sabır ya da sefer iledir. Âşık daima birinci yolu seçse de nadir de olsa bazen seferi de tercih ettiği görülür. Bâbü’ün aşağıdaki rübaisinde sevgilinin cevri ü cefası, vefasızlığı ve acımasızlığından dolayı sitem eden âşık çareyi başını alıp olabildiğince uzaklara gitmekte görmektedir:

*Min niçe cefâ vü cevringe sabr itey*  
*Bir zerre vefâ vü mihr yok sinde nitey*  
*Çün başım ayagıngga koyarga yaramas*  
*Başımın alıp ayak yitkençe kitey Bâbü (R. 134) (Yücel, 1995, s. 214)*

“Senin cefa ve cevrine ben ne kadar sabredeyim? Sende bir zerre vefa ve acıma yoktur, ne yapayım? Başımı ayağına koymaya yaramadığından ayaklarımın götürdüğü kadar başımı alıp gideyim.”

Âşığın gıdası üzüntüdür. Âşık, sevgilinin zulmü, cevri ü cefalarını istemektedir. Sevgiliden gelen cefa taşları, âşığa başkalarının şekerinden daha tatlıdır:

*Yârdan seng-i cefâlar kim bana togru gelür*  
*İllerün kand ü nebâtından bana tatlu gelür (Taşlıcah Yahyâ, G. 93/1) (Çavuşoğlu, 2023, s. 292)*

Sevgiliden gelen her türlü eziyet, zulüm, cefa âşığın makbulüdür. O, her şeye katlanır, sabreder; cefa bile olsa sevgiliden geldiği için razıdır. Sevgilinin eziyet etmesi ona gönül eğlencesi olarak gelir:

*Ey peri cevri ü cefân ile beni korkutma*  
*Gönül eğlencesidür âdem olana gam-ı ışk (Taşlıcah Yahyâ, G. 204/2) (Çavuşoğlu, 2023, s. 346)*

Âşığın yakındığı durum ise sevgilinin ona karşı tegâfulü, umursamazlığı, soğukkanlılığı, onu fark etmemesidir. Yoksa eziyet, cefa âşığın istediği şeydir. Onu bunlar değil, sevgilinin kayıtsızlığı korkutur. Âşık, sevgilinin ayrılığı, kendisine karşı kayıtsızlığı dışında ne ölüm ne de öbür dünyadaki azaplardan korkar. Aşk, âşığı bu dünyada korkusuzlaştırdığı için âhiret yolunda ecel kapısından ötürü gam yemez:

*Âhiret yolunda derbend-i ecelden gam yimez*

*Âşıkı dünyâda bî-pervâ ider sevdâ-yı ışk (Taşlıcahı Yahyâ, G.201/4) (Çavuşoğlu, 2023, s. 345)*

Divan şiirinin aşk geleneğinde; bütün sızlanışlara rağmen, cefaya tahammül felsefesi içinden geçen âşığın sabretme ve olgunlaşma seviyesine kadar yükselişi yer alır. Âşık aşk ızdırabından hoşnuttur. Bu aşk acısından kurtulmak istememektedir. Onun derdine ilaç bulunmaz. Derdinin dermanı yine derdin kendisidir:

*Derd imiş dermân-ı âşık derde dermân et hemân*

*Derd-i derd dermân demiş bu derde du derdâ-yı aşk (Usûli) (İsen, 1990, s. 154; Kola, 2016, s. 85)*

Âşığın yarası onulmaz, derdine ilaç asla bulunmaz. Tabipler onu tedavide aciz kalır. Âşığın derdine tedbir çâre bulunmaz. Aşk derdinin dermânı sevgilidir. Âşık, aşk acısını çekmekten hoşnuttur, iyileşmeyi, bu dertten kurtulmayı istememektedir.

*Işk derdiyle hoşem el çek ilâcumdan tabîb*

*Kılma dermân kim helâküm zehr-i dermânundadır (Fuzûli) (Tarlan, 2009, s. 244)*

Âşık sevgilinin aşkı yolunda canını verir. Onun için dünyadan geçmek, canını vermek kolay; ancak sevgiliden geçmek zordur. Âşık olanın, tıpkı muma âşık pervane gibi onun ateşine kendini kaptırıp yanarak canını vermesi gerekir:

*Âşık olan şem' bigi cân oda yahmah gerek*

*Kendüzin pervâne bigi oddan kaçuran neng olur (Ahmedî G. 265/6) (Akdoğan, t.y., s. 387)*

\*\*\*

*Âşıkâ dünyâ vü cân terk eylemek âsân olur*

*Lîk cânân terkini itmek gelüpdür cânâ güç (Avnî G. 6/3) (Doğan, t.y., s. 3)*

Âşıklık aklı bırakmayı, sarhoşluğu gerektirir. Zaten âşığa akıl gerekmez. Âşık aklını aşkın şarabında yitirmiştir. Sarhoş olanın aklı da kitabı anlamaz. Âşığın aşk sarhoşu olmadan aşkın kitabını bilmesi mümkün değildir:

*Ben meste dime aklunı almış şarâb-ı ışk*

*Bu akl ile bilinmez efendi kitâb-ı ışk (Emrî, G.249/1) (Saraç, 2002, s. 151)*

Âşığın diğer sıfatları arasında divâne, deli, bî-hûş, cünûn, mecnûn, şeydâ da çok sık kullanılan tabirlerdir. Aşk âşığın aklını yitirmesine sebep olur, onu divâneye dönüştürür. Divâne âşıklara nasihat ve akıl gerekmez. Âşık bu divânelikten memnundur ve nasihat istemez. Divâneye zincir vurulduğu gibi, âşığa da sevgilinin saçının zinciri takılır. Divânelik âşıklıkla bağdaştırılan bir sıfattır. Âşıklık halini bilmeyenler ve anlamayanlar ona deli divâne demiştir:

*Âşıkam ben demesin kimse bana divâne*

*Bana divâne diyendir sânemâ divâne (Necâtî G. 514/1) (Tarlan, 1992, s. 379)*

Âşık aşk halini gizleyememektedir. Solgun benzi, ağlaması, ettiği ah ve feryadı, akıttığı kanlı gözyaşları onun sırrını ortaya çıkarmaktadır, âşıklık halini ele vermektedir:

*Fâş oldu cümle sırrum yaşum çü akdı sır sır*

*Arz etdi mâcerâyı ol kan olası bir bir (Hayretî G. 119/1) (Çavuşoğlu ve Tanyeri, 2023, s. 140)*

Âşığın sararmış yüzü, gözyaşı ve ettiği âhlar aşkın gammazı (ele veren) olmasaydı galiba alemde aşk sırrı yayılmazdı:

*Galiba âlemde fâş olmazdı ola râz-ı ışk*

*Rûy-ı zer ü girye vü âh olmasa gammâz-ı ışk (Zâfî) (Tarlan, 1970, s. 164; Kola, 2016, s. 86)*

Her ne kadar aşk sır gibi saklamak gerektiği istense de âşık elinde olmadan bu sırrı faş eylemektedir. Bazen de şair bilerek aşkı gizlememek, sadece sevgilinin değil, diğerlerinin de onun aşkını bilmesini öğütlemektedir. Aşağıdaki beyitte şair âşığa o servi gibi güzeli sevdiğini herkesin bilmesi için sinesinde elifler gibi kesikler yapmasını söylemektedir. Servi ve elif sevgilinin boyunun simgeleşmiş birer benzetme unsurları olarak beyitte yerini almıştır:

*Sinende aşk ile elifler kes*

*Bilsün ol selvi sevdiğün her kes (Bâkî G. 210/1) (Küçük, t.y., s. 168)*

Bazen de şair, yakınlık duyduğu, kendine mâl ettiği, kendini âşık yerine koyarak olaylara onun gözüyle bakıp onun ağızıyla konuştuğu âşığı diğer âşıklardan üstün tutar. Özellikle aşk konusunda sembolleşmiş aşk kahramanlarıyla kendini kıyaslarken şair onların aşk konusunda kendisine ulaşamayacağını vurgular. Bunun gibi, aşk konusunda kendisinde daha fazla yetenek olduğunu, gerçek âşığın kendisinin olduğunu, Mecnûn'un bu konuda sadece adının bilindiği söyleyen Fuzûlî, kendini Mecnûn'dan üstün tutar:

*Bende Mecnûndan füzun âşıklık isti'dâdı var*

*Âşık-ı sâdık benem Mecnûnun ancak adı var (Fuzûlî) (Pala, 1995, s. 249)*

Âşıklık konusunda sembolleşmiş diğer bir isim de Ferhad'dır. Hikâyede sevdiği Şirin için dağ deldiği için divan şiirinde birçok beyitte "dağ eşen, kazıyan" manasında "kûh-ken" olarak geçer. Şairin, "dağ eri" olarak adlandırdığı Ferhad'ın tıpkı bir yaban divânesi olan Mecnun gibi, aşkın şahının dergahının adâbını bilmediğini söyleyerek eleştirdiği ve aşk konusunda yetersiz gördüğü bir âşıktır:

*Kanda bilsin şâh-ı aşkın dergehi âdâbını*

*Kûh-ken bir dağ eri Mecnûn yaban dîvânesi (Hayâlî Beg) (Pala, 1995, s. 391)*

Kendisinde aşk konusunda daha fazla tecrübesi olduğunu söyleyen şair, aşk yolunu seçene, ciddiyetsiz olan Mecnûn ile Ferhâd'ı bırakıp tecrübeli hizmeti için kendisine başvurmasını salık vermektedir:

*Ko Mecnûn ile Ferhâdı iki zen-pâre bâtıldur*

*Bana gel ister isen hizmet-i pîr ihtiyâr-ı ışk (Âşık Çelebi G. 76/6) (Kılıç, 2017, s. 117; Kola, 2016, s. 87)*

Nizâmî'nin *Hamsesî*'ndeki mesnevîlerinin her birini konu bakımından tekrar işleyen Ali Şir Nevayî, *Hamse*'deki dördüncü mesnevî olan *Heft Peyker* hikâyesinin başkahramanı olan Behram'ın hal ve hareketlerini eleştirdiği için aynı konuda yazdığı *Seba-yi Seyyâr* adlı eserinde bu olumsuz özellikleri

olmayan yeni bir aşk kahramanı çizmiştir. Burada Nizâmî'nin övdüğü baş kahramanın birçok özelliğini beğenmediğini söylemektedir.<sup>4</sup>

Âşığın özellikleri açıklanırken sevgiliyle olan diyalogları, ona sitem etmesi ve yalvarması; ondan lütuf beklemesi, merhamet göstermesini dilemesi gibi davranışları söz konusudur. Âşığın gözüyle vasfedilen sevgili daima idealdir. Onun güzellik unsurları ve âşığa yaptığı cevr ü cefa uzun uzadıya anlatılmaktadır.

Âşık, sevgili dışında diğer kişilere de hitap etmekte, bazılarına cevap vermekte, bazılarıyla karşılıklı konuşmakta.

## 2- Âşığın diğer tiplerle münasebeti:

Divan edebiyatında sevgili ve âşık tipleri yanında meşatta, dâye, hûbân, güzeller, zâhid, vâiz, müddei, rind, rakib vb. tiplerden de bahsedildiği görülmektedir. Sevgilinin yanındaki tiplerden meşatta, dâye, hûbân yardımcı rolünü üstlenirken âşığın diyalogda olduğu tipler zâhid, vaiz, rakib ve rindir. Bu tipler divan şiirinin merkezi olan başkahramanlar âşığın ve sevgilinin özelliklerini açıklarken, hareketlerini vasıflandırırken kullanılan tiplerdir (Şentürk, 1995, s. 333).

Şiirde klişeleşmiş özellikleriyle tasvir edilen bu tiplerin her biri ayrı bir hayat görüşünü temsil eder. Rintlik ve âriflik vasıflarını taşıyan “âşık” tipini kendine mâl eden şair, sevgili yolunda kendine engel teşkil edenleri “rakip” yahut daha geniş bir çerçevede “ağyar”, dünya malına fazla düşkünleri “hâce”, sahte âşıkları “müddei” vb. tiplerleriyle tenkit ve hicvettiği gibi; görünüşte dindar geçinip kendini her fırsatta tenkit eden, sonsuz vaaz ve nasihatlerle bunaltan, halkı aleyhine kışkırtarak rahatını kaçıran, ancak fırsatı bulunca kendi de nefesine uymayı ihmal etmeyen sözde dindarları da daha çok “zâhit” ve “sûfi” adı altında hedef alır. Şairlerin sevmediği zâhid, sûfi, şeyh, vâiz, fakih, imam, nâsîh gibi şahıslar aşağı yukarı aynı karakter çizgileri taşıdıklarından, bu tiplerin tamamı da “zâhid” yahut “sûfi” adlarıyla anılır (İsen vd., 2002, s. 300).

Olumsuz tiplerin başında rakip gelmektedir. Edebî metinlerde başta “hizmetçi, gözcü, refakat eden, kapıcı, bekçi” gibi manalarında da kullanılan rakip kavramı, daha sonraları kendi bünyesinde değişikliğe uğrayan ve sevgiliye mal olan bir kavram olmuştur (Şentürk, s. 334-342). Rakip, âşığın sevgiliye kavuşmasında en büyük engeldir. Bu yüzden sevilmez. Âşık tarafından bazen küfre varacak derecede lanetlenen bir tiptir. Âşık, rakibe her fırsatta sataşır, en olumsuz mana taşıyan nesnelere benzeterek onunla alay etmekten geri durmaz. Âşık, sevgilide vefa görmediği için bunda rakibi ve ağyarı suçlar. Rakip tipinin özellikleri şunlardır: sevgilinin yanından ayrılmaz. Siyah yüzlüdür. Sevgilinin kapısının eşğini bekler. Âşığı oradan kovar. Ekşi yüzlü, acı sözlü, soğuk ve kurudur. Rakibe müdara edilir. Taş yüreklidir, engeldir. Cahildir ve kördür. Âşığı sevgiliden ayırır, yaklaştırmaz, saklar. Rakipten korkulur. Ölümü istenir, karakersiz, menfaatçi, kafir ve dinsizdir. Kendini beğenmiş. Rakip dev, şeytan, köpek, tilki, eşek, domuz, karga, akbaba, kuzgun, baykuş, akrep, yılan, diken, ölüm, bahçivana benzetilir (Şentürk 1995, s. 370-413).<sup>5</sup>

Klasik edebiyatın önemli bir kısmını oluşturan gazeller, âşığın rakiple olduğu kadar zâhidle de olan mücadelesini anlatan binlerce beyitlerle doludur. İkisi de eşit derecede âşığın düşmanıdır. Divan edebiyatında zâhid tipi; çoğu zaman sûfi, bazen de vâiz, hâce, fakih, şeyh, molla, imam, nâsîh, hatib gibi

<sup>4</sup> Nevâyî'nin tenkit ettiği hususlar doğrultusunda kendi eserinin hikâye kurgusunu sağlamlaştırdığı, mükemmel bir kahraman tipi ve aşkı ortaya koyduğu bir gerçektir (Tural, 2015, s. 25).

<sup>5</sup> Divan edebiyatında rakip tipinin özellikleri ve âşığın rakiple olan münasebeti hakkında daha fazla bilgi için bkz. Şentürk, 1995, s. 333-413.



adlarla karşımıza çıkmaktadır. Şairlerin bütün bu farklı isimlerle kastettikleri, hep aynı insan tipidir (Sucu, 2007, s. 227, 231). Rakiple birlikte bunlar şairin sevmediği ve daima eleştirdiği olumsuz tiplerdir ve tamamı aynı zamanda müddei tiplerdir (Eren, 2016, s. 608).

Sûfi veya zâhit tipinin amel ve davranışları şöyle özetlenebilir: akli rehber edinir, cenneti metheder. Cehennemi anar. Raks ve sema eder. Rüya ile çokça ilgilenir. Uzlette yaşar, eğlenmez, devletlilere yakındır. Güzellere bakmaz, âşığı mey ve mahbûbdan meneder. Âşığa nasihat ve tan eder. Ayrıca katı, taş yürekli, gafil, câhil, kendini beğenmiş, kör, münafık, riyâkâr, fitne ve nifak saçar, inkârcı ve kâfirdir (Aksoyak, 2014, s. 326; Şentürk, 1996, s. 1-2).

Âşık, sevgiliden başka yukarıda anlatılan bu tiplere de hitap etmekte, bazılarına cevap vermekte, bazılarıyla karşılıklı diyalog halindedir. Âşığın özelliklerini anlatılırken daha çok zâhid, sûfi, vâiz, nâsih adlı kişiler kullanılmaktadır. Bunlar âşığa çeşitli vesilelerle nasihat etmektedir. Bunun karşısında âşığın verdiği cevaptan nasihat kabul etmediği gibi, âşıklık halini savunduğu ve onların dar görüşlülüğüyle, riyâkârlığı ve birçok diğer olumsuz özellikleriyle alay ettiği anlaşılmaktadır.

### 3-Âşığa nasihat edenler

#### Nâsih:

Arapça nâsih kelimesi nasihat eden, öğüt veren manasında halka dinî nasihatler eden kişidir. Kendisine nasihat edenler arasında âşığın en çok diyalogda olduğu ve cevap verdiği kişi nâsihtir. Âşığın nâsihe hitaben verdiği cevaplarda onun sözlerini eleştirdiği, alay ettiği ve nasihatlerini kabul etmediği anlaşılmaktadır. Halka din konusunda çeşitli nasihatler veren nâsih, âşığa güzele bakmanın, şarap içmenin yasak olduğunu söyleyerek onu herkesin içinde ayıplamaktadır. Bunun karşısında âşık, nâsihin bu yasaklarını alaya alarak onu gülünç duruma düşürmektedir:

*Rûy-ı hûba bakma ölürsün demiş nâsih dile*

*Öldüğüne bakmayıp perhizin ol bimâr sır (Necâtî G. 187/7) (Tarlan, 1992, s. 234)*

Başka bir cevabında da kendine ibadet için mescide gitmeyi öğütleyen nasihe âşık şimdi gül vaktinin, yani bahar mevsiminin olduğunu, böylece ibadeti bırakıp eğlenmek gerektiğini söyleyerek onu da bu yeme-içme ve eğlenmeye davet etmektedir:

*Nâsıh varırız mescide varmaz değiliz lik*

*Gül vakti durur gel beri ibrâmı ko şimdi (Necâtî G. 609/3) (Tarlan, 1992, s. 422)*

Baharın gelişyle çimendeki bülbül sesi göklere kadar her tarafı doldurunca nasihat edenin nasihatleri dinlenmez. Bülbülün sedası nasihati dinletmez:

*Çemende bülbül âvâzı nasihat dinledür mi gör*

*Bahâr irsün yine âfâk pür-sît u sadâ olsun (Bâkî G. 351/3) (Küçük, t.y., s. 230)*

Şaire göre, nasihati dinleyip tövbe etsen de bahar, bağ bahçe ve yar olunca bu bozulması imkânsız tövbe kalmaz:

*Nasihat işidüben dut ki eyledün tevbe*

*Bahâr u bâg vü yâr ola mı bu tevbe nasûh (Ahmedî G. 105/3) (Akdoğan, t.y., s. 271)*

Nâsihe hitaben âşığın, onun akıllı sözleri aşka mani olamayacağı yönündeki cevabı belli ki kendisine aşktan dolayı nasihat ettiği için verilmiştir. Nasıl ki deniz bir tarafa aksa kimse karşı duramaz, akıllının sözü de aşka mani olamaz:

*Aşka mâni olamaz nâsih kelâm-ı hûş-mend*

*Kimsene karşı duramaz aksa deryâ bir yana (Necâtî G. 3/5) (Tarlan, 1992, s. 152)*

Görüldüğü gibi, nâsihin sözleri, verdiği nasihatler boşunadır. Aşığın gönlüne bunlar tesir etmemekte ve onu değiştirmemektedir. İçinde bu kadar aşk ateşi yanan birine nâsihin öğütleri ancak esen bir havadır. Çünkü aşkın yakıcı ateşiyle gönül nurlanmışken nasihat edenin soğuk sözlerinin tesir etmesi imkansızdır:

*Pendi ko nâsih eser etmez dem-i serdîn bana*

*Germ iken tenevvür-i dilde âteş-i sûzân-ı aşk (Hüdâyî-i Kadîm) (Yekbaş, 2005: 306; Kola, 2016, s. 70)*

Şair, nasihe seslenerek divâne ve rüsva olan, adı kötüye çıkmış âşıktan iyi olmasını istememesini ve ona nasihat etmeyi bırakmasını söyleyerek ona şöyle öğüt vermektedir:

*Âşık-ı rüsvâyâ ey nâsih nasîhat eyleme*

*İsteme nâm-ı nigû divâne-i bed-nâmdan (Sehâbî, G. 288/4) (Bayak, 2017, s. 227)*

Aşk ile kötü ün edinmiş âşık nasihat kabul etmediği için bu konudaki nâsihin uğraşı boşunadır. Aynı şair öğüt verene (nâsihe) seslenerek bu inatlaşmayı bırakmasını salık vermektedir:

*Kabûl itmez nasîhat ışk ile bed-nâm olan âşık*

*Sözüm tut nâsihâ billâh lutf it kes bu gavgâyı (Sehâbî G. 397/2) (Bayak, 2017, s. 165)*

Bir başka beyitte şair, öğüt verene seslenerek sevgilinin ve şarabın âşıklar için yasaklanamayacağını söyler. Doğuştan adı aşk rezili olarak bilinen âşığa aşk sembolü olan şarabın ve aşkın kendisi olan sevgilinin yasaklanması boşunadır. Doğuştan aşk rezili olan âşık, baba nasihati bile dinlemezken nasihat okuyanın onu sevgili ve şaraptan engellemesi boşunadır:

*Nâsihâ mahbûb u meyden âşıkı men' etme kim*

*Eslemez pend-i peder rüsvâ-ı mâder-zâd-ı aşk (Hüdâyî-i Kadîm) (Yekbaş, 2005, s. 300; Kola, 2016, s. 84)*

Nasihat verenin söyledikleri öğüt değil, baştan başa zehirdir. Nâsihin beyhude, boş sözleri âşığın yaşam amacını zehir gibi acı kılmaktadır:

*Kılur sin telh ıyşım kâmunu bî-hûde sözlerdîn*

*Ser-â-ser sözlerin zehrîdür iy nâsih ki pend imes (Bâbü G. 41/3) (Yücel, 1995, s. 142)*

“Ey öğüt veren, boş faydasız sözlerle yaşam amacımı acı kılmaktasın. Sözlerin baştan başa bir zehirdir, öğüt değil.”

Yine şairin (âşığın) nâsihe cevabı nasihatini istemediği yönündedir. Beyitte nâsihin öğüdünü nefsin havasına, kendi gönlünü de mülke benzeterek nefsin arzusuna uyup bir mülkü viran etmenin yanlış olduğunu söyleyen şair, nâsihin öğütlerinin gönül yıkıcı olduğunu ifade etmektedir:

*Sakın gönlüm yıkarsan pendden dem urma ey nâsîh*

*Hevâ-yı nefis ile bir mülkü vîrân eylemek olmaz (Fuzûlî) (Tarlan, 2009, s. 293)*

Aynı şair, kendisini aşk rüsvası görüp aşktan menetmeye çalışan nasihat edene seslenerek ilahî takdirin bir eseri olan aşkı inkâr etmemesini şöyle öğütlemektedir:

*Âşık-ı rüsvâ görüp men' itme ey nâsîh beni*

*Münkir-i takdîr-i âsâr-ı İlâhî olmağul (Fuzûlî) (Tarlan, 2009, s. 293)*

Âşıklık durumu kaderinde olan âşığın gönlü için ezelden beri cefa ve eziyet görmek yazılmıştır. Nasihat eden ne kadar öğüt verse de âşık değişmemektedir:

*Nice nâsîh nasihat dıgey ü min hem ni kılğay min*

*Ezelden çünkü bardur bu köngülge körgülük imgek (Bâbü G. 538/2) (Yücel, 1995, s. 310)*

“Nasihat veren nice nasihat söylesin ve ben ne yapayım; (çünkü) bu gönle ezelden beri cefa görmek vardır.”

Bazen de sevgiliye seslenen âşık, nasihat verenin öğüdünün kendisine tesir etmediğini söylemektedir. Sözlerini, “âşık olana öğüdün ne faydası var” nasihat türünde bir sözle de destekleyen âşık bu cevabı belli ki nâsihe de vermektedir:

*Bana işkunda n'itsün pend-i nâsîh*

*Ne assı âşık olana nesâyih (Ahmedî G. 108/1) (Akdoğan, t.y., s. 274)*

### **Vâiz:**

Yukarıda yer alan nâsîh kelimesiyle hemen hemen aynıdır. Sözlük anlamı vaaz edip dinî konularda öğütlerde bulunan vâiz, tıpkı zâhid tipi gibi şair tarafından hoşlanılmayan bir kişi olup olumsuz özellikleriyle şiirlerde yer almaktadır. O da dinin sadece dış yüzeyinde kalmaktadır (Pala, 2007, s. 407).

Zâhid, nâsîh gibi vâiz de âşığı daima cehennem ateşiyle korkutan ve bu konuda ona nasihatlerde bulunan tiptir. Şairin veya âşığın vaize seslenerek boş nasihatlerinin âşığa faydası olmadığı gibi ağır vaazlarının da kimse tarafından anlaşılmadığını söyleyerek nasihat etmeyi bırakmasını öğütlemektedir. Rind olan âşığa herkesin içinde vâizin nasihat vermesi bir kavgaya sebep olacağı için âşık ona akıllı ve sağduyulu olmasını ve sohbetini kavgasız yapmasını salık vermektedir:

*Rind-i ser-meste nasihat halk içinde eyleme*

*Vâizâ hüşyâr isen sohbette gavğadan nolur (Necatî G. 160/6) (Tarlan, 1992, s. 222)*

Vâizin de cenneti övmesi ve cehennem nârıyla korkutması âşığa tesir etmemektedir. Âşık için gerçek cennet sevgilinin bulunduğu yerdir. Âşık cenneti değil, sevgiliyi istemektedir. Cehennem ateşinden de korkmamaktadır. Çünkü içindeki aşk ateşi yeterince yakıcıdır. Ondan daha büyük ateş olacağını düşünmemektedir. Âşık, ateşle tanıştır: sevgilinin lal taşı gibi kırmızı dudağı, şarabın kırmızılığı, içindeki aşk ateşi, ayrılık ateşi onu perçinleştirmiştir. Âşık (şair) vâize seslenerek kendisini cehennem ateşiyle korkutmamasını söylemektedir. Çünkü âşık için ayrılık ateşinden daha büyük ve daha yakıcı bir ateş yoktur:

*Vâizâ nâr azabyıla beni korkutma*

*Şol cehennem dediğin âteş-i hicrân değil a (Necâtî G. 500/4) (Tarlan, 1992, s. 373)*

Benzer bir söyleyişi Babür'ün bir beytinde de görmek mümkün. Burada vâizle aynı tip olan zâhîde sesleniş yer almıştır:

*Zâhidâ dûzâh otudın mini ni korkata sin*

*Hicr otı karşıda körmes min anı uçkunca (Bâbü G. 34/2) (Yücel, 1995, s. 138)*

“Ey zâhit, cehennem ateşiyle ne korkutuyorsun? Ayrılık ateşi karşısında gözümde o ateş bir katre kadar değildir.”

Sevgilinin lal taşı gibi kırmızı dudağından dolayı âşığın gönlü ateşte yanmaya alıştığı için vâizin cehennem ateşiyle âşığı korkutması boşunadır. Âşık buna bir kez daha şöyle cevap vermektedir:

*Odıla korkutma vâiz bizi kim la'l-i nigâr*

*Cânumuz bizüm oda yanmağa mu'tâd eyledi (Hoca Dehhânî) (Sucu, 2007, s. 234)*

Aşk yolunda rezil olmayı göze alan âşık, ar ve namusu düşünmez. Vâizin verdiği heybetli nutuk, nasihat, fetva âşığı korkutmamaktadır. Bir bölük rüsva olarak adlandırdığı âşıklar, vâizin heybetli ve vakarlı vaazını dinlemezler:

*Irzımı arz itme uşşâka ne bilsünler senün*

*Vâizâ vaz' u vakârın bir bölük rüsvâ-yı ışk (Hayretî G. 178/7) (Çavuşoğlu-Tanyeri, 2023, s. 164)*

Bunun dışında şairlerin eleştiri sözlerinin muhatabı olan vâize dair beyitler çoktur. Divanlarda “vâiz” redifli gazeller de vardır.

### **Zâhid:**

Lügat manası zühd ve takva ile meşgul muttaki kimse (Sami, 1996, s. 680) olan zâhid tipi âşığın (şairin) eleştiri hedefidir. Beyitlerde zâhid, kaba sofı, riyâkâr kimse olarak telakki edilir (Pala 1995, s. 577).

İskender Pala'nın *Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü*'nde zâhid hakkında şu değerlendirme yer almaktadır: “Zâhidler, dinî konularda anlayışı kıt, her işin ancak dış kabuğunda kalabilen, derinlere inmesini beceremeyen, ilim ve imanı ancak dış görünüşüyle anlayan, bunu da ısrarla başkalarına anlatan ve durmadan öğütler vererek toplumu ıslah ettiğini zanneden kişiler olarak ele alınır. Daracık dünya görüşü içine sıkışıp kalmışlardır. Dar kalıplı bilgilere bağlıdırlar, hayatın acemisidirler. Bu bakımdan çoğu zaman gülünç durumlara düşerler. İman hususunda hiçbir zaman hakîkate ulaşmamışlardır ve samimiyetleri yoktur” (Pala, 1995, s. 577-578).

Divan edebiyatında zâhid ile rind olan âşık arasındaki bitmeyen çekişme meşhurdur. Şairler daima zâhidin karşısında ve âşığın tarafındadırlar. Zâhid âşığın taşıdığı vasıflara sahip değildir. Edebiyatta “âşık-rind-ârif” tipinin olgunluğu (kemâli) temsil etmesine karşılık “zâhid-sûfi” tipinin kabalık, yobazlık, katılık, hoşgörüsüzlük, yalancılık, riyâkârlık gibi pek çok sıfatlarla vâfedildiği bilinmektedir.

Zâhidle âşık arasında başlıca çekişme konusu Allah'a ulaşma yoludur. İkisi de Allah'a yakınlaşmayı amaç edinmiştir. Ancak zâhid akıl ve ibadetle ulaşacağını savunurken âşık aşkla ulaşmayı seçer (Sucu, 2007, s. 232). Zâhidler, aşkı inkâr eder, tek emelleri cennete kavuşmaktır. Güzellikleri göremezler; başkalarını sıkır, ıstırap verirler. Bu bakımdan alaya alınır. Riyakârdırlar. Ellerinden ve dillerinden tesbih eksik

olmaz.” (Pala, 1995, s. 578). Zâhid, âşığı sevgisinden dolayı kınayan ve verdiği boş ve sıkıcı nasihatleriyle onu daraltan tiplerin başında gelir.

Zâhîde seslenen şair (âşık), onun mescid ve medresesi varken âşıkların da meyhâneleri olduğunu ve âşk meyhânesinde sarhoş olunduğunu söylerken zâhid-âşık çatışmasının başlıca konusuna işaret etmektedir. Bu, âşığın meyhânedeki şarap içip sarhoş olmasından dolayı kendisini kınayan zâhîde verilen cevap olabilir:

*Mescîd ü medrese zâhid sana var bâki yeter*

*Mey içüp mest-i harâb olmağa hum-hâne-i âşk (Seyyid Nizâmoğlu) (Yaman, 1990, s. 129; Kola, 2016, s. 82)*

Şairin sözünün yalan olduğu sık karşılaşılan bir benzetmedir. En büyük özelliği riyâkârlık olan, yani özü ve sözü bir olmayan zâhidin sözleri, yalamı bilen şair tarafından hemen farkedilmektedir. Yalamı bilen şaire yalan satılmaz:

*Şâire lâf-ı riyâyı satamazsın zâhid*

*Ki yalamı bilir elbette ki yalan ehli (Necâti G. 619/6) (Tarlan, 1992, s. 427)*

Gerçekten uzak olan zâhidin nasihatleri de efsaneye benzetilmektedir. Âşığa zâhidin öğüdü tesir etmemektedir. Nitekim âşık, sızmış sarhoş efsane dinlemez cevabını vererek zâhidin öğüdünü dinlemediğini ve nasihatinin sıkıcı olduğuna işaret etmektedir:

*Zâhidâ ‘aşk içre te’sir eylemez Bâkiye pend*

*Mest-i lâ-ya’kil bilürsün dinlemez efsâneyi (G. 509/6) (Küçük, t.y., s. 298)*

Zâhidin nasihati sağlam değildir. Âşığın divâne gönlü, zâhidin nasihatini havada engeller. Aşağıdaki örnekte, eskiden delilere zincir takıldığı durumuna da işaret edilerek divâne âşığa zincirin vurulması yer almış; nasihat ile çelikten zincir arasında ilgi kurularak zâhidin nasihatinin sıkıcı olduğu ve gönlü daralttığı ifade edilmiştir:

*Hevâdan men’ ider pendüni muhkem sanma ey zâhid*

*Kırar zencîr-i pûlâdı dil-i divâne katlanmaz (Bâkî G. 196/2) (Küçük, t.y., s. 162)*

Zâhid, dar kalıplı bilgilerle ısrarla öğüt vererek herkesi sıktığı için gülünç duruma düşmektedir. Zâhidin âşığa öğüt vermesi onu kızdırmaktadır. Âşık ona hücum edip sakalını yalayadı:

*Pend eylemiş ol sâde-ruha zâhid-i nâ-dân*

*‘Aşk ehli hücum eyledi rişin yola yazdı (Bâkî, G. 529/2) (Küçük, t.y., s. 305)*

### **Sûfi:**

Divan şiirinde zâhîdi temsilen zühd ehli, vera ehli, imam, nâsîh, vâiz, fakih, hâce, şeyh, molla, hatîb gibi adlar da geçmektedir. Fakat zâhid için çoğu zaman sûfi kelimesi kullanılmaktadır. Sûfi (sofu) kelimesi zahid için kullanıldığı (Pala, s. 356) gibi zâhid-sûfi ikilemi olarak da yer almaktadır (Sucu, 2007). Sûfi<sup>6</sup> kelimesi genel olarak “kalbini kötü huylardan arındırıp nur ile dolduran kimse” anlamında kullanılır (Sucu, 2007, s. 227).

<sup>6</sup> Sufi kelimesinin anlamı, çıkış kaynağı ile ilgili görüşler hakkında bkz. Pala, 1995, s. 486-487.

Âşığa nasihat eden, onu aşktan ve sevgiliden meneden, güzele ve şaraba düşkünlüğünden dolayı ayıplayan sūfiye âşık karşı çıkmakta; onun nasihatlerini dinlememekte ve birçok konuda onunla düşünce ve davranışta zıtlaşmaktadır.

Âşık, sūfiye seslenerek kendi dağınık perişan gönlüne zaman zaman nasihat etmesini istemekle, öğüt verici sūfinin nasihatini hafif bir havaya benzetmektedir ve öğüdünün gönlüne tesir etmediğini anlatmaya çalışmaktadır:

*Dil-i şûrideye kıl pend ü nasihat geh geh*

*Nefesün gelsün eyâ sūfi-i nâsîh dem dem (Bâkî G. 331/5) (Küçük, t.y., s. 221)*

Kendisinin elinden tespih düşmeyen sūfinin âşığa da tespih çekmesini nasihat etmesi üzere âşığın ona cevabıdır: âşığın durmadan devamlı akan gözyaşları zaten tespih taneleri gibidir. Bu yüzden âşığın ayrıca tespih saymasına gerek yoktur.

*Yüzüme düşen göz yaşıdır sūfi ne lâzım*

*Kim dâne-i tesbih sayam şûr u şer üzre (Necâtî G. 479/5) (Tarlan, 1992, s. 364)*

Sūfi cenneti arzulamaktadır. Bütün çabası bunun içindir. Daima cennetten bahseder ve cehennem azabıyla korkutur. Sūfinin vadettiği cennete kavuşacağını sorgulayan âşık, kendisine bugün bu dünyada sevgilinin eşiği çok görüldüğü halde yarın cennet kapısı açık olacak mı diye sormaktadır. Âşığın gözünde zâhidin nasihatlerinde övdüğü yarınki cennet kapısı değil, çok arzuladığı bugünkü sevgilinin eşiği kıymetlidir. Âşık, sevgilinin eşiğini cennetten daha üstün tutmaktadır:

*Sūfi yarın ilte mi alıp elimi cennete*

*Çok gören cânâneler eşiğini bana bu gün (Necâtî G. 428/2) (Tarlan, 1992, s. 341)*

Âşık sevgilinin bulunduğu yeri isterken sūfi cenneti arzulamaktadır. İkisi arasındaki başlıca fark budur. Âşık için sevgilinin bulunduğu yer cennetten daha kıymetlidir:

*Bana yazık desene sana ne var ey sūfi*

*Kûy-ı yâr olmaz ise gûşe-i cennet bâkî (Necâtî G. 604/4) (Tarlan, 1992, s. 420)*

Yine sūfinin içinde Kevser suyu ve hurilerin olduğu cenneti anlatması karşısında âşık bunların bu dünyadaki şarap ve sevgiliye benzeyip benzemediğini sorarak mey ve mahbûbu Kevser ve huriden üstün tuttuğunu ifade etmektedir:

*İşitdik âhiretde hûr u Kevser var imiş ammâ*

*Nazîr olur mı hey sofî mey ü mahbûba dünyâda (Bâkî G. 449/4) (Küçük, t.y., s. 272)*

Sūfinin âşığı en çok kınadığı konu sürekli meyhaneye gitmesi ve şarap içmesidir. Bu konuda âşığın kendisine, ezelden beri and içmek sūfiye, kadeh içindeki şarabı içmek ise âşığa kısmet edildiği yönündeki cevabı, en çok karşılaşılan cevabıdır. Beyitte “kadeh” anlamına gelen “peymâne” ile “and” manasındaki “peymân” kelimeleriyle oyun yapılmıştır:

*Yürü sen and içe gör biz mey-i nâb ey sūfi*

*Sana peymânı komuşlar bize peymânedekin (Necâtî G. 429/2) (Tarlan, 1992, s. 342)*

Bir başka vesileyle de âşık; elde dolu (ağır) kadeh varken sûfi, âşıkları tekkeye (ibadet yerine) dâvet ederek hafiflik (hoppalık) yapmasın demektedir. Belli ki bu da sûfinin ibadet konusunda âşığa ettiği nasihat karşısında kendisine verilen bir cevaptır:

*Yarânı sufi savma'aya da'vet etmesin*

*Rıtl-ı girân elde iken huffet etmesin (Necâtî G. 427/1) (Tarlan, 1992, s. 340)*

### Âkil

Zâhidle âşık (rind) arasındaki başlıca çekişme meselesi Allah'a ulaşma yoludur. Zâhid Allah'a ulaşma yolunun akıl ve ibadetle olacağını iddia ederken âşık aşkla ulaşılacağını savunmaktadır. Bu çekişmede zâhid aklı temsil ettiği için zaman zaman şiirlerde âkil olarak da geçmektedir.

*Koy iy âkil nasihat sözlerin ki dil-pesend irmes*

*Mining divâne könglümge nasihat sūd-mend irmes (Bâbü G. 41/1) (Yücel, 1995, s. 142)*

“Ey akıllı (kişi), nasihat sözlerini bırak, çünkü onlar gönle hoş gelmiyor. Benim divâne gönlüme nasihat fayda etmez.”

Nasihat kabul etmeyen âşığın deli divâne gönlünü yasaklayan zâhilde seslenişte âşık, onun gibi kendini beğenmiş olmadığını ifade etmektedir. Burada da âkil kelimesi zâhidi temsil etmektedir:

*Niçe divâne könglümni kılur sin nefyi iy âkil*

*Egerçi tilbedür bârî sining dik hod-pesend irmes (Bâbü G. 41/2) (Yücel, 1995, s. 142)*

“Ey akıllı (kişi), divâne gönlümü ne kadar yasaklarsın? Gerçi delidir, ama senin gibi kendini beğenmiş değildir.”

### Hâce:

Yukarıda sıralanan diğer kelimeler arasında, hâce kelimesi de divan şiirinde zaman zaman zâhid tipini temsilen kullanılmaktadır. Farsçada hâce şeklinde olan kelime Türkçeye "hoca" olarak geçmiştir (Sucu, 2007, s. 236).

Hâce de müderris, hakîm gibi aşkı engelleyen, inkâr edenlerdendir.

*Men' eyler imiş mes'ele-i 'aşkı müderris*

*Ey hâce anun var ise yaklaştı kazâsı (Bâkî G. 508/2) (Küçük, t.y., s.297; Sucu, 2007, s. 236)*

Hâçeye seslenen âşık, akıl ve bilgi sahibi kitabına aşk meselesini yazmadığından yakınmaktadır:

*Ey hâce kime ağlayam kim hakim-i akl*

*Yazmazdı aşk mes'elesini kitâbına (Necâtî G. 480/4) (Tarlan, 1992, s. 364)*

Bunların yanında “şeyh, fakih kelimeleri de bazen divan şairi tarafından zâhid tipi için kullanılmaktadır (Sucu, 2007, s. 237). Şair, âşığa şeyhin nasihatini duyup şaraptan geçmemesini, bir iki gün daha böyle yaşayarak eğlenmesini öğütlemektedir:

*Geçme meyden işidüp pendini şeyh-i şehrin*

*Bir iki gün hele 'ayş eyle dahı giç degül (Şeyhülislâm Yahyâ) (Sucu, 2007, s. 237)*

### **Diğerleri (Onlar):**

Divan şiirinde âşığın bazen diğerleriyle de diyalogda olduğu görülmektedir. “Başkaları, halk” genelleme anlamında olduğu anlaşılan bu diğer şahıslar da âşığa çeşitli nasihatlerde bulunurlar.

Âşığa aklını toplayıp bir nasihat vermesini diyenlere karşılık âşık, nasihatın akıl işi, aşkın ise gönül işi olduğunu da kastederek akıl ile aşk arasındaki mesafenin çok olacağını söyler:

*Bana dirler 'aklum dir bir nasihât virsene*

*'Akl-ıla 'şk arasında bu'd bin ferseng olur (Ahmedî G. 265/5) (Akdoğan, t.y., s. 387)*

Sevgilinin yüzünü görünce âşık âh etmek ister; diğerleri ona, gönül aynasının paslanmaması için âh etmemesini öğütler. Burada âh'ın beddua manası da kastedilmektedir:

*Yüzünü görüp dilerem ki âh idem dirler bana*

*Ahmedî âh itme kim âyîne-i cân jeng olur (Ahmedî G. 265/7) (Akdoğan, t.y., s. 387)*

Âşığa aşktan vazgeçmesi, aşk derdinden ve ızdırabından kurtulması konusunda nasihat edenler arasında “diğerleri, onlar” diyebileceğimiz başkalarına âşığın verdiği cevap, yukarıda örnekleri yer alan nasihat edicilere verdiği cevapla aynıdır. Âşık, aşk konusunda kendisine yapılan öğütleri kabul etmemektedir; başkalarının onun ayıplamasına aldırılmamaktadır. Ancak kendi isteğine ters düşmeyen, gönlünden geçirdiği şeyleri başkalarından duyunca âşık olur demektedir. Bu şekilde yapılan nasihatlere âşığın bazen karşı çıkmayıp, tersini söylemeyip söylenenlere razı olduğunu göstermektedir. Necatî Beğ'e ait aşağıdaki “dedim dahi yeğ” redifli gazel bu konudaki birçok örnekten biridir. Burada başkaları, âşığın tam arzuladığı sevgiliyi tarif ettikleri ve onun istediği durumu diledikleri için âşık denilenleri tasdik etmekte ve kabul etmektedir:

*Dediler dost sana yâr ola dedim dahi yeğ*

*Münîs ü hem-dem ü dildâr ola dedim dahi yeğ*

*Gül ü güzlârı nidersin ruh-ı cânânı gözet*

*Cennet olmaz ise dîdâr ola dedim dahi yeğ*

*Dediler aşk eri bimâr ola dedim dahi hoş*

*Dediler derd ile nâçâr ola dedim dahi yeğ*

*Dediler gözlerinin kanlı yaşının dem ola*

*Ivâzı la'l-i güherbâr ola dedim dahi yeğ*

*Dediler vakt ola agyâr aradan götürüle*

*Ol semen-ber gül-i bî-hâr ola dedim dahi yeğ*

*Dediler ol yüzü güzlâr Necâtî galib*

*Gül-i cennet kadarı var ola dedim dahi yeğ (Necatî G.306) (Tarlan, 1992, s. 288)*



### 3-Âşığa tan etme, tanlama

Nasihatin dolaylı yolu ayıplamadır. Beyitlerde “tan etmek”, “tanlamak” veya “ta’yib etmek olarak ifade edilir. “Tan”ın sözlük anlamı “şaşırmak, garip bulmak” (Toparlı, 2000, s. 367); beyitlerde “kınama, yerme; ayıplama” manasında kullanılır. Âşığa bu yoldaki nasihat fayda etmediği gibi ayıplama, başkalarının onu kınaması da etkilememektedir.

*Aşkı candan ileri sevdiğimi tanlama kim*

*Umaram cân gide vü kala bu hâlet bâki (Necâtî G. 604/8) (Tarlan, 1992, s. 420)*

Divan şiirinde âşık delilikleri sebebiyle rezil ve rüsvâ olarak nitelendirilir. Sevgiliye olan aşkıdan dolayı âşık dâima sarhoş ve divâne olarak dolaşır. İnsanlar tarafından ayıplanır. Âşık bu konuda yapılan ayıplamalara ve verilen nasihatlere karşı kendini savunmaktadır. Âşıklık onun kader yazgısıdır, kendi seçimi değildir. Başkalarının onu ayıplamasına aldırılmamaktadır ve bildiği yola devam etmektedir. Zaten melameti seçen âşık bu duruma razıdır.

*Ey Muhibbî âşık isen kıl melamet ihtiyâr*

*Fârig olsun ko ne dirlerse disünler sana il (Muhibbî G. 1729/5) (Mollahaliloğlu- Akkuş, 2023, s. 65)*

Âşık meyhaneden çıkmadığı için de ayıplanmaktadır. Rind olan âşık harabat ehlidir. Zahit onları meyhanede şarap içtikleri için sürekli ayıplamaktadır. Oysa kaderin belirlendiği kaza gününden beri zahide mescit, âşığa meyhane pay edilmiştir. Bundan haberi varsa zahidin âşığa tan etmemesi gerekmektedir:

*Zâhidâ rind-i harâbâta inen ta' n itme*

*Var ise zerre kadar sırr-ı kazâdan haberün (Bâkî G. 277/5) (Küçük, t.y., s. 198)*

Âşığı tanlayanlar, ona nasihat edenler zahid tipi sofı, nasih ve diğerleri (başkaları)dir. Âşığı ayıplayan sofular da sevgiliyi görünce onun güzelliği karşısında kendilerini kaybeder ve âşığa hak verirler. Bu yüzden âşık, kendini ayıplayan zâhide, yüzlerce sofunun da aşkın karşısında aklını yitirdiğini hatırlatmaktadır:

*Ben eger rüsvâ-yı ışk oldumsa ta'yib etme kim*

*Oldı ey zâhid hezârân pârsa rüsvâ-yı aşk (Sehâbî G. 198/5) (Bayak, 2017, s. 94; Kola, 2016, s. 83)*

Aşk âşığın aklını almıştır. Bu sebeple âşık ne yaptığını ne söylediğini bilmemektedir. Divânelik ve deliliğinden dolayı âşığı ayıplayan nâsihe âşık, aşkın keskin kılıcı sabır ve aklını kestiği için divâne olduğunu söyleyerek cevap vermektedir:

*Nâsîhâ ayb eyleme divânelükler itdügüm*

*Kesdi benden sabr u aklı hançer-i ser-tîz-i ışk (Zâtî) (Tarlan, 1970: 166; Kola, 2016, s. 79)*

Âşığı ayıplayanlar, ona tan edenler ve nasihat verenler esasında sevgiliyi görünce onu anlar, ona hak verirler. Çünkü sevgilinin güzelliği karşısında kendileri de hayran kalıp tutulurlar. Hatta âşığı ayıpladıkları için utanırlar:

*Bana öğüt viren görse yüzünü*

*Ola gün bigi 'özrüm ana vâzih (Ahmedî, G. 108/2) (Akdoğan, t.y., s. 274)*

Âşıklık âşığın kader yazgısı olduğu için, elinde olmadan aşka bağlandığı için onu bu konuda ayıplamak, âşığa tan etmek olmaz. Nitekim aşk ve mahabbete düşen her insan bu bela ile baş etmek zorundadır. Şair, âşıktan söz ederken âşıklık halinden anlayışla bahsetmektedir:

*Âşıka tan etmek olmaz mübtelâdır neylesin*

*Âdeme mihr ü muhabbet bir belâdır neylesin (Nefî G. 104/1) (Akkuş, 2018, s. 275)*

#### 4- Gönle hitaben nasihat:

Şairler bazen gönüllerine seslenerek kendilerine nasihat ederler. Şairin, gönlünden kendisini soyutlayarak, yani ayrı bir şahıs gibi düşünerek, yine kendine hitapta bulunması tecrid sanatını oluşturur (Külekçi, 2011, s. 160). Bu durumda gönül, şairin kendisidir.

Aşka düşmenin, güzel sevmenin zorluğunu herkesten çok âşığın kendisi bilmektedir. Şair (âşık) gönlüne seslenerek bu yönde nasihat etmektedir. Kendi gönlüne güzel sevmekten sakınmasını söyleyen şair, kendisinin sevdiğini, nasihat dinlemediğini ve böylece hayli bela gördüğünü tecrübe olarak aktarmaktadır:

*Sözüm tut ihtirâz it ey gönül mahbûb sevmekden*

*Ki ben sevdüm nasihat tutmadum hayli belâ gördüm (Sehâbî G. 256/2) (Bayak, 2017, s. 115)*

Sevgiliden yüz türlü eziyet ve kötülük gördüğü için gönlüne deli divâne olduğunu söyleyen şair, buna rağmen hala sevgiliden iyilik beklediği için gönlü uyarmaktadır. Hafif bir kınama da içeren bu uyarı sözünde, bunca kötülüğü gören gönlün artık iyilik beklememesi gerektiği nasihati de vardır:

*Yüz yamanlık körüp andın tilbe boldung iy köngül*

*Yahşılığın köz tutar sin ol peri-veştin yana (Bâbü G. 9/3) (Yücel, 1995, s. 123)*

“Ey gönül, ondan (sevgiliden) yüz kötülük görüp deli oldun. (Yine de) o peri gibi güzelden yana iyilik gözetirsin/beklersin.”

Ancak gönle yapılan nasihatler fayda etmemektedir. Aşk yarası olan gönlüne bu çeşit merhemler yaramamaktadır:

*Köngülün ışık buzdı ni asıg pend ü nasîhattın*

*Mining mecrûh könglümge yaraşmas uşbu merhemler (Bâbü G. 20/6) (Yücel, 1995, s. 129)*

“Gönlü aşk bozdu; öğüt ve nasihat neye yarar? Benim yaralı gönlüme bu merhemler yaraşmaz.”

Esasında iyileşme, kötü durumdan kurtulma, iyi olma yönündeki öğüt ve nasihatler doğru gibi görünse de aşkın bozduğu gönle bunlar tesir etmemektedir. Âşığın (şairin) kendi gönlüne nasihat etmesi faydasızdır. Âşık olan bu gönül, edilen nasihatleri duymamaktadır:

*Niçe idem nasîhat gönlüme çün işitmez*

*Men cerrebe'l-mücerreb hallet bihi'n-nedâme (Ahmedî, G. 577/2) (Akdoğan, t.y., s. 542)*

Aşk derdinin zorluğu ve acı verdiği yönündeki uyarı ve nasihatlerin yanında, aşktan geçmeme, aşktan uzak kalmama yönündeki nasihatler daha ağır basmaktadır. Gönlüne hitap eden şair, her ne derse desin bir an aşk ateşinden ayrı kalmamasını öğütlemektedir:

*Ben her ne der isem derim sakın ki sen*

*Aşk âteşinden olma cüdâ bir nefes gönül (Necâî G. 330-3) (Tarlan, 1992, s. 298)*

Kendi gönlüne seslenerek sevgiliden gelen her türlü cefaya katlanıp kabullenmeyi nasihat eden şair, sevgiliden gam okları da gelse hüzünlenmemesini öğütlemekte, çünkü sevgili gökteki güneş gibidir; gökten (havadan) yere yağın her şeyi yer (toprak) kabul eder:

*Ol gündün erse tîr-i gam olma dilâ melûl*

*Gökden ne yağdı kim anı yer itmedi kabûl (Necâî G. 329-1) (Tarlan, 1992, s. 298)*

Aşkın, ayrılığı kavuşmaya dönüştüreceğini uman Leyla Hanım da dünyanın halinde olduğu gibi, gamlı günlerin geçeceğini söyleyerek gönlüne zevk almayı öğütlemektedir:

*Vuslata elbette aşk eyler mübeddel fîrkatı*

*Zevke bak ey dil bu gamlar da geçer âlem bu yâ Leylâ Hanım (G. 4/6) (Arslan, 2018, s.137)*

Gönlüne seslenerek aşk yolunda başını ve canını düşünenin bu yola hiç ayak basmaması gerektiğini savunan şair, sevgilinin aşkı yolunda baştan geçmeyi nasihat etmektedir:

*Habîb ışıka başdın kiç ey köngül yok ise*

*Bu yolga koyma ayak sanga baş kirek bolsa (Bâbü G. 12/3) (Yücel, 1992, s. 124)*

“Ey gönül, sevgilinin aşkı yolunda baştan geç; yok, eğer sana baş lazımsa bu yola ayak basma.”

Aşk için canından geçmek gerek. Bu yolda âşığa ne can ne baş gerekir. Beyitte “başı gitmek” ve “baştan gitmek” tabirleri arasında oyun yapılarak aşk yolunda âşığın başı gitmeli, ancak başından aşkın hevesi gitmemeli sözüyle aşk yolunda can verme, ama aşktan geçmeme ve aşk hevesini bırakmama anlatılmaktadır:

*Aşk yolunda baş gide Bâkî*

*Başdın gitmeye hevâ vü heves (G. 210/5) (Küçük, t.y., s. 169)*

Gönle hitaben yapılan nasihatlerde genelde gönül teselli etme; sevgiliden gelen her türlü eziyeti kabul etme, cefaya katlanma, sabretme; aşk yolundan şaşırma; sevgiliden vefa veya merhamet ummama gibi telkinler yer almaktadır.

### 5- Şâirin (âşığın) kendine nasihati:

Şairler birçok beyitte, özellikle mahlas beyitlerinde, kendilerine seslenerek âşık yüzünde kendilerine nasihatte bulunmaktadırlar. Şairin bu nasihati esasında âşığın kendine nasihat ettiği. Aşkın zorluğunu anlatmak için bazen şair, aşk işinin çetin bir bela olduğunu söyleyerek âşığa (kendine) aşk hevesine kapılmamasını nasihat eder:

*Bâkî hevâ-yı ‘aşk ne müşkil belâ imiş*

*Benden nasihat ister isen eyleme heves (209/5) (Küçük, t.y., s. 168)*

Ancak şairler çoğunlukla âşığa her ne kadar zor olsa da aşk yolunu bırakmamasını, aşksız kalmamasını öğütlemektedirler. Aşağıdaki örnekte olduğu gibi, şair kendine hitaben bir esası olmayan sadece akıl tedbiri olan, kendini aşktan engellemek isteyen nâsihi dinlememesini salık verir:

*Ey Fuzûlî aşk men'in kılma nâsıhtan kabul*

*Akl tedbiridir ol sanma ki bir bünyâdı var (Pala, 1995, s. 249)*

Bilindiği gibi, divan edebiyatındaki aşk ve âşıklık, o dönemde benimsenmiş bir çeşit davranış tarzı, yaygın bir haldir denilebilir. Aşk kaynağını “âşık olup da aşkını gizlemekle beraber iffetini muhafaza ederek ölen, şehittir.” hadisinden alır (Pala, 1995: 54). Bu yüzden şâir, aşk yolunda şehit olup kefenden geçmesini salık vermektedir. Şehitler kefenlenmeden toprağa verilir. Vâizin öğüdüne baş eğmeyip âşık da aşk yolunda yiğit gibi şehit olup için kefenden geçmeli:

*Levend oldunsa baş eğme Necâtî va'z u destâra*

*Özün meydân-ı aşk içre şehîd eyle kefenden geç (G. 42/7) (Tarlan, 1992, s. 168)*

Mahlasına nida yapan Bâkî, kendini üstat olarak gördüğü için öğütlerine, sözüne âşığın kulak tutmasını istemektedir:

*Sözüm dinle muğannî nagmesin gûş eyle ey Bâkî*

*Garaz sana nasihatdur kulak tut kavî-i üstâda (449/5) (Küçük, t.y., s. 272)*

## 6- *Leylâ ve Mecnûn mesnevîsinde nasihat*

Âşıkların nasihat dinlemediği konusuna en güzel örneği *Leylâ ve Mecnûn* mesnevîsinde görebiliriz. Bu konuda Mecnun'un kendisine nasihat edenleri nasıl geri çevirdiği hatırlanmaktadır. Fuzûlî'nin *Leyla ve Mecnûn* mesnevîsinde “Mecnun'un nasihatı kabul etmediği” konusunda başlıklar yer almaktadır (Doğan, 2015: 210).<sup>7</sup> Aşağıdaki beyit de *Leylâ ve Mecnûn* mesnevîsinde yer alan Mecnun'un ağzından gazele aittir:

*Fesâd-ı ışkî tâ gördüm salâh-ı akldan dürem*

*Meni rüsââ görüp ayb itme ey nâsîh ki ma'zûrem (b. 889, Doğan, 2015, s. 194).*

Fuzûlî'nin *Leyla ve Mecnûn* mesnevîsinde Kays ile Leylânın aşkı duyulunca Leylâ'nın annesinin kızına ve Mecnun'un annesinin oğluna nasihatler verdiği, bu aşktan ikisini de vazgeçirmeye çalıştığı bilinmektedir. Leylâ'nın anası, yayılan dedikoduları duyunca kızını bu konuda hayli azarlar, bu itâb sırasında da bazı nasihatlerde bulunur. Herkesin diline düştüğünü kızına yakıştıramayan anne, ona aile şerefine yakışır şekilde davranması gerektiği, güzel adının kötüye çıkarmamasını, dedikodulara konu olmamasını öğütler:

*Niçün özüne ziyân idersin*

*Yahşî adımı yaman idersin*

*Niçün sene ta'ne ide bed-gû*

*Nâmûsa tealluk iş midür bu (b. 648-649, Doğan, 2015, s. 150)*

Leylâ, bu itâb karşısında çaresiz kalır ve aşk halini bilmezlikten gelerek inkâr yolunu seçer:

*Leylî bu itâbı çün işitdi*

*Öz gönlinde mukarrer itdi (b. 677, Doğan, 2015, s. 156)*

<sup>7</sup> Mesnevîde ilgili başlıklar şöyledir: “Bu Leylî'ye anası itâb itdüğüdür ve Bahâr-ı vasla hazân yitdüğüdür”, “Bu Mecnûna anası pend virdüğüdür ve Bustân-ı melâmetden hâr-ı nedâmet dirdüğüdür”, “Bu Mecnûnun nasihat kabul etmedüğüdür ve atasının derdi dermâna yetmedüğüdür” (Doğan, 2015, s. 148, 210).

...

*Nâ-çâr dutup tarîk-i inkâr**Âsâr-ı tecâhül itdi izhâr (b. 681, Doğan, 2015, s. 156)*

Diğer taraftan Mecnûn'un annesi de aşkın bir yük olduğunu, sadece dert getirdiğini, aşka tutulmanın keder içinde tutsak olduğunu söyleyerek oğunun bu derde kapılmaması gerektiğini, özgür olmasını öğütler:

*Sen servsen olmağıl girân-bâr**Âzâd olağör ne kim giriftâr (b. 952, Doğan, 2015, s. 204)*

Annesinin öğütleri karşısında Mecnûn aşkını inkâr etmez; âşık olmak onun kaderinde yazılı olduğunu, bu yolu kendisinin seçmediğini, bunda iradesinin olmadığını, kendisine nasihatın tesir etmediğini, benliğinde aşktan başka bir şey olmadığını söyleyerek âşıklık hâlini savunur:

*Yohdur bu işde elimde ihtiyârum**Zabtunda inân-ı iktidârum (b. 984, Doğan, 2015, s. 212)*

...

*Mende dahi nişe menlik olsun**Mende meni isteyen ne bulsun (b. 987, Doğan, 2015, s. 212)*

Mecnûn dilinden söylenen gazelde de kendisine nasihat edenlere ve ayıplayanlara bu durumdan Şikâyet etmediğini, bilakis onu şöyle veya böyle aşkla birlikte andıkları için hoş olduğunu belirtmekte. Nasihat edenlerden biri olan zâhid ile de kendini kıyaslayarak onun gibi cennet düşkünü olmadığını, aşkın belasından ve sevgilinin verdiği dertten kurtulmak istemediğini dile getirir:

*Mene kim ta'ne eyler kim nasihat ehl-i âlemden**Hoşem kim itibâr-ı ışk ile her dilde mezkûrem**Belâ-yı ışk u derd-i dûst terkin kılmazem zâhid**Ne müştâk-ı behiştem sen kimi ne tâlib-i hûrem (b. 893-894, Doğan, 2015, s. 194)*

## Sonuç

Âşığa nasihat edenler arasında vâiz, nâsih, hâce, zâhid gibi tipler aslında tek bir insan tipi olup âşığın (rind) tam zıttıdır. Dünya görüşleri âşıktan bambaşka olan bu tipler âşığı sevgisinden dolayı kınamakta ve ayıplamaktadırlar. Ona verdikleri nasihatler daha çok aşk konusunda olup aşktan ve sevgiliden menetme yönündedir. Onu ahiret ve cehennem korkusuyla aşktan vazgeçirmeye çalışmaktadırlar. Ancak âşık, onların bu nasihatlerini dinlemediği gibi dünya görüşlerini de inkâr etmekte ve onlarla alay etmektedir.

Zâhit tipinin âşığa nasihatta bulunması tamamen farklı bir hayat görüşüne sahip olduğundan ve âşığa kendi görüşünü isnat etmeye çalışmasından ileri gelmektedir. Bir başka neden, herkese yüksekte bakan ve âşığın bütün davranışlarını kınayan bir tip olmasıdır. Âşık bu görüşün tam zıttında olduğu için kendisine yapılan nasihatleri dinlemediği gibi kendisine nasihat edenlere hitaben yine nasihatle cevap vermektedir.

Bu cevaplarda âşığın nasihat kabul etmediği görülmüştür. Şiirdeki âşık tipi olan şairin kendine, gönlüne hitaben yaptığı nasihatler de söz konusudur. Bu nasihatler aşk, sevgilinin cefası karşısındaki tutumu, hayata bakış, ahlâk ve kişilik konusundadır.

### Kaynakça<sup>8</sup>

- Şentürk, A. A. (1995). “Klasik Osmanlı Edebiyatında Tipler”. *Türkiyat Mecmuası*. 15(5) DOI: 10.18345/tm.42131
- Akdoğan, Y. (t.y.). *Ahmedî Divânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10591,ahmedidivaniyasarakdoganpdf.pdf?o>
- Aksoyak, İ. H. (2014). Muhteva Yapısı (Âşık ve Maşuk). *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı* (ed. M. İsen), 8. baskı, Grafiker Yayınları.
- Akün, Ö. F. (1994). “Divan Edebiyatı”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul, C. 9, s. 389-427.
- Akkuş, M. (2018). *Nefî Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/57741,nefi-divanipdf.pdf?o>
- Albayrak, N. (1991). “Âşık”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 3, s. 547-549.
- Arslan, M. (2018). *Leylâ Hanım Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/59881,leyla-hanim-divanipdf.pdf?o>
- Bayak, C. (2017). *Sehâbî Dîvânı (Metin-İnceleme)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55746,sehabi-divanipdf.pdf?o>
- Çağrırcı, M. (2006). “Nasihat”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 32, s. 408-409.
- Çavuşoğlu, M. (1971). *Necatî Bey Divanının Tahlihi*. İstanbul.
- Çavuşoğlu, M. (2023). *Taşlıcalı Yahyâ Bey Divânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/118586,taslicali-yahya-bey-divanipdf.pdf?o>
- Çavuşoğlu, M.-Tanyeri, M. A. (2023). *Hayretî Dîvan (Tenkitli Basım)*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/118576,hayreti-divanipdf.pdf?o>
- Çeltik, H. (1999). Rumeli Şairlerinde Reel Sevgili ve Aşık Tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi: Dr. Himmət Biray Özel Sayısı*, s. 520-534.
- Devellioğlu, F. (1998). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*, 15. baskı.
- Doğan, M. N. (2015). *Fuzûlî Leylâ ve Mecnûn*. 7. baskı, İstanbul: Yelkenli Yay.
- Doğan, M. N. (t.y.). *Avnî (Fâtih) Divânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10595,avnfatihdivanimammednurdoganpdf.pdf?o>
- Durdu, M. (2008). *Türk Edebiyatında Nasihat*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek lisans tezi.
- Eren, A. (2016). “Klasik Türk Edebiyatında Müddei”, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), Aralık, S. 607-614.
- Eren, A. (2016). “Klasik Türk Şiirinde Müddei”. *Ordu Üniv. Sos. Bil. Araş. Dergisi*, 6 (3), s. 607-614.
- Gültekin, İ. (2013). “Taşlıcalı Yahya Bey’in Divanı’nda Nasihatnâme Türünde Yazılmış Şiirler ve bu Şiirlerin Konuları, Dili ve Üslubuna Dair Bazı Hususiyetler”. *Journal of Turkish Studies*, 8(9), s.1525-1552.
- İsen, M. vd. (2002). *Eski Türk Edebiyatı El Kitabı*. Grafiker Yayınları.
- İsen, M. (1990). *Usûlî Divanı*. Akçağ Yayınları.

<sup>8</sup> Eser adları kaynakta yazıldığı gibi verilmiştir.

- Kaplan, M. (2008). *Hayriyye-i Nâbi*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Kılıç, F. (2017). *Âşık Çelebi Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/55975,asik-celebi-divanipdf.pdf?0>
- Kola, F. (2016). "Aşka Dair Bazı Tasavvurlar (16. yy. Divanlarındaki "Aşk" Redifli Gazellerden Hareketle). *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(2), S. 67-94. DOI: 10.20322/lt.74112
- Kurnaz, C. (1987). *Hayalî Bey Divanı Tahlili*. Ankara.
- Küçük, S. (t.y.). *Bâkî Dîvânı*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. <https://ekitap.ktb.gov.tr/Eklenti/10596,bakidivanisabahattinkucukpdf.pdf?0>
- Külekcî, N. (2011). *Açıklamalar ve Örneklerle Edebî Sanatlar*. Ankara: Akçağ.
- Levend, A. S. (1984). *Divan Edebiyatında Remizler, Mazmunlar*. İstanbul.
- Mollahaliloğlu, F.-M. Akkuş (2023). "XVI. yy. Dîvânlarında Aşk ve Açığa Dair Nasihatler". *Daniname*, 6 (Mart), S. 49-68.doi.org/10.5281/zenodo.7753221
- Öztürk, M. (2013). Klasik Türk Edebiyatında Babadan Oğula-Ebeveynden Çocuğa-Nasihat Geleneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 39, s. 1-22.
- Pala, İ. (1995a). *Ansiklopedik Divan şiiri Sözlüğü*. 3. baskı, Akçağ Yayınları.
- Pala, İ. (1995b). *Divan şiiri antolojisi*. Akçağ Yay.
- Pala, İ. (2006). "Nasihatnâme". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, C. 32, s. 409-410.
- Sami, ř. (1996). *Kâmûs-ı Türkî*. 7. baskı. Çağrı Yayınları.
- Sefercoğlu, N. (1990). *Nevî Divanının Tahlili*. Ankara.
- Sucu, N. (2007). "Zahid- Sûfi Tipinin Kimliği, Divan Edebiyatındaki Yeri ve Sosyal Hayattaki Örnekleri". *İstem*, 10, s. 229-253.
- şentürk, A. A. (1995). Klasik Osmanlı Edebiyatında Tipler. *Osmanlı Araştırmaları*, 15(15), s. 333-413.
- şentürk, A. A. (1996). *Klâsik Osmanlı Edebiyatı Tiplerinden Sûfi Yahut Zâhid Hakkında*. İstanbul.
- Tarlan, A. N. (1964). *şeyhî Divanını Tetkik*. İstanbul.
- Tarlan, A. N. (1970). *Zâtî Divanı*.
- Tarlan, A. N. (1992). *Necatî Beg Divanı*. Ankara.
- Tarlan, A. N. (2009). *Fuzûlî Divanı şerhi*. 5. baskı, Akçağ Yayınları.
- Toparlı, R. (2000). *Ahmet Vefik Paşa Lehçe-i Osmânî*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tural, G. (2015). *Seba-yi Seyyâr*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vanlı, M. (2015). Gevherî ve Âşık Ömer Divanlarında İdeal İnsanı Ortaya Koyma Bağlamında Nasihatler. *7. Uluslararası Balkanlarda Sosyal Bilimler Kongresi*, s. 441-451.
- Yaman, M. (1990). *Seyyid Nizamoğlu Hayatı, Eserleri, Divanı*. Can Yayınları.
- Yekbaş, H. (2005). "Hüdâyi-i Kadîm Divânı (Edisyon Kritik-Metin- İnceleme)". Yüksek lisans tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, B. (1995). *Bâbüir Dîvânı*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

### 31. Okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi<sup>1</sup>

Aydan IRGATOĞLU<sup>2</sup>

Veysi ERKEN<sup>3</sup>

Güzide Beril GÜRSEL<sup>4</sup>

Ömer Murat DENİZLİ<sup>5</sup>

**APA:** Irgatoğlu, A. & Erken, V. & Gürsel, G. B. & Denizli, Ö. M. (2024). Okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 572-586. DOI: 10.29000/rumelide.1454536.

#### Öz

Öğretmenin öz yeterlik algısı ile eğitim ortamında etkili öğretim arasında doğrudan bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde etkili eğitim ortamları hazırlamaları, daha etkili dijital yeterliklere ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olmasını sağlar. Ne yazık ki öğretmen adaylarının eğitim sürecinde dijital yeterliklere ilişkin öz yeterliklerine yeterince yer verilmemektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık inançlarının eğitim sürecindeki değişikliklerden olumlu yönde etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı okul idarecilerinin dijital öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 430 (okul müdürü ve okul müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan 100 okul idarecisi süre kısıtı olması nedeni ile kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Hamutoğlu vd. (2017) “Dijital Okur Yazarlık Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırma için yapılan istatistiksel hesaplamalarda SPSS 20,0 programı kullanılmış ve değerlendirmelerde de bu programdan yararlanılmıştır. Verilen yanıtların demografik faktörlere göre değişimini ölçmek amacıyla t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre: bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmaları ve diğer öğrenme aktivitelerinde öğretmenlerin meslektaşları ile daha iyi iş birliktelikleri kurdukları,

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**FİNANSMAN:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %20

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454536

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Assoc. Prof. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli University, School of Foreign Languages (Ankara, Türkiye), aydan.irtatoglu@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0773-4619 **ROR ID:** https://ror.org/05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

<sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), veysierken@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0006-4267-0506, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

<sup>4</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), gbgursel@yahoo.com.tr, **ORCID ID:** 0009-0005-3380-0295, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

<sup>5</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), muratdenizli1907@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0004-8658-4197, **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898



çalışmaları beraber daha iyi yürüttükleri gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öğrenme süreçlerinde mobil teknolojileri kullanma potansiyelleri yüksektir. Öğretmenlerin dersi işlerken ve öğrenciyi aktarıırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha sık ders işleme tekniğinden yararlanması gerektiğine inanmaktadır. Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler :** Okul idarecileri, Öğretmen, Dijital Okuryazarlık

## Examining the digital literacy levels of school administrators<sup>6</sup>

### Abstract

It is emphasized that there is a direct relationship between teachers' self-efficacy perception and effective teaching in the educational environment. Pre-service teachers' preparation of effective educational environments in the education process ensures that their self-efficacy for more effective digital competencies is high. Unfortunately, the self-efficacy of pre-service teachers regarding digital competencies is not sufficiently emphasized in the education process. It is thought that teachers' digital literacy beliefs can be positively affected by changes in the educational process. For this reason, the purpose of this study is to examine the digital self-efficacy of school administrators according to various variables. The survey model was used in this study. The study population of the research consists of 430 (school principals and vice principals). The 100 school administrators reached in the study were determined by the convenience sampling method due to time constraints. Hamutoğlu et al. (2017) "Digital Literacy Scale" was used as a data collection tool. SPSS 20.0 program was used in statistical calculations for the research and this program was used in the evaluations. To measure the change in responses according to demographic factors, a t-test and one-way ANOVA analysis were applied. According to the results of the study: ICTs can help teachers work better with their colleagues in project work and other learning activities. According to the results of the study, it was observed that teachers collaborate better with their colleagues in ICT project work and other learning activities, and that they carry out the work together better. Teachers have a high potential to use mobile technologies in their learning processes. They believe that teachers should utilize information and communication technologies more frequently while teaching and transferring the lesson to students. In general, when the results are evaluated, it can be stated that the digital literacy levels of the participants are high.

**Keywords :** School administrators, Teachers, Digital Literacy

<sup>6</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin / Rate: %20

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 09.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454536

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

## 1. Giriş

Çağımızda teknolojik araçlar ve eğitim yazılımı sayısı ve kullanımını oldukça artmıştır. Devletler, eğitim kurumları ve eğitimciler pandemi sebebiyle dijital teknolojileri eğitime hızlı bir şekilde adapte etme gayreti içindedirler (Korkmaz, 2020). Türkiye’de ise EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanılarak öğrencilere çevrimiçi dersler anlatılmış olmakla beraber aktif olarak görüntülü ve sesli anlık görüşme sağlayabilen programlar da kullanılmaktadır. Gerçekleşen değişimler neticesinde “dijital okuryazarlık” kavramına verilen önem fazlasıyla artmıştır (Dinlemez, 2021).

Dijital okuryazarlık genel olarak kişilerin çeşitli amaçlarla dijital araçların (cep telefonu, TV, bilgisayar vb.) herhangi biri aracılığıyla okuma-yazma becerileridir. Gilster (1997) dijital okuryazarlığın tuşlara basmaktan ibaret olmadığını, bundan çok daha fazlasının olduğunu ve temelinde akıl yürütmenin yer aldığını belirtmiş ve dijital okuryazarlık kavramını kullanan ilk araştırmacı olmuştur. Gilster (1997) bu düşüncesini üç temel ayak üzerine oturtmaktadır:

\*Çeşitli yazılım ve donanım araçlarına erişmek ve bu araçları kullanabilme becerisine sahip olmak,

\*Dijital uygulama ve içerikleri algılamak ve bunları eleştirel açıdan değerlendirmek,

\*Üretim becerisini dijital teknoloji sayesinde yapmak

21. yüzyıldaki öğrenme hızının da etkisiyle okullar internet bağlantısı fırsatı sunmakta, bu sayede birçok üniversite ve lise öğrencisi internete kolay ve ücretsiz erişim sağlayabilmektedir. Dijital okuryazarlık, dijital teknoloji aracılığıyla özellikle genç bireyler için birçok fırsatı beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte teknolojinin beraberinde getirdiği tehlikelere karşı bireyleri koruma görevini yerine getirmektedir. Ayrıca dijital okuryazarlık becerisi; dijital teknolojilerden işlevli, anlamlı ve güvenli bir biçimde yararlanmalarını da sağlamaktadır.

Günümüz teknolojisinde önemli bir beceri olan dijital okuryazarlık; insanlara teknik becerinin yanı sıra internette gezinme, farklı veri tabanlarını kullanabilme ve kullanıcı ara yüz parolasını çözme fırsatını da vermektedir. Dijital okuryazarlık için teknolojinin getirdiği olumlu ya da olumsuz her şeyin üstesinden gelebilmeyi sağladığını ve insanoğluna sınırlarını fark etme ve aşabilme imkânı sağlamaktadır. Dijital okuryazarlık kavramsal olarak bilişsel-duygusal-sosyal beceriler ile teknik süreçleri bir araya getirmektedir. Burada anılan teknik süreçlerde yaşanan gelişmelere paralel olarak, dünya üzerinde özellikle eğitim konusunda yaşanan yeniliklerin devamlı olarak takip edilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Günümüzde özellikle uzaktan eğitim ortamları ve öğrenciler incelendiğinde, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin ileri düzeyde olması ve teknolojik araçlarla eğitim ortamlarını iyileştirmeleri beklenmektedir. Bu hedefin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin dönemin teknolojik becerilerinden sayılan dijital okuryazarlık becerisini kazanmış olması gerekmektedir. Bunun örneklerinden birinin de yükseköğretim düzeyinde olduğu göze çarpmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde akademisyenler, eğitimciler ve öğrencilerden e-öğrenme, öğrenim teknolojileri ismiyle anılan elektronik uygulamaların kullanımı ve eğitime entegrasyonu beklenmektedir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2009).

Türkiye’de de dijital teknolojilerin eğitim alanında kullanımı konularına önem vermek, dünyadaki gelişim ve değişimlerle birlikte kaçınılmaz duruma gelmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere dijital okuryazarlık konusu literatürde derinlemesine irdelenmiş, yeni çalışmalarla irdelenmeye de devam etmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde araştırmaların genel olarak öğretmen adayları veya

öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir (Benzer, 2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişim ve değişimler, son yıllarda uzaktan eğitime verilen ehemmiyetin artmasına da paralel olarak dijital okuryazarlığa verilen önem artmıştır. Bununla beraber araştırmacılar tarafından okul müdürlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine ilişkin çalışmaların da alan yazına eklenmesi sağlanmıştır (Sakal, 2020).

Öğretmenlerin eğitimdeki değişimlere uyum sağlayabilmeleri için öncelikle değişime açık ve bilişim teknolojisindeki gelişmeleri izlemeleri ve kullanmaları yararlı olacaktır. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce bilişim teknolojileri alanyla ilgili davranışlarının incelenmesi ve öğrencilerde istenilen bilgi ve becerilerin kazandırılması istenmektedir (Arslan, 2012). Eğitimcilerin bilişim teknolojilerine yönelik ilgi ve tutumları, gelecekteki mesleki hayatlarına yönelik, bilgisayar kullanım becerilerini etkileyecektir.

Eğitim hayatı süresince bilişim teknolojileri ile her zaman iç içe olacak olan üniversite öğrencileri üzerine odaklanacaktır. 21. yüzyılın eğitim sistemine, Z kuşadı olarak isimlendirilen ve dijital teknolojinin hâkim olduğu dünyaya doğan kuşak artık üniversitelerde öğrenci konumundadır. Yükseköğretimde bulunan her fakültede Z kuşadı geleceğin yetişkin mesleki adayları olarak öğrenim görmektedir. Teknoloji bu kuşadın yaşamının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bunun yanı sıra dijital okuryazarlık kavramının bu kuşakla doğrudan bağlantılı olduğu ve bu kavramın bilişim ortamlarında var olmanın, çevrimiçi sohbet odalarında iletişime geçmenin de ilerisinde olduğu aşikârdır. Z kuşadı üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin merak uyandırmak için, dijital okuryazarlık kavramının bilişim alanlarında öğrenilen yeni bilgileri uygulama ve değerlendirme becerisini kapsaması gerekmektedir. Dijital yüzyılın öğrenmeyi öğretmesi, öğreticisinin güvenli bilgiye erişmenin yollarını ve özellikle; bireyi aktif öğrenmeyi öğrenen haline getirmesiyle beraber ona hayat boyu öğrenme felsefesini de kazandırmaktadır (Can, Çelik ve Çelik, 2020). Z kuşadı üniversite öğrencilerinin hayat boyu öğrenmeyi bir yaşam tarzı olarak görmesi eğitimin amaçları bakımından hedef olarak görülmektedir.

Öğretmenin öz yeterlik algısı ile eğitim ortamında etkili öğretim arasında doğrudan bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Öğretmen adaylarının eğitim sürecinde ortamlar hazırlamaları, daha etkili dijital yeterliklere ilişkin öz yeterliklerinin yüksek olmasını sağlar. Ne yazık ki öğretmen adaylarının eğitim sürecinde dijital yeterliklere ilişkin öz yeterliklerine yeterince yer verilmemektedir (Instefjord ve Munthe, 2016). Rehmat ve Bailey (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin dijital okuryazarlık inançlarının eğitim sürecindeki değişikliklerden olumlu yönde etkilenebileceği bulunmuştur.

Bu çalışmanın amacı okul idarecilerinin dijital öz yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu genel hedefe erişebilmek için aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

- Katılımcıların dijital okuryazarlık seviyeleri nasıldır?
- Katılımcıların dijital okuryazarlık seviyeleri cinsiyete göre değişmekte midir?
- Katılımcıların dijital okuryazarlık seviyeleri hizmet süresine göre değişmekte midir?
- Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri eğitim durumuna göre değişmekte midir?
- Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri yaş faktörüne göre değişmekte midir?

## 2. Literatür Taraması

### 2.1. Dijital Okuryazarlık ve Eğitim

21. yüzyıl bireyinin iş ve eğitim yaşamında başarı elde edebilmesi için; eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilmenin yanı sıra 21. yüzyıl bireyinden ihtiyacı olan bilgiye nasıl erişebileceğinin farkında olması beklenmektedir. Bununla beraber çevresinde bulunan bireylerle etkili iletişim kurabilen, problem çözme becerisi olan, işbirliğine açık, üretken ve liderlik yeteneklerine sahip olması önem arz etmektedir (İşman, 2011). Öte yandan 21. yüzyıl bireyinin dijital teknolojiye hâkim, sorumluluk bilincine sahip, yeniliklere açık, uyumlu ve esnek, risk alabilen, toplumsal becerileri gelişmiş bireyler olması beklenmektedir. Medya, bilgi ve teknoloji becerileri 21. yüzyıl becerilerinden olmakla birlikte birbiriyle iç içe geçmiş kavramlardan meydana gelmektedir (Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018). Bilgiye ulaşmak, bilgiye hâkim olmak, değerlendirmek ve yaratıcı bilgi oluşturmak amacıyla bilişim teknolojilerini aktif kullanmak, bilgi toplumunda aktif bir birey olabilmenin gereklerindedir. İşte bu sebeple, güncel eğitim programlarında dijital okuryazarlık becerisinin bulunması zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim çağı içinde yer alan nüfusa 21. yüzyıl yeterliliklerinin kazandırılmasına yönelik faaliyetlerin ulaşma olasılığı, diğer bireylere ulaşma olasılığına göre daha yüksektir (Altun, 2019). Bu nedenle bilişim yüzyılında farklı eğitim kademelerindeki yaşayan öğrenenlerin gereksinimlerine göre eğitim-öğretim programları düzenlenmiş olmalıdır. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde söz konusu becerinin kazandırılması amacıyla gerekli ve yeterli etkinliğe yer verilmesi, ilgili ders kitaplarının da etkinlikleri desteklemesi gerekmektedir (Altun, 2019).

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Derneği (ISTE), 21. yüzyıl öğretmenlerinde aranan ve bulunması beklenen bazı yeterlilikleri ifade etmiştir. Bu standartlara göre öğretmen adayları; öğrencilerin yaratıcılıklarını ve öğrenmelerini çabuklaştırır ve öğrencilere dijitalleşen çağda öğrenme tecrübelerini ve değerlendirmelerini planlar, ilham verir, geliştirir, dijital vatandaşlığı ve sorumluluğu teşvik eder. Dijital çağda çalışma ve öğrenmeyi modeller, uzman gelişim ve liderlikle ilgilenir (ISTE, 2008). Görülmektedir ki uluslararası kuruluşlar tarafından, ancak yüksek kalitede bir eğitim-öğretim zorunluluğu sağlanırsa, çağa ve toplumsal gelişime uyum sağlanabileceği dile getirilmektedir. Ayrıca uluslararası kuruluşlar, öğretmenleri değişimin bir parçası olarak görmekte olup öğretmen kalitesinin önemini vurgulamaktadır. Vurgulanan dijital yüzyılın öğretmeni, yalnızca eğitim müfredatlarında ve kitaplarda bulunan bilgiyi ulaştırın kişi olmayıp öğrenmeyi öğreten konumunda olmalıdır (Kahraman, 2013). Avrupa Birliği tarafından yayımlanan Eurostat (2015) verileri Avrupa 2020 Strateji Belgesi aracılığıyla dijital okuryazarlığın geliştirilmesi konusuna dikkat çekilmiştir. Bütün internet kullanıcıları dijital ortamlarda birçok güvensiz içerikle karşı karşıya kalmaktadır. Çocukların tehlikeli internet materyalleri ile ilgili korunması ve çocukların eğitimine odaklanılması gerektiğini Avrupa Birliği 2012 yılında Çocuklar İçin Daha İyi Bir İnternet için Avrupa Stratejisini dile getirerek vurgulamıştır. Bu nedenle dijital dünyayla etkileşime giren tüm bireylerin gerçek ve güvenli dijital okuryazarlık yeterliliklerine sahip olması vurgulanmaktadır (Dinlemez, 2021).

## 3. Yöntem

### 3.1. Araştırmanın modeli

Bu nicel çalışmada kullanılan tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Baltacı, 2018).

### 3.2. Evren ve örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 430 okul idarecisi öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan 100 öğretmen süre kısıtı olması nedeni ile kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmacı araştırmalarını yapabilmek için gruplara yönelik anketlerini kolay ulaşılabilir örneklemelerden seçmektedirler.(Baltacı, 2018).

Katılımcıların coğrafik özelliklerini saptamak amacıyla cinsiyet, hizmet süreleri, bilgisayar ya da internet konusunda eğitim alma durumları ve yaşlarına yönelik veriler toplanmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

**Tablo 1.** Katılımcıların cinsiyetine ilişkin bulgular

|        | Frekans | Yüzde |
|--------|---------|-------|
| Kadın  | 56      | 56,0  |
| Erkek  | 44      | 44,0  |
| Toplam | 100     | 100,0 |

Katılımcıların %56’sını (56) kadın, %44,0’ını (44) erkek bireylerden oluşturduğu görölmüştür. Ankette kadın katılımcı sayısı erkek katılımcı sayısından fazladır. Katılımcıların hizmet sürelerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 2’de gösterildiği gibidir.

**Tablo 2.** Katılımcıların hizmet sürelerine ilişkin bulgular

|                | Frekans | Yüzde |
|----------------|---------|-------|
| 10 yıl ve altı | 53      | 53,0  |
| 11-20 yıl      | 33      | 33,0  |
| 21-30 yıl      | 7       | 7,0   |
| 31 yıl ve üstü | 7       | 7,0   |
| Toplam         | 100     | 100,0 |

Katılımcıların hizmet sürelerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde; katılımcıların %53,0’ının (53) 10 yıl altı, %33’ünün (33) 11-20 yıl, %7’sinin (7) 21-30 yıl, %7’sinin (7) 31 yıldan fazla çalıştıklarını söylemişlerdir. Katılımcıların çoğunun 10 yıl ve altı süre çalıştığını görölmüştür. En az katılımcı sayısı ise 21 yıl ve üstü süre çalışanlardan olmuştur. Katılımcıların öğretmenlik branşlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 3’te gösterildiği gibidir.

**Tablo 3.** Katılımcıların bilgisayar ya da internet eğitimi alma durumlarına ilişkin bulgular

|               | Frekans | Yüzde |
|---------------|---------|-------|
| Evet aldım    | 55      | 55,0  |
| Hayır almadım | 45      | 45,0  |
| Toplam        | 100     | 100,0 |

Katılımcı öğretmenlerin bilgisayar ya da internet eğitimi alma durumlarına ilişkin yanıtların %55’i (55) “evet aldım”, %45’i (45) ise hayır almadım” olarak ifade edilmiştir. Tablo incelendiğinde bilgisayar ya da internet eğitimi aldığını ve almadığını söyleyenlerin cevaplarının birbirine yakın olduğu görülecektir. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 4’te gösterildiği gibidir.

**Tablo 4.** Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular

|            | Frekans | Yüzde |
|------------|---------|-------|
| 25 ve altı | 6       | 6,0   |
| 26-30      | 38      | 38,0  |
| 31-35      | 27      | 27,0  |
| 36-40      | 18      | 18,0  |
| 41 ve üstü | 11      | 11,0  |
| Toplam     | 100     | 100,0 |

Katılımcıların yaşlarına ilişkin yanıtlar; 25 ve altı %6 (6), 26-30 yaş %38 (38), 31-35 yaş %27 (27), 36-40 yaş %18 (18) ile 41 ve üstü %11 (11) olarak görülmüştür. Çalışma incelendiğinde katılımcıların en fazla 26-30 yaş arasında yer alan öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

### 3.3. Veri toplama araçları

Veri toplama aracı olarak Hamutoğlu vd. (2017) "Dijital Okuryazarlık Ölçeği" kullanılmıştır. Kullanılan ölçek izin mail yolu ile izin alınmış olup Ek-2'de sunulmuştur. Ölçeğimiz 5'li Likert tipinde 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirliğini denemek amacıyla güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analizi sonucunda Cronbach Alpha değeri Alfa =, 805 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu görülmektedir. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek maddeleri; web ortamında oluşturulan içerikler, onlara erişim, arama motorları, anahtar kelimeler, sosyal paylaşım siteleri, internet bankacılığı ve internet üzerinden alışverişler gibi konuları içermektedir.

### 3.4. Verilerin toplanması

Veri toplama süreci, süre kısıtlaması sebebiyle, anketler internet aracılığı ve elden toplanması şeklinde ilerlemiştir. Verileri toplayacağımız katılımcılara bilgilendirme yapılmış gönüllü katılım sağlanmış, gerekli izinler alınmıştır.

### 3.5. Verilerin analizi

Araştırma yapılırken SPSS 20,0 programından yararlanılmış çıkan sonuçlar değerlendirilmiştir. Öncelikle veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığı ölçeği geliştirenler tarafından belirlenmiş ve bu amaçla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO oranı. 773 olarak tespit edilmiştir. Bu değer faktör analizi için çok iyi bir ifade olduğu görülmektedir. Bu çalışma verileri için bulunan değer ise .712 olarak bulunmuştur. Sig. Değerinin sig=,000 olması değişkenler arasında yüksek korelasyonun oluştuğunu göstermektedir. Faktör analizi sonucunda ifadeler veri setindeki ağırlıklarına göre 4 faktör altında toplanmışlardır. Bu dört faktör toplam varyansın %56,521'ini açıklamaktadır. Bu faktörler, faktör yükleri ve faktörlere ilişkin ifadeler aşağıdaki gibi isimlendirilmiştir.

Faktör 1: Tutum: 1-2-3-4-5-6-7

Faktör 2: Teknik: 8-9-10-11-12-13

Faktör 3: Bilişsel: 14-15

Faktör 4: Sosyal: 16-17

Ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeyleri hakkındaki görüşlerine ilişkin sorulara verdikleri cevapların ortalamalarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için KMO ve Bartlett's Testi yapılmış, daha sonra faktör analizi uygulanmış, verilen cevapların demografik özelliklere göre değişimini tespit etmek amacıyla parametrik dağılıma göre analizler yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş olup parametrik testler yapılmıştır. Cinsiyet ve bilgisayar eğitimi alıp almaması değişkenine göre T testi, hizmet süresi ve yaşlarına göre ise ANOVA testi yapılmıştır.

#### 4. Bulgular ve yorum

##### 4.1. Birinci araştırma problemine yönelik bulgular

Katılımcıların toplam 14 ifadeye verdikleri cevaplara ilişkin ortalama ve standart sapmalar aşağıdaki Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin ilişkin ortalama ve standart sapmalar

| İfadeler | n   | ort. | S    |
|----------|-----|------|------|
| 1.madde  | 100 | 3,49 | ,969 |
| 2.madde  | 100 | 3,58 | ,976 |
| 3.madde  | 100 | 3,53 | ,948 |
| 4.madde  | 100 | 3,51 | ,948 |
| 5.madde  | 100 | 2,98 | ,841 |
| 6.madde  | 100 | 3,54 | ,968 |
| 7.madde  | 100 | 3,54 | ,937 |
| 8.madde  | 100 | 3,61 | ,963 |
| 9.madde  | 100 | 3,31 | ,973 |
| 10.madde | 100 | 3,60 | ,932 |
| 11.madde | 100 | 3,64 | ,927 |
| 12.madde | 100 | 3,63 | ,928 |
| 13.madde | 100 | 3,68 | ,952 |
| 14.madde | 100 | 3,65 | ,916 |
| 15.madde | 100 | 3,80 | ,865 |
| 16.madde | 100 | 3,62 | 1,01 |

|          |     |      |      |
|----------|-----|------|------|
| 17.madde | 100 | 2,44 | ,756 |
|----------|-----|------|------|

Sorulara verilen yanıtların ortalamaları incelendiğinde en yüksek değere sahip cevabın “Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarım ile daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar” ( $\bar{X}=3,80$ ) olduğu görülmüştür. En yüksek değere sahip ifadeler sırasıyla “Öğrenme sürecinde mobil teknolojilerin (Cep telefonları, PDAs, İpadler, akıllı telefonlar.vb) kullanım potansiyeli yüksektir” ( $\bar{X}=3,68$ ) ve “Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.” ( $\bar{X}=3,65$ ) olmuştur.

Sorulara verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde en düşük değere sahip cevabın “İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb.) bilirim” ( $\bar{X}=2,44$ ) olduğu görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip cevaplar sırasıyla “Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Facebook ve Bloglar, vb.) yardım alırım” ( $\bar{X}=2,98$ ) ve “Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim” ( $\bar{X}=3,31$ ) olmuştur.

#### 4.2. İkinci araştırma problemine yönelik bulgular

Katılımcıların cinsiyetine göre faktörler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tüm faktörler için %95 güven aralığında sig >0,05'tir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri kadın ya da erkek olma durumlarına göre değişiklik göstermemektedir. Kadın öğretmenler ve erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri birbirine benzemektedir. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre t-Testi analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Cinsiyet değişkenine göre t-test sonuçları

| Grup İstatistiği |          |    |             |      |      |      |
|------------------|----------|----|-------------|------|------|------|
|                  | Cinsiyet | n  | $\bar{X}$ . | s    | t    | P    |
| Tutum            | Kadın    | 56 | 3,81        | ,746 | ,099 | ,334 |
|                  | Erkek    | 44 | 3,76        | ,745 |      |      |
| Teknik           | Kadın    | 56 | 3,75        | ,684 | ,091 | ,491 |
|                  | Erkek    | 44 | 3,57        | ,528 |      |      |
| Bilişsel         | Kadın    | 56 | 3,62        | ,663 | ,088 | ,649 |
|                  | Erkek    | 44 | 3,56        | ,580 |      |      |
| Sosyal           | Kadın    | 56 | 3,00        | ,672 | ,090 | ,939 |
|                  | Erkek    | 44 | 2,89        | ,572 |      |      |



Tablo 6 değerlendirildiğinde tüm alt boyutlarda bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak ortalama puanlar değerlendirildiğinde tüm alt boyutlarda erkek katılımcılara göre kadın katılımcıların ortalama puanları daha yüksektir. Kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir diyebiliriz.

#### 4.3. Üçüncü araştırma problemine yönelik bulgular

Katılımcıların hizmet sürelerine göre hizmet süreleri açısından anlamlı bir değişiklik görülmemiştir. Anova tablosunda da görüleceği üzere bu faktörler için %95 güven aralığında sig >0,05'tir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri çalışma sürelerinin uzun ya da kısa olmasına göre değişmemektedir. Katılımcıların hizmet süresi değişkenine göre Anova analizi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Hizmet süresi değişkenine göre Anova analizi sonuçları

| ANOVA    |               | Kareler Toplamı | sh | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|----------|---------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Tutum    | Gruplar arası | 1,817           | 3  | ,606               | 1,091 | ,357 |
|          | Grup içi      | 53,308          | 96 | ,555               |       |      |
|          | Toplam        | 55,125          | 99 |                    |       |      |
| Teknik   | Gruplar arası | ,500            | 3  | ,167               | ,427  | ,734 |
|          | Grup içi      | 37,460          | 96 | ,390               |       |      |
|          | Toplam        | 37,960          | 99 |                    |       |      |
| Bilişsel | Gruplar arası | ,958            | 3  | ,319               | ,810  | ,492 |
|          | Grup içi      | 37,848          | 96 | ,394               |       |      |
|          | Toplam        | 38,805          | 99 |                    |       |      |
| Sosyal   | Gruplar arası | 3,975           | 4  | ,994               | 2,778 | ,031 |
|          | Grup içi      | 33,985          | 95 | ,358               |       |      |
|          | Toplam        | 37,960          | 99 |                    |       |      |

#### 4.4. Dördüncü araştırma problemine yönelik bulgular

Katılımcıların internet ya da bilgisayar konusunda eğitim alma durumlarına göre hiçbir faktör açısından anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir. T-testi tablosundan da görüleceği üzere bu faktörler için %95 güven aralığında sig >0,05'tir. Öğretmenler bilgisayar ya da internet konusunda eğitim alsın ya da almasın dijital okuryazarlık düzeyleri değişmemektedir. Katılımcıların öğretmenlik branşını değiştirmesine göre T-Testi analizi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Eğitim alma durumuna göre t-testi sonuçları

| Grup İstatistiği |            | n  | $\bar{X}$ . | s     | t      | P    |
|------------------|------------|----|-------------|-------|--------|------|
| Tutum            | Evet aldım | 55 | 3,827       | ,7348 | ,09909 | ,254 |

|          |               |    |       |       |        |      |
|----------|---------------|----|-------|-------|--------|------|
|          | Hayır almadım | 45 | 3,755 | ,7573 |        |      |
| Teknik   | Evet aldım    | 55 | 3,800 | ,6302 | ,08498 | ,154 |
|          | Hayır almadım | 45 | 2,722 | ,5978 |        |      |
| Bilişsel | Evet aldım    | 55 | 3,793 | ,6720 | ,09061 | ,939 |
|          | Hayır almadım | 45 | 3,603 | ,5724 |        |      |
| Sosyal   | Evet aldım    | 55 | 3,693 | ,6720 | ,09061 | ,939 |
|          | Hayır almadım | 45 | 3,603 | ,5724 |        |      |

Tablo 8 değerlendirildiğinde tüm alt boyutlarda bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak ortalama puanlar değerlendirildiğinde tüm alt boyutlarda eğitim alanların ortalama puanları eğitim almayanlara katılımcılara göre daha yüksektir. Eğitim alanların eğitim almayan katılımcılara göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir diyebiliriz.

#### 4.5. Beşinci araştırma problemine yönelik bulgular

Katılımcıların hizmet sürelerine göre Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3 açısından anlamlı bir değişiklik görülmüştür. Anova tablosundan da görüleceği üzere faktörler için %95 güven aralığında sig <0,05'tir. Katılımcıların yaş değişkenine göre anova analizi sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Yaş değişkenine göre Anova analizi sonuçları

| ANOVA    |               | Kareler Toplamı | df | Kareler Ortalaması | F     | P    |
|----------|---------------|-----------------|----|--------------------|-------|------|
| Tutum    | Gruplar arası | 5,933           | 4  | 1,483              | 2,864 | ,027 |
|          | Grup içi      | 49,192          | 95 | ,518               |       |      |
|          | Toplam        | 55,125          | 99 |                    |       |      |
| Teknik   | Gruplar arası | 3,975           | 4  | ,994               | 2,778 | ,031 |
|          | Grup içi      | 33,985          | 95 | ,358               |       |      |
|          | Toplam        | 37,960          | 99 |                    |       |      |
| Bilişsel | Gruplar arası | 4,090           | 4  | 1,022              | 2,798 | ,030 |
|          | Grup içi      | 34,715          | 95 | ,365               |       |      |
|          | Toplam        | 38,805          | 99 |                    |       |      |
| Sosyal   | Gruplar arası | ,958            | 3  | ,319               | ,810  | ,492 |
|          | Grup içi      | 37,848          | 96 | ,394               |       |      |
|          | Toplam        | 38,805          | 99 |                    |       |      |

Tutum Faktörü (Faktör 1) öğretmenlerin yaşlarına göre verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir değişiklik vardır. Bu değişikliği anlamak için post hoc testleri incelenmiştir. Bu değişiklik iki grupta toplanmıştır. 31-35 yaş aralığında olan öğretmenler ile 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin cevapları ortalamaları arasında fark vardır. 26-30 yaş aralığında olan öğretmenler, 31-35 yaş öğretmenlere göre tutum faktörü konusunda daha olumlu cevap vermişlerdir. 26-30 yaş grubundaki katılımcıların cevaplarının ortalaması diğer yaştakilere göre de en yüksek olmaktadır.

Teknik (Faktör 2) öğretmenlerin yaşlarına göre verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir değişiklik vardır. Bu değişikliği anlamak için post hoc testleri incelenmiştir. Bu fark iki grupta toplanmıştır. 31-35 yaş aralığında olan öğretmenler ile 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin cevapları ortalamaları arasında fark vardır. 26-30 yaş aralığında olan öğretmenler, 31-35 yaş öğretmenlere göre teknik faktörü konusunda daha olumlu cevap vermişlerdir. 26-30 yaş grubundaki katılımcıların cevaplarının ortalaması diğer yaştakilere göre de en yüksek olmaktadır.

Bilişsel Faktörü (Faktör 3) öğretmenlerin yaşlarına göre verilen cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir değişiklik vardır. Bu değişikliği anlamak için post hoc testleri incelenmiştir. Bu fark iki grupta toplanmıştır. 31-35 yaş aralığında olan öğretmenler ile 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin cevapları ortalamaları arasında fark vardır. 26-30 yaş aralığında olan öğretmenler, 31-35 yaş öğretmenlere göre bilişsel faktörü konusunda daha olumlu cevap vermişlerdir. 26-30 yaş grubundaki katılımcıların cevaplarının ortalaması diğer yaştakilere göre de en yüksek olmaktadır.

## 5. Sonuç, tartışma ve öneriler

### 5.1. Sonuç

Okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler neticesinde çalışmaya katılan erkek öğretmen sayısı kadın öğretmen sayısından daha az olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların yaklaşık yarısı 10 yıldan daha az süredir çalışmaktadır. Çalışmaya en çok 26-30 yaş grubu öğretmenler katılmıştır. Bilgisayar ya da internet konusunda eğitim alan ve almayanların sayısı birbirine yakındır.

Dijital okuryazarlık ölçeğinde bulunan maddelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde bilişim teknolojileri proje çalışmaları ve diğer öğretim öğrenme metotlarında öğretmenlerin meslektaşları ile işbirliği içinde çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenler öğretim yöntem ve tekniklerinde mobil teknolojileri (PDA, Cep telefonu, akıllı telefon, Ipad, vb.) kullanma potansiyeli fazladır ve öğretmenlerin dersi aktarırken bilişim teknolojilerini daha fazla kullanması gerektiğine inanmaktadırlar.

Dijital okuryazarlık ölçeğinde bulunan maddelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde internet tabanlı faaliyetler (örneğin hırsızlık, araştırma konuları, siber güvenlik vb.) hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yeni teknolojilere ayak uydurmakta biraz zorlandıkları ifade edilebilir. Ayrıca öğrenme faaliyetlerim için sık sık İnternet (Skype, Facebook ve Bloglar vb.) aracılığıyla arkadaşlarımdan yardım alma konusunda düşük puan almışlardır. Bu konularda yardım almamaktadırlar.

Yapılan t-testi ve tek yönlü anova analizi sonuçları demografik faktörlerin ifadelere verilen cevapların ortalamaları üzerinde anlamlı değişliğe neden olduğunu göstermiştir. Yapılan analiz sonuçları, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyete, hizmet yılı ve eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemişken, yaşlarına göre farklılaştığını göstermiştir. Ancak

cinsiyet ve eğitim alma durumlarına göre ortalama puanlar değerlendirildiğinde kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre ve eğitim alanların eğitim almayanlara göre dijital okuryazarlık düzeyleri daha fazladır.

Katılımcıların yaşlarına göre dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin verdikleri cevapların ortalamaları 3 faktör için (Tutum, Teknik, Bilişsel) 26-30 yaş ve 31-35 yaş gruplarında farklılaşmıştır. Tüm faktörler için 26-30 yaşındaki öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri 31-35 yaşındakilere göre daha fazladır.

## 5.2. Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi “Katılımcıların dijital okuryazarlık durumları düzeydedir?” şeklinde belirlenmiş olup buna yönelik tartışma şu şekildedir;

Dijital okuryazarlık ölçeğinde bulunan maddelere verilen cevapların ortalamaları incelendiğinde bilişim teknolojileri proje çalışmaları ve diğer öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin meslektaşları ile daha iyi işbirliği içinde çalışma gerçekleştirdikleri görülmektedir. Öğretmenler eğitim öğretim süreçlerinde mobil teknolojileri (Ipad, Cep telefonu, PDA, akıllı telefon vb.) kullanma potansiyeli fazladır ve öğretmenlerin ders aktarırken bilişim teknolojilerini daha fazla kullanması gerektiğine inanmaktadırlar. Genel olarak sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Bu konuda; Korkmaz (2020), Can, Çelik ve Çelik (2020), Sakal (2020), Sarıkaya (2019) tarafından yapılan çalışmaların sonuç olarak benzer olduğu ve bu çalışmalarda da ortaya çıkan sonuçların öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu yönündedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Katılımcıların dijital okuryazarlık inançları cinsiyetlerine göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiş olup buna yönelik tartışma şu şekildedir;

Katılımcıların cinsiyetine göre faktörler açısından anlamlı bir değişiklik bulunamamıştır. Eğitimcilerin dijital okuryazarlık düzeyleri, cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri birbirine yakındır. Tomczyk (2019) ve Bozyel (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda kimya ve cinsiyet yönelik davranış ile öz yeterlilik inancı arasında anlamlı bir bağlantı bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından, daha az öz yeterlilik inancı gösterdiği sonucuna erişilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Katılımcıların dijital okuryazarlık inançları hizmet süresi durumlarına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiş olup buna yönelik tartışma şu şekildedir;

Katılımcıların hizmet sürelerine göre hizmet süreleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenleri çalışma zamanlarının kısa veya uzun olmasına göre dijital okuryazarlık düzeyleri değişmemektedir. Can, Çelik ve Çelik (2020) öğretmenlerin dijital okuryazarlıklarını bazı değişkenlere göre incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya Araştırma sonucunda öğretmenlerin dijital okuryazarlık alanında kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları hizmet süresine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuç yaptığımız çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Katılımcıların dijital okuryazarlık inançları eğitim durumlarına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiş olup buna yönelik tartışma şu şekildedir;

Katılımcıların internet ya da bilgisayar konusunda eğitim alma durumlarına göre hiçbir faktör açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenler bilgisayar ya da internet konusunda eğitim alsın ya da almasın dijital okuryazarlık düzeyleri değişmemektedir. Arslan, (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları bilgisayar alanında eğitim alan ve eğitim almayan öğretmenlerin durumlarına göre anlamlı değişiklik göstermemiştir. Bu sonuç yaptığımız çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Katılımcıların dijital okuryazarlık inançları yaşlarına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiş olup buna yönelik tartışma şu şekildedir;

26-30 yaş grubundaki katılımcıların cevaplarının ortalaması diğer yaştakilere göre de en yüksek olmaktadır. 26-30 yaş aralığında olan öğretmenler ile 31-35 yaş aralığında olan öğretmenlerin cevapları ortalamaları arasında fark vardır. 31-35 yaş aralığında olan öğretmenler, 26-30 yaş öğretmenlere göre sosyal paylaşım sitesi kullanma faktörü konusunda daha olumlu cevap vermişlerdir. 31-35 yaş aralığında olan öğretmenler, 26-30 yaş öğretmenlere göre temel internet becerisi faktörü konusunda daha olumlu cevap vermişlerdir. Korkmaz (2020), Araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlığa ilişkin görüşleri değişken olarak cinsiyet, yaş, bilgisayarla ilgili bir kursa katılım vb. değişkenlere göre analiz edilmiştir. Araştırma, ilkokullardaki İngilizce öğretmenlerinden veri topladı. Tüm katılımcıların bilgisayar teknolojisine ihtiyaç duyduğu tespit edildi. Daha genç olan ve evde bilgisayarı ve interneti olan İngilizce öğretmenlerinin bilgisayarları tanınması ve kullanması daha olasıdır. Daha genç katılımcıların daha yüksek dijital okuryazarlığa sahip olduğu bulunmuştur.

### 5.3. Öneriler

Bilgisayarı pedagojik bir araç olarak değerlendirirken, öğretmenin rolü çok önemlidir. Öğretmenler diğer öğrenme araçları gibi sınıfta bilgisayarı aktif olarak kullanmak için bazı bilgi ve becerileri kazanmış olmalıdır. Bu dönemde öğretmenlerin rolü ve etkinliklerinden hareketle öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının belirlenmesi önemli olmuştur. Öğretmenlerin okul öncesi dönemde bilgisayarın amacına uygun kullanmasında rolü büyüktür. Çocuklar, ancak öğretmen çocuğa doğru ve iyi rehberlik ederse bilgisayarın olanaklarından yararlanabilir. Bu konuda öğretmenler/başöğretmenler bilgisayar kullanımının farkında olmalı ve uygulamada yetkin olmalıdır. Bu düşünceden hareket edilecek olursa, okul idarecilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri büyük bir önem kazanmaktadır.

### Kaynakça

- Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inancını yordama gücü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1907-1920.
- Baltacı, A. (2018). Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Bozyel, M. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık dersi deneyimlerinin günlük yaşama yansımaları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Can, Ş., Çelik, B., & Çelik, C. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyine çeşitli değişkenlerin etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 352-358.
- Dinlemez, Ş. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale
- Eurostat. (2015). *Being young in Europe today*. Luxembourg, Luxembourg: Office of the European Union.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: John Wiley.
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/eeefd.295306>
- Instefjord, E. ve Munthe, E. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology: An analysis of the emphasis on digital competence in teacher education curricula. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77-93.
- ISTE (International Society for Technology in Education). (2008). ISTE Standards Teachers. [https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14\\_ISTE\\_Standards-T\\_PDF.pdf](https://id.iste.org/docs/pdfs/20-14_ISTE_Standards-T_PDF.pdf) sayfasından 10.06.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Kahraman, E. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitime ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde
- Korkmaz, Ö & Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 983-1000.
- Özerbaş, M. & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları, V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Rehmat, A. P. ve Bailey, J. M. (2014). Technology integration in a science classroom: Preservice teachers' perceptions. *Journal of Science Education and Technology*, 23(6), 744-755
- Sakal, M. (2020). *Dijital yerlilerin dijital okuryazarlık düzeyleri*. 7.Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Bakırçay Üniversitesi, İzmir.
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1098-1107.
- Tomczyk, L. (2019). Digital literacy in the area of e-safety among teachers (Second stage of the primary school) in Poland. *Conference proceedings of »eLearning and Software for Education« (eLSE)* 15, 130-135.

## 32. Ortaokul Öğretmenlerinin Güvenli Okul Algıları<sup>1</sup>

Recep KOÇ<sup>2</sup>

Dilek KOÇ<sup>3</sup>

Muhammet ALAZCIOĞLU<sup>4</sup>

Bilal ÖZDEMİR<sup>5</sup>

Burak Abuzer TURUN<sup>6</sup>

**APA:** Koç, R. & Koç, D. & Alazcıoğlu, M. & Özdemir, B. & Turun, B. A. (2024). Ortaokul Öğretmenlerinin Güvenli Okul Algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 587-599. DOI: 10.29000/rumelide.1456088.

### Öz

Okulların eğitim-öğretimi fiilen uygulayabilmesi için öğretimin güvenli ortamlarda gerçekleşmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri bir okul, öğrenmelerine engel olur. Güvenli olmayan okullar öğrencilerin eğitim hayatlarında istenmedik ve kalıcı sonuçlar yaratmakta geleceklelerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Bu sebeple, öğretmenlerin güvenli okul algıları eğitim-öğretim süreci için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin güvenli okul kavramına yönelik görüşlerinin ortaya konulması ve güvenli okul algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesidir. Bu çalışmada çeşitli ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma, 2023-2024 eğitim yılında Ankara ili Mamak ilçesi ortaokullarında görev yapan farklı branşlarda 184 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri "Okul Güvenliği Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir.

- <sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.  
**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.  
**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.  
**Etik İzni:** Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonu Tarafından 12.12.2023 tarihli, 11054618.302.08.01 sayılı kararla etik izni verilmiştir.  
**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %18  
**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com  
**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 17.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1456088  
**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme
- <sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), recepkoçum@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0004-8304-2974, **ROR ID:** https://ror.org/oojga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898
- <sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), dilekko06@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0003-5204-4080, **ROR ID:** https://ror.org/oojga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898
- <sup>4</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), sungur190686@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0003-0847-4630, **ROR ID:** https://ror.org/oojga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898
- <sup>5</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), bilalozdemiroglu@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0009-6857-1962, **ROR ID:** https://ror.org/oojga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898
- <sup>6</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Ministry of National Education (Ankara, Türkiye), riikard\_100@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0005-3616-6840, **ROR ID:** https://ror.org/oojga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen algılarının cinsiyet, kıdem süresi, hizmet içi eğitim ve eğitim durumuna göre değiştiği, bunu yanı sıra bina yaşı, okul mevcudu gibi değişkenlerin öğretmenlerin görüşlerini etkiledikleri görülmüştür. Araştırma sonunda değişkenlere göre erkek öğretmenlerin, kıdem süresi fazla olan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin, doktora yapmış olanların ve daha yeni binalarda görev yapan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Güvenli okul, Öğretmen algısı, Okul güvenliği

## Secondary School Teachers' Perceptions of Safe Schools<sup>7</sup>

### Abstract

For schools to implement education, teaching must take place in safe environments. A school where students do not feel safe prevents them from learning. Unsafe schools create undesirable and permanent results in students' educational lives and can significantly affect their future. For this reason, teachers' perceptions of safe schools are of great importance for the education process. This study aims to reveal teachers' views on the concept of safe school and to determine whether their perceptions of safe school differ according to various variables. In this study, the views of teachers working in various secondary schools on school safety were examined. The research was conducted with 184 teachers from different branches working in secondary schools in Mamak district of Ankara province in the 2023-2024 academic year. The data were obtained using the "School Safety Scale". According to the findings of the study, it was seen that teachers' perceptions varied according to gender, seniority, in-service training, and educational status, as well as variables such as building age and school size that affected teachers' opinions. At the end of the research, it was found that the perceptions of male teachers, teachers with more seniority, teachers who received in-service training, teachers with a doctorate, and teachers working in newer buildings were higher.

**Keywords:** Safe school; Teacher perceptions; School safety

### 1. Giriş

Güvenlik, insanoğlunun yaşam serüveninde tarihin en eski dönemlerinden itibaren en önemli konulardan birisi olmuştur. Öyle ki insanlar ilk sosyal birliklerini bu nedenle kurmuş, hayatta kalmaya çalışmışlardır. Bu haliyle güvenlik fizyolojik bir ihtiyaç olarak kalmamış sosyal ve psikolojik boyutları da içeren çok boyutlu bir kavrama dönüşmüştür (Akgün ve Başar, 2019).

<sup>7</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin / Rate: %18

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 17.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1456088

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



İnsan gereksinimlerini hiyerarşik bir yapıyla ortaya koyan Maslow da güvenlik ihtiyacının öneminin altını çizerek, nefes almak, yemek-içmek gibi en temel ihtiyaçlardan sonra güvenlik ihtiyacını yerleştirmiştir. Güvenlik temel ihtiyaçların başındadır ve insanların hayatlarını sürdürebilmesinde büyük öneme sahiptir. Bu temel ihtiyaç karşılanmadığında insanların yaşantısında pek çok olumsuz sonuca sebep olmakta, yaşamları sekteye uğramaktadır. Bu haliyle güvenlik, insan yaşamında bedensel ve ruhsal açıdan tam olarak iyilik halini, iş hayatımızda ise üretkenlik ve başarıyı etkileyen temel etmenlerden birisidir (Akgün ve Başar, 2019).

Bu çalışmada söz konusu olan okulların güvenliği kavramı ise hem sayıca geniş öğrenci topluluklarının var olduğu yerler olması nedeniyle hem de öğretmenlerin iş alanı olarak ele alınmış ve çok boyutlu olarak tartışılmıştır. Gelecek nesilleri yetiştirme misyonu bulunan okullar teknolojik ve sosyal tüm değişikliklerden büyük ölçüde etkilenmektedir. Bu değişiklikler okul içi öğretmen-öğrenci ya da akranlar arası ilişkileri de değiştirmiştir. Geçmişe göre daha farklı eğitim anlayışları benimsenmiş, öğretmenin odakta olduğu bir süreçten vazgeçilerek öğrenci merkezli bir anlayışa doğru kaymıştır. Bu anlayış öğrencilerin akademik gelişiminin yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimini incelemiştir, bu alanlarda da öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, gelişimini gözetmeye başlamıştır (Başar ve Çetin, 2013). Benimsenen bu yeni eğitim anlayışının sağlıklı olarak işleyebilmesi için çocukların buldukları ortama güven duymaları, kendilerini güvende hissedebilecekleri bir hale getirilmesi gerekir (Akgün ve Başar, 2019). Bu anlayışın öğrencilerin gelişim süreçlerinde olumlu etkileri olurken bir yandan da okul içi ilişkileri derinden etkilemiş, öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimlere yol açmıştır.

Sağlıklı olarak eğitim ve öğretimi gerçekleştirebilmenin ilk şartı öğrenci ve öğretmenlerin güvenlik kaygısı taşımadan, korku ve endişe duymadan faaliyetlerini sürdürebilmesidir. Okul güvenliği kavramı ele alındığında, ilk olarak okul içi can güvenliğinin sağlanması, yaşanabilecek olası afet ve krizlere karşı hazırlığı, okul çevresinin sosyal ve fiziksel olarak güvenliğinin uygun şekilde düzenlenmesi şeklinde sıralanabilir (Turhan & Turan, 2012).

Okul güvenliği kavramına ilişkin farklı ve benzer pek çok tanımlama göze çarpmaktadır. Yapılan pek çok tanımlamada okul güvenliği kavramının farklı yönlerine dikkat çekilmektedir. Dönmez (2001) yaptığı çalışmada okul güvenliğini, “okul içi aktörlerinin tümünün kendini fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak özgür hissetmeleri” olarak tanımlamıştır (s.12). Güven’in (2002) yaptığı tanımlamada ise daha genel bir ifadeye yer vererek “uygun eğitim ortamlarının sağlanmasına” dikkat çekmiştir (s.9). Dönmez ve Özer (2009) ise “öğrenci ve okul personelinin okul içi ya da çevresinden kaynaklanan suç, şiddet, saldırganlık, zorbalık, hırsızlık, tehdit, bağımlılık yapıcı çeşitli maddeler, taciz gibi durumlar ile okulda bir kriz ortamı yaratabilecek saldırı, yangın, deprem gibi büyük çaplı riskler karşısında güvenliğin en üst düzeyde sağlanmasıdır” şeklinde kavramı oldukça geniş tanımlamışlardır (s.2). Memduhoğlu ve Taşdan, (2008) ise diğer tanımlardan farklı olarak kavramın başlangıç ve bitiş sınırlarını belirlemiş, “okula gitmek için evden çıkışla başlayıp, tekrar evine gelinceye kadar ki tüm süreci kapsadığını” ortaya koymuşlardır (s.4).

Okul içinde ve çevresinde gelişen riskler okulların güvenliğini tehlikeye atmaktadır. Okul güvenliği son yıllarda eğitim kurumlarının çözmek de zorlandığı en büyük sorunlarından biridir. Bu sorununun yalnızca ülkemizde değil, farklı kıtalarda pek çok ülkenin de en önemli eğitim sorunlarından biri haline geldiği göze çarpmaktadır (Akyol, 2015). Güvenlik problemleri okullardaki eğitim faaliyetlerinin etkisinin azaltarak amaca ulaşmasını engelleyen nedenler arasındadır. Yalnızca okul içi ve olası riskleri belirleyebilmek ve bunları çözmek okul güvenliği kapsamında yeterli olamamaktadır. Okulun yaşayan ve çevresinden etkilenen sosyal bir yapı olduğunu kabul ettiğimizde çevresindeki çeşitli risklere müdahale ederek çözüm geliştirebilmesi her zaman mümkün olamamaktadır.

Okulların eğitim-öğretimi fiilen uygulayabilmesi için öğretimin güvenli ortamlarda gerçekleşmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin kendilerini güvende hissetmedikleri bir okul, öğrenmelerine engel olur. (Çalık, Özbay, Erkan, Kurt ve Kandemir, 2009).

Güvenli olmayan okullar öğrencilerin eğitim hayatlarında istenmedik ve kalıcı sonuçlar yaratmakta gelecekteki önemli ölçüde etkilemektedir. Eğitim kurumlarında bu temel ihtiyaç tehlikeye düştüğünde tıpkı insan yaşantısında olduğu gibi çeşitli olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesine ciddi şekilde engel olarak, devamsızlık-okul terki, yüksek düzeyde kaygı, duygusal ve davranış sorunları, eğitimin niteliksizleşmesi, çalışma barışının bozulması, öğretmen ve öğrencilerin motivasyon kaybı, çalışma isteksizliği, veli memnuniyetsizliği ve katılımının azalması, okula yönelik olumsuz tutumların gelişmesi ilk akla gelen sorunlar arasında sıralanabilir.

Bu anlamıyla okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, bilim insanları ve politika yapıcılar tarafından bu konu ciddiyetle ele alınmalı, değişen şartlar ve yeni oluşabilecek risklere karşı planlar ve hazırlıklar sürekli güncellenmeli ve geliştirilerek okul içindeki tüm bireylerin kendilerini güvenli, huzurlu hissedebilecekleri eğitim ortamları oluşturulmalıdır.

Literatüre bakıldığında Türkiye'de öğretmenlerin güvenli okul algılarına yönelik araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Sürekli artan öğrenci sayısı ve farklılaşan okul güvenliği sorunları dikkate alındığında bu durum daha fazla araştırma yapmayı gerekli kılmaktadır.

Çankaya (2009), okul güvenliğine ait teorileri amaçları doğrultusunda risk unsurlarını azaltmak ve okulu geliştirmek için cazibe merkezine dönüştürmek olarak iki kategoride açıklamaya çalışmıştır. Okulun paydaşlarından kaynaklanan risk nedenleri yönetici ve öğretmenler tarafından belirlenerek gerekli önlemler alınmalı ve ailelerle ve çevredeki kurum ve yerel sivil toplum kuruluşlarıyla paylaşılmalı gerekli yasal düzenlemelerle uygun ortamlar oluşturulmasının önemli olduğunu altını çizmiştir.

Yıldırım (2017), lise düzeyindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin güvenlik algıları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptığı çalışmada anne-babanın eğitim ve gelir durumu, ilçenin, okul türlerinin öğrenci güvenlik algısına ve başarısına etkisi de incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin güvenlik algısı ile öğrenci akademik başarısı arasında orta düzeyde ilişki bulunurken öğretmenlerin güvenlik algıları ile öğrencilerin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir.

Akgün ve Başar (2019), okul güvenliğinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemiş ve elde ettiği bulgularda öğretmenleri öğrencilerine göre, erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre, kız öğrenciler ise erkek öğrencilere göre okulu daha güvenli bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen algılarını ise göre öğretmenleri mesleki kıdem, okulundaki hizmet süresi, okulun eğitim durumu, okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik durum ve okul mevcudu gibi değişkenlerin okul güvenliği algısını etkilediğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin sınıf düzeyleri azaldıkça okulu daha güvenli buldukları sonuna da ulaşmışlardır.

Mwale (2006), öğrenme ve öğretme için güvenli okullar konulu çalışmasında, öğretmenlerin güvenli öğretme algılarının güven içinde bir öğrenme ortamına katkısını incelemektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin deneyimi, eğer öğrenciler daha fazla derse katılırsa, öğretmenlerin daha az disiplin sorunu yaşadıklarını göstermiştir. Bu çalışmada kullanılan kendi kendine çalışma programı, öğretmen eksikliklerini giderir. Çalışmalar öğretmen ve öğrenciyle birlikte kontrol edilir ve öğrenciler daha fazla

dahil olur. Sonuç olarak, öğretmen tutumları, öğretme ve öğrenme sürecinde sıkı ilişkiler kurulmasının daha güvenli öğrenme ve öğretme ortamları yaratılmasında etkili olduğu belirtildi. Bu programın diğer okullarda uygulanması okul güvenliği ile diğer sorunları çözebileceği ile ilgilidir sonucuna varmıştır.

Turner (2018), öğretmen ve öğrencilerin okullarda güven algılarını belirlemek için okullarda şiddeti önlemeye yönelik programların etkililiğini araştırmıştır ve uygulanan programların okullarda şiddet olaylarını azaltarak, daha güvenli okul ortamları yarattıkları sonucuna varmıştır.

Çalışmanın amacı öğretmenlerin güvenli okul kavramına yönelik görüşlerinin ortaya konulması ve güvenli okul algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

- 1.Öğretmenlerin güvenli okula ilişkin algı düzeyi nedir?
- 2.Öğretmenlerin cinsiyetleri, güvenli okula ilişkin görüşlerini etkiliyor mu?
- 3.Öğretmenlerin eğitim düzeyleri güvenli okula görüşlerini etkiliyor mu?
- 4.Öğretmenlerin mesleki deneyimleri, güvenli okula ilişkin görüşlerini etkiliyor mu?
- 5.Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğrenci mevcudu güvenli okula ilişkin görüşlerini etkiliyor mu?
- 6.Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bina yaşı güvenlik algılarını etkiliyor mu?
7. Öğretmenlerin okul güvenliği konusunda hizmet içi eğitim alıp almama durumu güvenli okul algılarını etkiliyor mu?

## 2. Yöntem

Bu bölüm, araştırma modeli, evren ve örneklem (çalışma grubu), veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi bölümlerini içermektedir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma güvenli okula ilişkin öğretmen algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesine yönelik betimsel ve tarama modelinde bir çalışmadır. Betimsel araştırmalarda verili durum olduğu gibi korunurken, değişkenler arası ilişkilere bakılmakta ve bu değişkenler üzerinden yordanmaktadır. Tarama modelleri ise geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda ölçek, anket ve gözlemlerden yararlanılır. Araştırma konusu olan olay, kişi ya da durumlar, kendi koşulları içerisinde ve herhangi bir değişiklik yapılmadan tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlandığı için tarama modeline uygun olduğu düşünölmektedir.

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Ankara ili Mamak ilçesinde ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerdir. Bu çalışmada örneklem grubu ise 2023-2024 güz döneminde 9 ortaokulda görev yapan farklı branşlardaki

184 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde aşağıdaki verilere ulaşılmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

|                     |                      | N   | %     |
|---------------------|----------------------|-----|-------|
| Cinsiyet            | Kadın                | 116 | %63   |
|                     | Erkek                | 68  | %37   |
| Mesleki Tecrübe     | 1-8 yıl              | 11  | %6    |
|                     | 9-15 yıl             | 26  | %32,1 |
|                     | 16-20 yıl            | 79  | %42,9 |
|                     | 21 ve üstü           | 46  | %25   |
| Eğitim düzeyi       | Lisans               | 138 | %75   |
|                     | Yüksek lisans        | 43  | %23,4 |
|                     | Doktora              | 3   | %1,6  |
| Okul mevcudu        | 50-350 mevcut        | 23  | %12,5 |
|                     | 351-700 mevcut       | 54  | %29,3 |
|                     | 701-1000 mevcut      | 64  | %34,8 |
|                     | 1001-1500 mevcut     | 25  | %13,6 |
|                     | 1501 ve üzeri mevcut | 18  | %9,8  |
| Okulların bina yaşı | 1-8 yıl              | 48  | %26,1 |
|                     | 9-15 yıl             | 43  | %23,4 |
|                     | 16-20 yıl            | 28  | %15,2 |
|                     | 21 yıl ve üzeri      | 65  | %35,3 |
| Hizmet içi eğitim   | Evet                 | 89  | %48,4 |
|                     | Hayır                | 95  | %51,6 |

Tablo 1'e bakıldığında, cinsiyet değişkenine göre; kadın 116 (% 63), erkek 68 (% 37) katılımcıdan, mesleki kıdem sürelerine göre; 1-8 yıl 11 kişi (%6), 9-15 yıl 26 kişi (%32,1), 16-20 yıl 79 kişi (%42,9), 21 ve üstü 46 kişiden (%25) oluşmaktadır. Eğitim düzeyi değişkenine göre lisans 138 kişi (%75), yüksek lisans 43 kişi(% 23,4), doktora 3 kişiden (% 1,6) oluşurken, bir başka değişken olan okul mevcuduna göre 50-350 mevcut 23 (% 12,5), 351-700 mevcut 54 (% 29,3), 701-1000 mevcut 64 (% 34,8), 1001-1500 mevcut 25 (% 13,6), 1501 ve üzeri mevcut 18 (% 9,8) kişidir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bina yaşına bakıldığında 1-8 yıl 48 (% 26,1), 9-15 yıl 43 (% 23,4), 16-20 yıl 28 (%15,2) ve 21 yıl ve üzeri 65 (% 35,3) iken son değişken olan hizmet içi eğitim alma durumuna göre ise evet cevabı verenler 89 (% 48,4), iken hayır 95 (%51,6) cevabı vermiştir.

İlk bölümde katılımcılara cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, öğrenci mevcudu, görev yaptığı okulun bina yaşı ve güvenli okul konusunda hizmet içi eğitim alıp almama gibi değişkenleri ölçen demografik sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde ise, katılımcıların güvenli okul algısını ölçmeye yönelik 6 alt boyuttan oluşan Güvenli Okul Ölçeği uygulanmıştır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Kişisel Bilgi Formu ve Güvenli Okul Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Gülcan ve Mihçi (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Güvenli Okul Ölçeği seçilmiş ve uygulama öncesinde gerekli izin alınmıştır. Ölçek "Veli Katılımı", "Okulun Disiplin Politikası", "Okul Güvenliği ve Kayıt Sistemi", "Okulda Kriz Yönetimi", "Risk Altındaki Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve Yönlendirilmesi", "Bilgi Paylaşımı" olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada Güvenli Okul Ölçeği veri analizi sürecinde SPSS programından yararlanılmıştır. Ölçek, 36 maddelik olup her bir maddenin cevabı kesinlikle katılmıyorum (1), kesinlikle katılıyorum (5) arasında derecelendirilen 5'li Likert tipi bir ölçektir. Alt amaçlar doğrultusunda, değişkenler ve grup farklılıklarının analizinde Bağımsız grup t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

## 3. Bulgular

### Birinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular

Öğretmenlerin güvenli okula ilişkin algı düzeyine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Güvenli Okula İlişkin Algı Düzeyleri

| Boyutlar  | N   | Min. | Max. | $\bar{X}$ | S      |
|---|-----|------|------|-----------|--------|
| 1. Veli katılımı  | 184 | 1,42 | 5,00 | 3,4416    | ,8478  |
| 2. Okulun disiplin politikası                                       | 184 | 1,45 | 5,00 | 4,6283    | 1,1807 |
| 3. Okul güvenliği ve kayıt sistemi                                  | 184 | 1,2  | 5,00 | 3,3143    | 1,0295 |
| 4. Okulda kriz yönetimi   | 184 | 1,07 | 5,00 | 3,3750    | ,9742  |
| 5. Risk altındaki öğrencilerin değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi | 184 | 1,10 | 5,00 | 3,8791    | ,8870  |
| 6. Bilgi paylaşımı  | 184 | 1,19 | 5,00 | 3,5565    | ,9335  |

Tablo 2'de öğretmenlerin güvenli okulun alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük algı düzeyi okul güvenliği ve kayıt sistemi ( $\bar{X} = 3,3143$ ) ile okulda kriz yönetimi ( $\bar{X} = 3,3750$ ) olduğu, en yüksek algı düzeyi ise okulun disiplin politikası ( $\bar{X} = 4,6283$ ) boyutu olduğu görülmüştür.

### İkinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular

Öğretmenlerin cinsiyete bağlı güvenli okul algı düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 3.** Cinsiyete Göre Analiz Sonuçları

|       | N   | $\bar{X}$ | S    | t       | Sd  |
|-------|-----|-----------|------|---------|-----|
| Kadın | 116 | 3,4600    | ,721 | - 1,914 | 100 |

|       |    |        |      |         |     |
|-------|----|--------|------|---------|-----|
| Erkek | 68 | 3,6797 | ,800 | - 1,863 | 100 |
|-------|----|--------|------|---------|-----|

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin güvenli okula ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin daha yüksek ( $\bar{X} = 3,6797$ ) algıya sahip oldukları görülmektedir.

### Üçüncü araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre güvenli okul algı düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.** Kıdeme Göre Analiz Sonuçları

| Kıdem       | N   | $\bar{X}$ | S      |
|-------------|-----|-----------|--------|
| 1-8 yıl     | 11  | 3,2778    | 1,2483 |
| 9-15 yıl    | 48  | 3,5666    | ,66617 |
| 16-20 yıl   | 79  | 3,5918    | ,65048 |
| 21 ve üzeri | 46  | 3,4909    | ,87313 |
| Toplam      | 184 | 3,5412    | ,75698 |

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 16-20 yıllık (n=79) kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Güvenli okul algısına bakıldığında ise 9-15 yıl ( $\bar{X} = 3,5666$ ) ile 16-20 yıl arası ( $\bar{X} = 3,5918$ ) kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının birbirine yakın ve en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

### Dördüncü araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre güvenli okul algı düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 5.** Eğitim Düzeyine Göre Analiz Sonuçları

| Kıdem   | N   | $\bar{X}$ | S      |
|---------|-----|-----------|--------|
| Lisans  | 138 | 3,5125    | ,77561 |
| Master  | 43  | 3,5917    | ,70457 |
| Doktora | 3   | 4,1389    | ,38889 |
| Toplam  | 184 | 3,5412    | ,75698 |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu (n=138) görülmektedir. Güvenli okul algısına bakıldığında ise doktora mezunu olanların ( $\bar{X} = 4,1389$ ) ile algılarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Lisans ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin algı düzeylerinin birbirine yakın olduğu gözle çarpılmaktadır.

### Beşinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki öğrenci mevcuduna göre güvenli okul algı düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrenci Mevcuduna Göre Analiz Sonuçları

| Öğrenci sayısı | N   | $\bar{X}$ | S      |
|----------------|-----|-----------|--------|
| 50-350         | 23  | 3,5266    | ,62689 |
| 351-700        | 54  | 3,4444    | ,76902 |
| 701-1000       | 64  | 3,5078    | ,86948 |
| 1001-1500      | 25  | 3,7844    | ,62912 |
| 1501 ve üzeri  | 18  | 3,6312    | ,57085 |
| Total          | 184 | 3,5412    | ,75698 |

Tablo 6 incelendiğinde, okul mevcutları beş gruba ayrılmıştır. Gruplar arasında öğretmenlerin çoğunluğunun 701-1000 öğrenci mevcudu olan okullarda çalıştıkları görülmektedir (N = 64). Öğretmenlerin çalıştıkları okulun öğrenci mevcudu ile güvenli okula ilişkin algı düzeyleri dikkate alındığında 1001- 1500 öğrenci mevcudlu okullarda çalışan öğretmenlerin diğerlerine oranla daha yüksek bir algı düzeyine sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{X}$ = 3,7844). Öğrenci mevcudu azaldıkça algının düştüğü dikkat çekmektedir.

#### **Altıncı araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bina yaşına göre güvenli okul algı düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 7.** Bina Yaşına Göre Analiz Sonuçları

| Bina Yaşı   | N   | $\bar{X}$ | S      |
|-------------|-----|-----------|--------|
| 1-8 yıl     | 48  | 3,6950    | ,63984 |
| 9-15 yıl    | 43  | 3,6292    | ,68622 |
| 16-20 yıl   | 28  | 3,4633    | ,90406 |
| 21 ve üzeri | 65  | 3,4030    | ,79937 |
| Toplam      | 184 | 3,5412    | ,75698 |

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21 ve üzeri bina yaşı olan okullarda görev yaptıkları (n=65) görülmektedir. Bina yaşının güvenli okul algısı etkisine bakıldığında ise 1-8 yıl ( $\bar{X}$  =3,6950) ile 9-15 yıl ( $\bar{X}$  =3,6292) arasında olanların ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bina yaşı artıkça ortalamaların giderek düştüğü, bu haliyle 21 ve üzeri bina yaşı olan okullara ilişkin algının ( $\bar{X}$  =3,4030) en düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

#### **Yedinci araştırma sorusuna (alt problem) ilişkin bulgular.**

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre güvenli okul algı düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 8.** Hizmet içi Eğitim Durumuna Göre Analiz Sonuçları

|       | N  | $\bar{X}$ | S    | t       | Sd  |
|-------|----|-----------|------|---------|-----|
| Evet  | 89 | 3,6248    | ,822 | - 1,455 | 100 |
| Hayır | 95 | 3,4629    | ,685 | - 1,446 | 100 |

Tablo incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma ortalamaları ile diğer değerlerin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu durum her iki değişken için anlamlı bir farka yol açmadığını düşündürmektedir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin güvenli okul kavramına yönelik görüşlerinin ortaya konulması ve güvenli okul algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edilmesidir. Bu amaçla yürütülen nicel çalışma sonucunda katılımcıların kendi yaşantılarına göre okul güvenliğine ilişkin görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin güvenli okula ilişkin genel algılarının, en düşük algı düzeylerinin okul güvenliği ve kayıt sistemi ile okulda kriz yönetimi, en yüksek algı düzeyinin ise okulun disiplin politikası boyutu olduğu bulunmuştur. Okul disiplin politikası boyutunun yüksek bulunması konusunda günümüzde öğretmenler güvenli okul kavramı içerisinde okul disiplin politikalarının başat ve vazgeçilmez rol oynadığını düşünmektedirler. Öğrenciler arasında giderek artan akran zorbalığı, şiddet, çatışmalar okulların güvenliğini tehdit etmekte, öğretmenleri bu konuda daha duyarlı hale getirmektedir. Araştırmada öğretmenler tarafından okul içerisinde yaşanan ve güvenliği tehdit edebileceğini düşündükleri olası öğrenci sorunlarına karşı baş etme stratejilerinden biri olarak okul disiplin politikalarına ihtiyaç duydukları ve bu süreçte etkili bir önleyici süreç olarak gördükleri şekilde kabul edilebilir. Kuralları herkes tarafından belli, şeffaf ve herkes için adil şekilde uygulanan disiplin politikaları öğrenci davranışları üzerinde olumlu etkisi olacağı açıktır. Günlük hayatta yapılan olumlu ya da olumsuz davranışın bir karşılığı olduğunun bilinmesi öğrencileri daha sorumlu ve buna uygun davranmaya iteceği düşünülmektedir. Okul disiplin politikaları cezayı içerdiği gibi ödüllendirici yönü ile de öne çıkmalıdır. Disiplin politikalarından anlaşılan sert kurallar ve cezalarla sınırlı olmayıp, olumlu ve doğru davranışın da fark edildiği, değerlendirildiği tarafı da etkin olarak işletilmelidir. Böylesi işleyen disiplin politikaları mevcut duruma müdahale yeteneğiyle kalmayıp, koruyucu ve önleyici özellikleriyle de okul güvenliğini artırıcı fonksiyon görevi görmektedir.

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde cinsiyet değişkeninde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre tüm alt boyutlarda okulu daha güvenli buldukları görülmüştür. Bu bulgu konuyla ilgili yapılan farklı çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Çankaya (2010) ve Demirtaş (2007) yaptığı çalışmalarda da benzer bir sonuca ulaşılmış erkek öğretmenlerin okul güvenliği konusunda daha olumlu yaklaşıtlarını saptamıştır. Bu bulgulara karşın alan yazında farklı sonuçlara ulaşılan çalışmalar da olmuştur. Erçek (2018) öğretmenlerin cinsiyet ile okul güvenliğine ilişkin görüşleri arasında bir ilişki tespit edememiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden sayıca az olmalarına karşın doktora yapanların güvenli okul algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden doktora yapanların aldıkları eğitim nedeniyle ek bilgi ve becerilerle donanmış olmanın daha etkili çözümler



üretim öğretmenlere sorun çözme becerisi kazandırdığı, bu nedenle de içinde buldukları ortamları daha güvenli algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan kıdem sürelerine bakıldığında mesleğinin ilk yıllarında çalışan öğretmenlerin okulları daha güvensiz buldukları, öğretmenlerin kıdemi arttıkça algılanan güvenlik ortalamasının arttığını gözlemlemiştir. Kıdem süresi değişkeni sonuçlarına bakıldığında mesleğinin ilk yıllarında çalışan öğretmenlerin sorunlara müdahale konusunda daha az deneyime sahip olmaları, güvenlik algılarını olumsuz etkileyebileceği, mesleki deneyim, müdahale çeşitliği ve yeteneği arttıkça okulları daha güvenli algılayabileceklerini düşündürmektedir. Aynı zamanda mesleki kıdemleri az olan öğretmenlerin işe başlama, uyum ve yeni sosyal çevreye kabul, aidiyet hissetme gibi süreçlerin zaman alışı okulları daha güvensiz hissetmelerine neden olabileceği kabul edilebilir. Konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında Barış (2018)'ın yaptığı çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmış öğretmenlerin kıdem süresi azaldıkça okulu güvenli olma algılarının düştüğü tespit edilmiş, hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin güvenlik algıları da en yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu bulgu öğretmenlerin mesleki tecrübenin artmasıyla okullarda karşılaşılabilecek sorunlarla mücadele etme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri ve bu nedenle de güvenlik algılarının da olumlu yönde değişebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Okul mevcutları güvenlik algılarını etkileyen bir başka değişken olarak düşünülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına göre güvenli okul algısının da değiştiği ve anlamlı bir fark oluşturduğu yine bu çalışmada görülmüştür. Okuldaki öğrenci mevcudu 1001 ve 1500 arası öğrencisi olan okullarda görevli olan öğretmenlerin güvenli okul algı düzeyi diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrenci mevcudu kalabalıklaştıkça öğretmenlerin güvenlik algısının güçlendiği görülmektedir. Öğrenci mevcudu fazla olan okulların daha sistematik ve planlı işleyişe ihtiyaç duymaları bu algıyı güçlendirmiş olabileceğini düşündürmektedir. Aynı zamanda öğrenci mevcudu fazla olan okulların öğretmen ve personel sayıları da fazla olduğu için sorumlulukların da geniş bir gruba paylaştırılmış olması, öğretmenlerin kendilerini iş yükü anlamında rahatlamalarına ve okul içinde kendilerini daha güvende hissedebileceklerini düşündürmektedir. Kalabalık okullara yönelik bu bulgu farklı çalışmalarla çelişkilidir. Barış (2018) okul mevcudu düşük olan okulların, öğrenci mevcudu fazla olan okullara göre okullarının daha güvenli olduğunu bulmuştur. Yine Türkmen (2004) büyük okulların küçük okullara oranla daha fazla güvenlik problemleri ve şiddet olayları yaşandığını ortaya koymuştur.

Çalışmanın bir diğer bulgusu olan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bina yaşına yönelik güvenlik algılarında bina yaşı ne kadar genç olursa güvenlik algılarının da o kadar yükseldiği görülmüştür. Doğal afetlerin yaşandığı ülkemizde eski ve bakımsız binaların afetlerden daha fazla zarar görmesi yeni binalara karşı güven algısını artırdığı şeklinde kabul edilebilir. Aynı zamanda yıpranmış, eski ve bakımsız okulların elektrik, duvar, kanalizasyon, merdiven gibi bina özelliklerinin tehlike yaratacağı, güvenlik algısını olumsuz etkileyeceği de açıktır.

Öğretmenler okulların daha güvenli hale getirilmesi konusunda hizmet içi eğitim süreçlerinden geçtikçe güvenliğe ilişkin daha fazla bilgi ve donanıma sahip olmalarının algılarını olumlu yönde değiştirdiği bulunmuştur. Öğretmenler tarafından risk ve güvenlik kavramlarının somutlaştırılması, bu süreci hayata geçirilebilir, olası sorunlar önlenabilir olarak görmelerinin kendilerini daha güvende hissettireceği açıktır. Öğretmenler güvenli okula yönelik hizmet içi eğitim süreçlerinden geçtikçe, kendilerini sorun çözebilen, önleyebilen hissettikçe algılarının da olumlu yönde değişebileceği düşünülmektedir. Bu konuda Çankaya, Yücel, Tan ve Demirkol (2014)'un yaptıkları çalışmada da benzer bulgu elde edilmiş ve öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri arttıkça okul güvenliği konusunda

kendilerini daha rahat hissettikleri ve krize müdahale konularında daha yetkin bulduklarını ifade etmişlerdir.

## 5. Öneriler

Araştırmanın sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler sıralanmıştır.

1. Konu ile ilgili öğrenci, veli ve öğretmen boyutlarını ele alan geniş katılımlı araştırmalar yapılabilir.
2. Mesleki kıdem yılı az olan öğretmenlerin okul güvenliği algılarının ve kuruma yönelik aidiyetlerinin artırılmasına yönelik MEB tarafından çalışmalar yapılabilir.
3. Doğal afetlerin sıklıkla yaşandığı ülkemizde okul binalarının düzenli denetimleri yapılarak, tespit edilen riskli binalar için gerekli tedbirlerin alınması öğretmen ve öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine yol açabilir.
4. Okulların kriz yönetim planlarının önemi öğretmenlerle paylaşarak, acil kriz yönetimiyle ilgili eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca hazırlanan kriz yönetimi planlarının işlevsel, uygulanabilir ve güncel olmaları konusu esas alınabilir.

## Kaynakça

- Akan, D., & Zengin, M. (2019). Okul Güvenlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70).
- Akgün, S. & Başar, M. (2019). Okul Güvenliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2) , 131-151 .
- Akpınar, B. & Köksalan, B. (2010). Olağanüstü haller ve okul. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 151-158
- Akyol, Y. E. (2015) Okul Güvenliği ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-12
- Başar, M., & Çetin, Ö. (2013). İlk ve ortaöğretim öğrencilerinin zorba davranışlara başvurma düzeyleri bu davranışları öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *NWSA-Education Sciences*, 8(4), 471-488.
- Barış, A. (2018). Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi: Kastamonu İli Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çankaya, İ., Yücel, C., Tan, Ç. & Demirkol, A. (2014). Lise müdürlerinin görüşlerine göre okul güvenliği açısından kampüs okulların önemi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 65-71.
- Çalık, T., Özbay., Erkan, S., Kurt, T., & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okullarında okul iklimi, zorbalık prososyal davranışlar arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 555-576.
- Demirtaş, i. Y. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Rol Beklentileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, B., & Özer, N. (2009). *Okul Güvenliği Güvenli Okul*. Nobel Yayıncılık
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 63-74.
- Erçek, M. K., & Birel, F. K. (2019). Öğretmenlerin Okul Güvenliğine İlişkin Algılarının Örgütsel Güven ve Mesleki Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, (77), 279-296.

- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Bayram, A. (2014). Genel ortaöğretim okullarının büyüklüğü ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 304-316.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- MEB (2008) *EARGED Raporu*, Ankara
- Memduhoğlu, H.B., & Taşdan, M. (2008). Okul ve öğrenci güvenliği: Kavramsal bir çözümleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 3(34), 69-83
- Mwale, M. (2006). Safe schools for Teaching and Learning: Developing a school wide self- study process. Unpublished dissertation, Virginia polytechnic Institute and State University
- Nalbant, A., & Babaoğlan, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *E-uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 11-30.
- Turhan, M., & Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142
- Turner, B. (2018). Safe And Civil Schools: The Study of Middle School Students Perceptions of Their Safety And The Effects of A School Safety Program. Doctoral Dissertation, Trevecca Nazarene University, ABD
- Türkmen, M. (2004), Orta öğretim kurumlarında okul güvenliği ile ilgili yaşanan sorunlar, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Yıldırım, S. (2017). Liselerde öğrenci ve öğretmenlerin güvenli okul iklimi algıları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişki.

### 33. İlköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri<sup>1</sup>

Çetin İÇEN<sup>2</sup>

Zeki SEZGİN<sup>3</sup>

**APA:** İÇen, Ç. & Sezgin, Z. (2024). İlköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 600-615. DOI: 10.29000/rumelide.1454549.

#### Öz

Günümüzde eğitim kurumları, karmaşık ve beklenmedik durumlarla karşılaşabilen dinamik yapılar olarak ön plana çıkmaktadır. İlköğretim düzeyinde görev yapan okul yöneticileri, bu kurumların etkili ve sürdürülebilir bir şekilde yönetilmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle kriz anlarında ortaya çıkan sorunlar, bu yöneticilerin kriz yönetim becerilerini sınavarak etkili bir liderlik sergilemelerini gerektirmektedir. Kriz yönetimi, beklenmedik olaylara hızlı ve etkili bir şekilde müdahale ederek, olumsuz etkileri en aza indirme amacını taşır. Bu bağlamda, ilköğretimde görev yapan okul yöneticilerinin sahip olduğu kriz yönetim becerilerinin incelenmesi, eğitim kurumlarının karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilme kapasitelerini değerlendirmek ve bu alanda gelişim sağlamak adına önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim kurumları yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim kurumlarında görev yapan çeşitli branşlarda 26 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşleri alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formlar aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak incelenmiş, bulgular tasnif edilerek tablolaştırılmıştır. Sonuç olarak; okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı, yönetici ve öğretmenlerin kriz yönetimi konusunda işbirliği yapmadığı, bahsi geçen eğitim paydaşlarının kriz yönetimine yönelik eğitime geresinim duydukları, okulların krizlere hazırlıklı olmadığı, kriz yönetiminde işbirliğinin olması gerektiği öğretmen görüşleri aracılığıyla tespit edilmiştir.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %13

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454549

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

<sup>2</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher., Ministry of National Education (Van, Türkiye), iscetinicen@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0006-7270-8608, **ROR ID:** https://ror.org/ oojga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

<sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı / Teacher, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Institute of Educational Sciences, Department of Foreign Languages Education, Department of French Language Education, (Van, Türkiye), zekisezgin@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0006-3507-2292 **ROR ID:** https://ror.org/ oojga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim okulu, kriz yönetimi, okul yöneticisi, öğretmen görüşleri.

## Teacher opinions regarding the crisis management skills of primary school administrators<sup>4</sup>

### Abstract

Educational institutions today stand out as dynamic structures that encounter complex and unexpected situations. School administrators at the primary education level play a critical role in the effective and sustainable management of these institutions. Particularly during moments of crisis, issues that arise demand administrators to test their crisis management skills and demonstrate effective leadership. Crisis management aims to intervene quickly and effectively in unexpected events, minimizing adverse effects. In this context, examining the crisis management skills of primary school administrators is crucial for evaluating the capacities of educational institutions to cope with challenges and fostering improvement in this area. The purpose of this research is to identify teachers' views on the crisis management skills of primary school administrators. The study, utilizing the phenomenological design of qualitative research methods, involved 26 teachers from various disciplines working in primary education institutions. A semi-structured interview form, prepared with expert opinions, was used as the data collection tool. The data obtained through the forms were subjected to content analysis, and the findings were categorized and tabulated. As a result, it was identified through teachers' perspectives that the crisis management skills of school administrators are not at a sufficient level, there is a lack of collaboration between administrators and teachers in crisis management, the mentioned educational stakeholders require training in crisis management, schools are not adequately prepared for crises, and collaboration is essential in crisis management.

**Keywords:** Primary school, crisis management, school administrator, teacher opinions

### Giriş

Toplumda zaman içinde aniden ortaya çıkan olağanüstü durumların görülmesi muhtemeldir. Örgütleri zor durumda bırakan bu olağanüstü durumlara kriz adı verilir. Kriz, bir işi, bir olayın karışık evresini, içinden çıkılması zor bir durumu, ani bir yükselişi ve bozulma yönündeki tehlikeli bir anı ifade eder (Can, 2005). Genç (2009), krizi uyum mekanizmalarını yetersiz hale getirerek, önleyici, öngörücü, hızlı ve ivedi tepkiler vererek mevcut değerlerini, amaçlarını ve varsayımlarını tehdit eden bir gerilim durumu olarak tanımlamaktadır. Aynı şekilde Aksoy ve Aksoy (2009) krizi, örgütün dengesini bozan, sağlıklı işleyişini engelleyen ve müdahale edilmesi gereken durum olarak ifade etmektedir. Ayrıca krizin; bireyin, grup veya örgütün normal işlevlerini yerine getirmesini engelleyen, acil müdahale ve çözüm gerektiren, beklenmedik, öngörülemeyen bir olay olarak tanımlandığı görülmektedir (Erkan, 1996).

<sup>4</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin / Rate: %13

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 01.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454549

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Özetle kriz kavramı, bir birey, grup ya da örgütün ani değişimler sonucu yaşadığı ve sıradan yöntemlerle içinden çıkamadığı durumlar olarak tanımlanabilir.

Örgütler için önemli olan; kriz anında krizi ertelemenin yollarını aramak değil, daha çok krizin geldiğini hissedip kriz öncesi hazırlıkları tamamlamak veya krizden en az zararla hatta olumlu sonuçlar alarak çıkmaktır (Aksu ve Deveci, 2009). Beklenmedik durumlarda hazırlıklı ve hazırlıksız yakalananlar arasında da bir fark olması doğaldır (Adıgüzel, 2007). Bu durumda bir krize nasıl hazırlanılacağını ve bir kriz durumunda bununla nasıl başa çıkılacağını bilmek önemlidir. Kriz durumunun tekrarlanmaması için önlemler alınması ve erken uyarı sistemlerinin geliştirilmesinin yanında yöneticinin krizlerden korunmak ve hazırlıklı olmak için sürekli olarak dış çevreyi takip etmesi ve analiz etmesi gerekmektedir. Bununla birlikte zararın en aza indirilmesi hatta krizin faydalı olabilmesi için nedenlerinin, boyutlarının, etkilerinin ve yönünün sağlıklı bir şekilde analiz edilmesi ve gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması oldukça önemlidir (Mathai, 2002; McCarty, 2012).

Toplumun örgütlü bir yapısı olan okullardaki kriz planları, eskiden sadece gaz kaçağı veya yangın olduğunda okulun nasıl boşaltılacağıyla ilgiliydi. Son yıllarda ise okulların, arabalı bombalamalara, intihar girişimlerine ve silahlı baskınlara olduğu kadar biyolojik, kimyasal ve radyolojik saldırılara da maruz kaldıkları görülmektedir. Bu da okullarda bu tür krizler karşısında hazırlıklı olmak zorunluluğunu doğurmuştur. Bu ve benzeri durumlar karşısında okul yönetiminin görevi, bir bilgi birleşimine dayalı kararlar almaktır. Krizler, doğal olarak, birkaç yöneticinin var olan bilgi veya pratik deneyimle kontrol edebileceği kısa süreli ve beklenmedik durumlardır. İyi yönetilen bir krizde, gerekli önlemlerin önceden alınması ve krizin en az zararla atlatılmasının, bireylerin ve örgütün korunmasının büyük bir başarı sayılabileceği vurgulanmaktadır (Aksu ve Deveci, 2009).

Çatışmalar ve krizler, insan toplumunun ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Uzmanlara göre kriz ve çatışmanın tamamen yokluğu mutlak kötü değildir. Çatışmanın toplumdaki, kurumlardaki ve organizasyonlardaki sosyal değişimin temel bir parçası olduğu belirtilmektedir. Kriz ve çatışmaların kaçınılmaz olduğu ve bunlar olmadan örgütlerin gereksiz, diktatörce ve monoton hale gelebileceği ifade edilmektedir. Bu nedenle, okul yönetim sistemlerinde çatışma ve krizlerin bir sapma olmadığı söylenebilir (Bayrak, 1996; Şimşek, 1999; Katz ve Lawyer, 1993; Mullins, 2002). Bununla birlikte, bu çatışmalar ve krizler bazen çok büyük boyutlara ulaşarak ilgili taraflara ve kuruluşlara zarar verir hale gelebilmektedir. Çünkü düzenli olarak meydana gelmelerinin etkin yönetimi ve üretkenliği büyük ölçüde etkilemesi mümkündür. Çatışma ve krizlerin görüldüğü okul sistemlerinde yaşanan çatışmaların ve krizlerin sorumluluğu okul yöneticisi olarak da anılan müdürlerdedir (Demirtaş, 2000). Çatışma ve kriz durumunda, okul yöneticileri, öğretim kadrosu ve öğretim dışı personel, öğrenciler ve hatta veliler gibi başka kilit aktörlerin yetersizlikleri nedeniyle kriz yönetimi doğru bir şekilde yapılamamaktadır. 1996 yılında yürürlüğe giren Başbakanlık Kriz Merkezi yönetmeliğine göre kriz yönetimi, bir kriz durumunun tespitinden, gerekli yönlendirici kararların alınmasına, uygulanmasına, izlenmesine ve kontrolüne kadar uzanan bir dizi faaliyettir. Bu yönetmeliğe göre krizin zamanında tespit edilmesi, kriz anında izlenecek yolun önceden belirlenmiş olması ve gecikmeksizin uygulamaya konulması zorunludur (Haban, 2017). Bunun için okullarda da bir kriz yönetim ekibi kurulması gerekli ve zorunludur. Kriz yönetiminde en önemli görev yönetime düşmektedir ancak ekip çalışması olmadan krizin olumlu bir şekilde sonlandırılmasının oldukça zorlaşacağı söylenebilir. Çünkü yöneticiler kesinlikle takım çalışmasına ihtiyaç duyarlar. Yöneticinin insan faktörünü mantıklı seçmesi ve mantıklı kullanması önemlidir. Okul çeşitli nedenlerle kriz yönetim ekibi oluşturamayabilir. Ancak kriz zamanlarında işe yarayacak uyarıları, materyalleri ve kontrol listelerini hazırlamak suretiyle bazı tedbirler alabilir. Bu tedbirler bir kriz anında personele ve öğrencilere yardımcı olacak ve zararın azalmasını sağlayacaktır.

Dolayısıyla her eğitim kurumunun kendi koşullarını dikkate alarak bir kriz yönetim planı geliştirmesi gerekmektedir (McCarty, 2012).

Kuruluşlar, ani acil durumların beklenmedik bir şekilde ortaya çıkabileceğini fark edebilir. Her kurum, kendi sektöründeki krizlere ve olumsuz koşullara maruz kalabilir. Krizler genellikle benzersizdir ve bu nedenle her biri özel çözüm stratejileri gerektirir. Örneğin, bir hastanede meydana gelen bir krizle başa çıkma yöntemleri, bir okuldaki krizle başa çıkma stratejilerinden farklı olacaktır. Okullar da diğerkurumlar gibi çeşitli krizlere maruz kalabilir. Kriz dönemlerinde okulların itibarı zedelenebilir, paydaşlardan destek almak zor olabilir ve bu durum, normal çalışmalarını sürdürmelerini engelleyebilir. Bu nedenle, okulların kriz yönetimi konusunda hazırlıklı olmaları önemlidir. İçeride kriz yönetim planları, kriz müdahale ekipleri ve kriz iletişim planları oluşturmalı ve krizlere karşı hazır olmalıdırlar. Herhangi bir kriz durumu, eğitim öğretimi durdurabileceği gibi, okul personeli ve öğrenciler üzerinde kalıcı etkiler bırakabilir. Bu olumsuz durumlarla başa çıkmak ve eğitim öğretimi aksamadan sürdürmek için her okulun kendine özgü kriz stratejilerine sahip olması önemlidir. Özellikle okullar, gelecek nesilleri yetiştirdikleri için toplumun genelinde özel bir öneme sahiptir ve bu nedenle her topluluk, okulların krizlere karşı dikkatli bir şekilde hazırlıklı olması gerektiğini anlamalıdır.

Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alan yazında okul yöneticilerinin liderlik özellikleri, iletişim becerileri, yönetim becerileri, motivasyonları, problem çözme becerileri, yaşadıkları sorunlar, yeterlikleri ve öz yeterlik algıları gibi birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Yükseli ve Okçu, 2022; Usta ve Boğa, 2021; Diş ve Akbaşı, 2019; Baltacı, 2017; Yalçın, 2016; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Şekerci ve Aypay, 2009; Erdoğan, 2006; Çelikten, 2001). Diş ve Akbaşı'nın (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerinin kriz yönetebilen, mesleki gelişime önem veren, yol gösterici, denetim yapan, yeniliklere açık, okul aile işbirliğini sağlayan kişiler olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Karakuş ve İnandı (2018) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin krizi yönetme becerileri, kriz anına ve kriz öncesi ile sonrasında göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Cangöz ve Öndoğan (2015) da çalışmalarında dönüşümcü liderlerin krizi öngörme, krizi yönetme ve krizden kurtulmada; en az zarar ve en fazla kârla çıkmada örgütlere büyük katkılar sağlayan liderler olduklarını ifade etmektedir. Özalp ve Levent'in (2015) çalışmalarında okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin cinsiyete, öğrenim durumuna ve kariyer evrelerine göre değişmediğini; okul kademesine ve çalışma arkadaşlarıyla çalıştıkları süreye göre farklılık gösterdiğini tespit ettikleri görülmektedir. Eren (2023), araştırmasında öğretmenlerin ideal okul müdürlerini, öğretmenlere adil ve yapıcı bir etkileşim sağlayan, velilerle işbirliği içinde olan, öğretmenlere değer verip onları koruyan ve dönüt amaçlı değerlendirmeler yapan liderler olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Sağlam ve Özsezer (2015) çalışmalarında, okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin orta düzeyde olduğunu, kriz konulu eğitimlere öncelik verilmesi gerektiğini tespit etmişlerdir. Konu ile ilgili yapılmış akademik çalışmaların sayısını çoğaltmak mümkündür ancak ilköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleriyle yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin kriz olarak tanımladıkları durumlar nelerdir?
2. Öğretmenler, okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri hakkında ne düşünmektedirler?
3. Öğretmenler, krizin önlemesi için izlenecek yol konusunda ne düşünmektedirler?
4. Öğretmenlerin krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri nelerdir?
5. Öğretmenler, kriz anında okul yönetiminin krize yönelik tutum ve davranışları hakkında ne düşünmektedirler?
6. Okul yönetimi kriz anında öğretmenlerle işbirliği yapmakta mıdır?
7. Okulda kriz yönetimine yönelik herhangi bir uygulama var mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) ile gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olguları araştırmayı amaçlamaktadır. Bunun için olguyu dışa vurabilecek birey ya da gruplardan veri toplanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu çalışmada da ilköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri veri olarak kabul edilerek derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde edilmeye çalışıldığı için fenomenoloji deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 5 devlet okulunda görev yapan çeşitli branşlarda 26 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu benzeşik (homojen) örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminde çalışılan konuya taraf olan bireyler belirgin bir alt-grubu tanımlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu çalışma grubuna katılım için ilköğretim okulu yöneticilerin kriz yönetim becerilerini deneyimlemiş ve öğretmenlik mesleğini icra etmek ölçüt olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik bilgilerine aşağıda yer verilmiştir:

**Tablo 1.** Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı

| Cinsiyet      | f         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| Kadın         | 15        | 57,69      |
| Erkek         | 11        | 42,31      |
| <b>Toplam</b> | <b>26</b> | <b>100</b> |

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %57,69'unun (f=15) kadın, %42,31'inin erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Mesleki Deneyimleri

| Mesleki Deneyim | f | %     |
|-----------------|---|-------|
| 0-5 yıl         | 6 | 23,08 |



|               |           |            |
|---------------|-----------|------------|
| 6-10          | 4         | 15,38      |
| 11-15         | 8         | 30,77      |
| 16-20         | 5         | 19,23      |
| 21 ve üzeri   | 3         | 11,54      |
| <b>Toplam</b> | <b>26</b> | <b>100</b> |

Tablo 2'ye bakıldığında, katılımcıların %23,08'inin 0-5 yıl, %15,38'inin 6-10 yıl, %30,77'sinin 11-15 yıl, %19,23'ünün 16-20 yıl, %11,54'ünün 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Branşları

| <b>Branş</b>              | <b>f</b>  | <b>%</b>   |
|---------------------------|-----------|------------|
| Sınıf öğretmeni           | 8         | 30,77      |
| Türkçe öğretmeni          | 7         | 26,92      |
| Sosyal Bilgiler öğretmeni | 5         | 19,23      |
| Matematik öğretmeni       | 3         | 11,54      |
| Fen Bilimleri öğretmeni   | 3         | 11,54      |
| <b>Toplam</b>             | <b>26</b> | <b>100</b> |

Tablo 3 incelendiğinde, çalışmaya katılanların %30,77'si sınıf, %26,92'si Türkçe, %19,23'ü Sosyal Bilgiler, %11,54'ü Matematik, %11,54'ü de Fen Bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

### Verilerin Toplanması

İlköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin detaylı ve eksiksiz bir şekilde incelenebilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yapılmadan önce görüşme soruları hazırlanıp alanında uzman iki öğretim üyesine gönderilmiş ardından gerekli görülen düzeltmeler ile forma son hali verilmiştir. Daha sonra form, Google form üzerinden düzenlenerek elektronik posta şeklinde katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılardan görüş alındıktan sonra veriler araştırmanın problemine ve amacına göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırılan bu veriler belli başlıklar altında alt problem cümlelerine göre düzenlenmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak cevaplar tek tek incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılının birinci döneminde 5 ayrı okulda görev yapan öğretmenlerden elde edilen verilerin analizine dayanmaktadır. Çalışma grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde, veriler derin bir işleme tabi tutularak veriyi açıklayacak temalara ve kavramlara ulaşılması amaçlanır. Böylece olguların daha anlaşılır hale gelmesi sağlanır. Bunun için öncelikle veriler kodlanır, bu kodları genel düzeyde açıklayabilecek temalar bulunur, daha sonra veriler bulunan kodlara ve temalara (kategori) göre düzenlenir ve tanımlanır, ardından bulgular araştırmacı tarafından yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu çalışmada da elde edilen veriler araştırmacılar tarafından okunmuş ve kodlanmıştır. Ardından benzer kodlardan yola çıkılarak kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak veriler tablollaştırılarak her tablo altında konu ile ilgili yorum yapılmıştır. Ardından kodlara örnek olması amacıyla katılımcıların görüşlerinden bazılarını yer verilmiştir.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenliği sağlamak için öncelikle katılımcıların gönüllü olmasına dikkat edilmiştir. Veri toplamak için hazırlanan form uzman görüşleri alınarak hazırlanmış ve eksiklikler de yine uzman görüşlerine göre giderilmiştir. Verilerin analizinde her iki araştırmacı verileri ayrı ayrı kodlamış benzer kodlardan temalara ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmıştır. Buna göre iyi bir nitel güvenilirlik için kodlayıcılar arası uyumun en az %80 olması beklenmektedir (Patton, 2002). Bu çalışmada kodlayıcılar arası uyum %87 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenliği sağlamak için katılımcıların görüşme formlarından alınan örnek ifadeleri olduğu gibi alıntılanarak aktarılmıştır.

## Bulgular

Katılımcılara, “Çalıştığınız kurumda kriz olarak tanımlayacağınız durumlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtlar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Katılımcıların kriz olarak tanımladıkları durumlar

| Kategori                           | Kod  | f         | %          |
|------------------------------------|--|-----------|------------|
| Doğal krizler                      | Doğal afetler (deprem, sel vb.)            | 10        | 37,5       |
|                                    | Bulaşıcı hastalık (uyuz, kovid-19 vb.)     | 5         |            |
| Şiddet kaynaklı krizler            | Öğrenciler arasında yaşanan kavgalar       | 7         | 27,5       |
|                                    | Akran zorbalığı                            | 4         |            |
| Eğitim ortamından kaynaklı krizler | Kutuplaşma ve sınıfta öğrenci fazlalığı    | 5         | 27,5       |
|                                    | Öğrenci yaralanması                        | 4         |            |
|                                    | Güvenlik eksikliği                         | 2         |            |
| İletişim kaynaklı krizler          | Velilerin olaylara empati ile yaklaşmaması | 2         | 5          |
| Reddetme                           | Herhangi bir kriz yok                      | 1         | 2,5        |
| <b>Toplam</b>                      |  | <b>40</b> | <b>100</b> |

Tablo 4 incelendiğinde, “Çalıştığınız kurumda kriz olarak tanımlayacağınız durumlar nelerdir?” sorusuna 26 katılımcıdan toplam 40 farklı cevap alındığı görülmektedir. Katılımcılar yarı yapılandırılmış anket sorularına birden fazla cevap verdikleri için tablodaki cevap sayısı katılımcı sayısından fazla çıkmaktadır. Buna göre cevapların %37,5’inde okullardaki krizin doğal kriz, %27,5’inde şiddet kaynaklı kriz, %27,5’inde eğitim ortamından kaynaklı kriz, %5’inde iletişim kaynaklı kriz olarak tanımlanmıştır. Bir kişinin ise (% 2,5) okullarda kriz olarak tanımlanacak bir durumun olmadığını ifade ettiği ve krizi reddettiği anlaşılmaktadır. Aşağıda konuyla ilgili öğretmen görüşleri yer almaktadır.

*Benim görüşüme göre kriz doğal afetlerle ilişkilidir. Deprem, sel veya yangın gibi doğal olaylar, öğrencilerimizin ve personelimizin güvenliğini doğrudan etkileyebilir. (Ö21)*

*Doğal afetler, yaşadığımız coğrafyada sıkça karşılaşılan kriz durumlarıdır. Öğrencilerimizin eğitimine devam edebilmeleri için özellikle deprem gibi ani olaylara karşı nasıl güvenli bir şekilde tepki verebileceklerini bilmeleri önemlidir. (Ö2)*

*Kriz, öğrenciler arasında yaşanan kavgaları ve akran zorbalığını içerir. Bu durumlar, sadece fiziksel değil, aynı zamanda duygusal olarak da öğrencilerimizi etkileyebilir. (Ö11)*

*Öğrenciler arasındaki kavgalar, benim için bir kriz durumunu simgeler. Bu tür olaylar, öğrencilerin psikososyal sağlığını ciddi şekilde etkileyebilir ve sınıf içi uyumu bozabilir. (Ö15)*

*Sınıfta yaşanan kutuplaşma ve öğrenci fazlalığı benim için bir kriz durumunu ifade eder. (Ö8)*

*Öğrenciler arasındaki kavgaları, yaralanmaları birer kriz olarak görüyorum. Bu durumlar öğrencilerin sağlığını ve güvenliğini tehdit edebilir. (Ö25)*

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında, öğretmenlerin krizi doğal afetlerle ilişkilendirdikleri, öğrencilerin güvenliğini etkileyebilecek doğal olayların önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca, öğrenciler arasındaki kavgaların ve akran zorbalığının da kriz durumları olarak değerlendirilmesi gerektiği dile getirilmektedir. Bu tür sosyal ve duygusal krizlerin öğrencilerin sağlığı ve güvenliği üzerinde ciddi etkileri olduğu vurgulanmaktadır.

Katılımcılara, “Okul yönetimini, kriz yönetimi konusunda nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Katılımcıların, okul yönetiminin kriz yönetimi becerisine ilişkin görüşleri

| Kategori       | Kod   | f         | %          |
|----------------|---|-----------|------------|
| Olumlu         | Başarılı  | 14        | 53,85      |
| Olumsuz        | Başarısız   | 3         | 11,54      |
| Geliştirilmeli | Bazı kriz (deprem tatbikatı vb.) alanlarında başarılı | 2         | 7,69       |
|                | Kriz yönetimde iyi, müdahalede kötü                   | 2         | 7,69       |
|                | Orta seviyede   | 5         | 19,23      |
| <b>Toplam</b>  |   | <b>26</b> | <b>100</b> |

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (f=14), okul yönetiminin kriz yönetiminde başarılı olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 5’i okul idaresinin kriz yönetimi konusunda orta seviyede olduğunu, 3’ü başarısız olduğunu, 2’si bazı kriz (deprem tatbikatı vb.) alanlarında başarılı olduğunu, 2’si ise kriz yönetimde iyi, müdahale noktasında kötü olduğunu dile getirmiştir. Bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*Okul yönetiminin kriz yönetimi becerilerini oldukça olumlu buluyorum. Karşılaştığımız zorluklarda idare, etkili bir şekilde çözüm üretiyor ve kriz anlarında sakin bir liderlik sergiliyor. (Ö26)*

*Okul yönetimi, kriz yönetimi konusunda etkili bir performans sergiliyor. Kriz anlarında hızlı ve koordineli bir şekilde tepki vererek öğrenci, veli ve öğretmenlerin endişelerini gideriyor. (Ö9)*

*Ne yazık ki okul yönetiminin kriz yönetimi becerilerini yeterli bulmuyorum. Kriz durumlarında, idarenin karar alma süreçleri ve iletişim eksiklikleri nedeniyle sık sık belirsizlikle karşılaşıyoruz. (Ö1)*

*Okul yönetiminin kriz yönetimi becerileri konusunda ciddi eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Kriz anlarında etkili bir liderlik ve hızlı çözüm üretme yetenekleri yetersiz. (Ö10)*

*Okulumuz, belirli kriz durumlarında, özellikle deprem tatbikatları gibi alanlarda başarılı bir performans sergiliyor. Ancak gerçek bir kriz anında müdahalede bazı zorluklar yaşanabilir. (Ö21)*

*Okulumuz, kriz yönetimi konusunda orta seviyede bir başarı gösteriyor. Belirli kriz alanlarında başarılı olsa da müdahalede gelişim sağlanması gerekiyor bence. (Ö5)*

Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin, okul yönetiminin kriz yönetimi becerilerini çeşitli şekillerde değerlendirdiği görülmektedir. Bazıları idarenin etkili liderlik ve koordinasyon sergilediğini düşünürken bir kısmı karar alma süreçlerinde ve iletişimde eksiklikler olduğunu dile getirmektedir. Bazı öğretmenler okulun belirli kriz durumlarında başarılı olduğunu gözlemlemiş olsa da gerçek bir kriz anında

müdahalede zorluklar yaşanabileceğine işaret etmektedir. Genel olarak, okulun kriz yönetimi konusunda orta seviyede bir başarı gösterdiği ve gelişime açık olduğu ifade edilmektedir.

Katılımcılara, “Okul yönetimini kriz önleme konusunda değerlendirirseniz neler paylaşmak istersiniz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 6’ya yansıtılmıştır.

**Tablo 6.** Katılımcıların krizin önlemesi konusundaki görüşleri

| Kategori                  | Kod   | f  | %     |
|---------------------------|---|----|-------|
| Tedbir gerekliliği        | İdare önlem almalı                                | 10 | 38,46 |
| İletişim gerekliliği      | Okuldaki paydaşlarla daha iyi ilişkiler kurulmalı | 6  | 23,08 |
| İhtiyaç yok (gereksizlik) | İdare kriz konusunda yeterli                      | 4  | 15,38 |
| Eğitim gerekliliği        | Okuldaki paydaşlar kriz konusunda eğitilmeli      | 3  | 11,54 |
|                           | Veliler kriz konusunda eğitilmeli                 | 3  | 11,54 |
| Toplam                    |   | 26 | 100   |

Tablo 6’ya bakıldığında, katılımcıların önemli bir bölümü (f=10) sorunların önceden tahmin edilip önlem alınması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların 6’sı okul idaresinin okuldaki paydaşlarla daha iyi ilişkiler kurması gerektiğini, 4’ü okul yönetiminin krizi önleme konusunda gerekli bilgi ve donanımına sahip olduğunu, 3’ü okuldaki paydaşların (öğretmen ve hizmetlilerin) kriz konusunda eğitilmesi gerektiğini, 3’ü ise velilerin bu konuda eğitilmesinin sorunları en aza indireceğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda alıntılanmıştır.

*Okuldaki idare, kriz durumlarına karşı daha etkili önlemler almalıdır. Öğrenci güvenliğini sağlamak ve olası kriz durumlarında daha hazırlıklı olmak adına çeşitli güvenlik tedbirleri alınmalıdır. (Ö4)*

*Okuldaki paydaşlar arasında daha güçlü bir iletişim ve işbirliği oluşturulmalıdır. Kriz durumlarına karşı daha etkili bir tepki verebilmek için öğretmenler, öğrenciler, veliler ve idare arasındaki ilişkiler güçlendirilmelidir. (Ö18)*

*Bence okuldaki idare, kriz yönetimi konusunda yeterli bir performans sergiliyor. (Ö22)*

*Okuldaki paydaşlar, kriz durumlarına karşı daha bilinçli olmalı ve bu konuda eğitilmelidir. Öğrenciler, öğretmenler ve veliler olası krizlere karşı nasıl tepki vermeleri gerektiği konusunda bilinçlendirilmelidir. (Ö25)*

*Veliler, kriz durumlarına karşı daha iyi hazırlanabilmek adına eğitilmelidir. Bu eğitimler, velilerin çocuklarının güvenliği konusunda daha bilinçli ve hazırlıklı olmalarına yardımcı olur. (Ö12)*

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında, idarenin kriz durumlarına karşı daha etkili önlemler alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun için öğrenci güvenliğini sağlamak ve kriz durumlarına daha hazırlıklı olmak adına çeşitli güvenlik tedbirlerinin alınması gerektiği dile getirilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okuldaki paydaşlar arasında daha güçlü bir iletişimin ve işbirliğinin kurulması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve idarenin kriz durumlarına daha etkili bir şekilde yanıt verebileceklerine inanılmaktadır. Velilerin de kriz durumlarına karşı daha iyi hazırlanması için eğitilmesi gerektiği, böylece velilerin çocuklarının güvenliği konusunda daha bilinçli ve hazırlıklı olmalarına yardımcı olunabileceği vurgulanmaktadır.

Katılımcılara, “Krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Katılımcıların krizin olumsuz etkilerinden korunma stratejileri ile ilgili görüşleri

| Kategori               | Kod  | f         | %          |
|------------------------|--|-----------|------------|
| Kriz öncesi tedbirler  | Tatbikatların artırılması                                  | 8         | 30,77      |
|                        | Kriz müdahale ekibinin kurulması                           | 2         | 7,69       |
|                        | İdareci atamalarında işinin ehli idarecilerin alınması     | 1         | 3,85       |
|                        | Önlem alma   | 1         | 3,85       |
| Kriz sonrası tedbirler | Krizin temel sebeplerinin araştırılması                    | 6         | 23,08      |
| Kriz anı               | Rehberlik servisinin güçlendirilmesi                       | 4         | 15,38      |
|                        | Kriz anında iletişiminin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi | 4         | 15,38      |
| <b>Toplam</b>          |  | <b>26</b> | <b>100</b> |

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların 8'i kriz anına hazırlık yapmak için okulda gerçekçi tatbikatların yapılması gerektiğini dile getirmiştir. Katılımcıların 6'sı krizin temel sebeplerinin araştırılması gerektiğini, 4'ü rehberlik servisinin güçlendirilmesinin önemli olduğunu, 4'ü kriz iletişiminin geliştirilmesi gerektiğini, 2'si kriz müdahale ekibinin kurulması gerektiğini, 1'i bu konularda ilerleme sağlayabilmek için işinin ehli idarecilerin atanması gerektiğini, 1'i ise kriz öncesinde önlemlerin alınmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Aşağıda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

*Tatbikatların sıklığının artırılması, okulun krizlere hazırlıklı olmasını sağlar. Öğrenci ve personel için düzenli tatbikatlar, kriz anlarında daha etkili bir tepki verilmesine katkı sağlar. (Ö24)*

*Okulda bir kriz müdahale ekibi kurulması gerekir. Bu ekip, kriz durumlarına karşı plan yapabilir, koordineli bir şekilde hareket edebilir ve sorunları çözebilir. (Ö3)*

*İdareci atamalarında işinin ehli yöneticilerin seçilmesi, okulun kriz yönetiminde güçlü bir pozisyonda olmasına yardımcı olur bence. (Ö6)*

*Krizin temel sebeplerini araştırmak lazım, sorunların köküne inmek gerekir. (Ö14)*

*Rehberlik servisinin güçlendirilmesi, öğrencilerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesini sağlar. Bu da kriz durumlarında öğrencilere daha etkili destek sağlayabilir. (Ö20)*

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, öğretmenler, okulun krizlere hazırlıklı olması için tatbikatların sıklığının artırılması ve bir kriz müdahale ekibinin kurulması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Ayrıca, idareci atamalarında işinin ehli yöneticilerin seçilmesinin önemli olduğunu düşünmektedirler. Onlara göre bu durum, okulun kriz yönetiminde güçlü bir pozisyonda olmasına yardımcı olabilir. Bunun yanında öğretmenler krizlerin temel sebeplerinin araştırılması ve sorunların köküne inilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Ayrıca rehberlik servisinin güçlendirilmesi, öğrencilerin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesi ve kriz durumlarında öğrencilere daha etkili destek sağlanabilmesi bakımından önemli görülmektedir.

Katılımcılara, "Okulda yaşadığınız herhangi bir kriz anında okul yönetiminin krize yönelik tutum ve davranışları nelerdir?" sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtlar Tablo 8'de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Katılımcıların, kriz anında okul yönetiminin krize yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri

| Kategori       | Kod                          | f  | %     |
|----------------|------------------------------|----|-------|
| Olumlu         | Ellerinden geleni yapıyorlar | 14 | 53,85 |
|                | Kriz anında yapıcı           | 6  | 23,08 |
| Geliştirilmeli | Orta düzeyde                 | 2  | 7,69  |

|               |                                  |           |            |
|---------------|----------------------------------|-----------|------------|
|               | Yaklaşım iyi ancak yeterli değil | 2         | 7.69       |
| Olumsuz       | Krizi yönetemiyorlar             | 2         | 7,69       |
| <b>Toplam</b> |                                  | <b>26</b> | <b>100</b> |

Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (f=14) kriz anında idarecilerin ellerinden geleni yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcıların 6'sı idarecilerin kriz anında yapıcı olduklarını ve soğukkanlı bir şekilde müdahalede bulduklarını, 4'ü idarecilerin kriz anını orta düzeyde yönetebildiğini, 2'si ise okul yönetiminin krizi yönetme konusunda yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bazı öğretmen görüşleri aşağıda alıntılanmıştır.

*Okul idaresi, elinden geleni yapmaya çalışıyor ve olumlu bir yaklaşım sergilediğini söyleyebilirim. (Ö15)*

*Okul, kriz yönetimi konusunda ortalama bir seviyede performans sergiliyor. İdare, kriz anlarında bazı olumlu adımlar atabiliyor ancak daha sistemli bir planlama ve sürekli gelişimle kriz yönetiminde daha iyi olunabilir. (Ö19)*

*Okul idaresinin yaklaşımı genel olarak iyi, ancak yeterli değil. Kriz durumlarında daha kapsamlı ve planlı bir stratejiye ihtiyaç var bence. (Ö1)*

*Yaklaşım genel olarak olumlu ancak kriz anlarında daha etkili bir yönetim bekleniyor. (Ö5)*

*Okul idaresi, kriz yönetiminde zorlanıyor ve krizi etkili bir şekilde yönetemiyor. (Ö23)*

Öğretmenlerin, okul idaresinin kriz yönetimindeki performansını çeşitli şekillerde değerlendirdiği görülmektedir. Bazıları olumlu bir yaklaşım sergilediğini belirtirken bir kısmı daha sistemli bir planlamanın ve sürekli gelişimin gerekliliğine işaret etmektedir. Bazı öğretmenler idarenin genel olarak iyi bir yaklaşım sergilediğini ancak kriz anlarında okul idaresinden daha etkili bir yönetim beklediklerini ifade ederken diğerleri ise idarenin kriz yönetiminde zorlandığını ve krizi etkili bir şekilde yönetemediğini düşünmektedirler.

Katılımcılara, “Kriz yönetiminde öğretmenler okul yönetimine ne gibi katkılar sunabilir? Okul yönetiminin kriz anında öğretmenlerle işbirliği yapma durumu nasıldır?” soruları yöneltmiş, alınan yanıtlar Tablo 9'a aktarılmıştır.

**Tablo 9.** Katılımcıların, kriz anında okul yönetimine katkıları ve okul yönetiminin kriz anında öğretmenlerle işbirliği hakkındaki görüşleri

| Kategori                      | Kod  | f         | %          |
|-------------------------------|--|-----------|------------|
| Öğretmenlerle işbirliği yapma | İdare öğretmenlerle işbirliği yapmıyor                   | 15        | 57,69      |
|                               | İdare öğretmenlerle işbirliği yapıyor                    | 5         | 19,23      |
| Desteğe olan ihtiyaç          | İdare destek alırsa kriz daha iyi yönetilir              | 4         | 15,39      |
|                               | Koordineli çalışmalar için öğretmenlere eğitim verilmeli | 2         | 7,69       |
| <b>Toplam</b>                 |  | <b>26</b> | <b>100</b> |

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (f=15) kriz anında idarenin öğretmenlerden kopuk hareket ettiğini, onlarla işbirliği yapmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların 5'i idarenin kriz anında öğretmenlerle işbirliği yaptığını, 4'ü idarenin kriz anında öğretmenlerden daha yoğun destek almasının krizin daha iyi yönetilmesine katkı sağlayacağını, 2'si ise idarecilerin öğretmenlere koordineli çalışmayı öğretmesi gerektiğini dile getirmiştir. Aşağıda bazı öğretmen görüşleri alıntılanmıştır.

*İdare, ne yazık ki, öğretmenlerle işbirliği yapmıyor. Bu durum, kriz anlarında iletişim eksikliği ve koordinasyon sorunlarına yol açıyor. (Ö11)*

*Okuldaki idare, öğretmenlerle işbirliği yapma konusunda başarılı bir yaklaşım sergiliyor. (Ö9)*

*İdare, kriz anlarında destek alırsa daha iyi yönetim sağlanabilir. Öğretmenlerle birlikte hareket ederek, krizlere karşı daha etkili bir hazırlık ve müdahale sağlanabilir. (Ö26)*

*Koordineli çalışmalar için öğretmenlere kriz yönetimi eğitimi verilmeli. Bu, öğretmenlerin kriz anlarında daha bilinçli ve etkili bir şekilde hareket etmelerini sağlayacak. (Ö3)*

Öğretmenler, okul idaresinin öğretmenlerle işbirliği konusundaki tutumunu farklı şekillerde değerlendirmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, idarenin öğretmenlerle işbirliği yapmadığını ve bu durumun iletişim eksikliğine ve koordinasyon sorunlarına yol açtığını dile getirmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı bu konuda başarılı bir işbirliği sergilendiğini ifade etmektedir. Bazı öğretmenler idarenin kriz anlarında öğretmenlerle işbirliği yaparak daha iyi yönetim sağlayabileceğini düşünürken diğerleri ise bu işbirliği için öğretmenlere kriz yönetimi eğitimi verilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Katılımcılara, “Okulunuzda kriz yönetimine yönelik herhangi bir uygulama var mı?” sorusu yöneltilmiş, alınan yanıtlar Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo 10.** Katılımcıların, okulda kriz yönetimine yönelik herhangi bir uygulamanın olup olmadığına ilişkin görüşleri

| Kategori      | Kod   | f         | %          |
|---------------|---|-----------|------------|
| Uygulama yok  | Kriz yönetimine yönelik herhangi bir uygulama yok | 18        | 69,23      |
| Uygulama var  | Doğaçlama yoluyla yapılan uygulamalar var         | 4         | 15,39      |
|               | Yangın anı için uygulama var                      | 2         | 7,69       |
|               | Deprem anı için uygulama var                      | 2         | 7,69       |
| <b>Toplam</b> |   | <b>26</b> | <b>100</b> |

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğu (f=18) çalıştıkları okulda kriz yönetimi ile ilgili herhangi bir uygulamanın olmadığını dile getirmiştir. Katılımcıların 4’ü kriz anında doğaçlama hareket edildiğini, bu nedenle herhangi bir uygulamaya gerek olmadığını, 2’si kriz yönetimiyle ilgili birkaç uygulamanın olduğunu, 2’si ise sadece deprem anı için uygulamanın olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili bazı katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*Okulda kriz yönetimine yönelik herhangi bir uygulama bulunmuyor. Bu durum, olası kriz durumlarına karşı hazırlıksız olmamıza sebep olabilir. (Ö15)*

*Şu an itibarıyla okulda doğaçlama yoluyla yapılan uygulamalar var. Ancak, bu tür bir doğaçlama, kriz anlarında etkili bir müdahale sağlamak için yeterli olmayabilir. (Ö10)*

*Okulda yangın anı için uygulamalar mevcut. Bu, yangın durumlarında öğrenci ve personelin güvenliğini sağlamak adına önemli bir adımdır. Ancak, diğer kriz türleri için benzer bir plan ve uygulama eksikliği hissedilmektedir. (Ö9)*

*Deprem anı için okulda bir uygulama bulunuyor. Ancak, genel bir kriz yönetimi stratejisinin olmaması, diğer olası kriz durumları için endişe yaratıyor. (Ö24)*

Öğretmenler, okulun kriz yönetimi konusundaki eksikliklerini çeşitli şekillerde değerlendirmektedir. Öğretmenlere göre, okulda kriz yönetimine yönelik herhangi bir uygulamanın bulunmaması, olası kriz durumlarına hazırlıksız olunmasına sebep olabilmektedir. Mevcut doğaçlama uygulamaların kriz anlarında yeterli olmayabileceği endişesi taşınmaktadır. Yangın ve deprem gibi belirli kriz türleri için uygulamalar olsa da genel bir kriz yönetimi stratejisinin eksikliği diğer olası kriz durumları için endişe yaratmaktadır.

## Sonuç ve Tartışma

Krizler toplumda ve örgütlerde karmaşa yaratan, gerilim yaratan, kurumları tehdit eden ve tehlikeye sokan bu nedenle de acil tepki gerektiren süreçlerdir (Can, 1997). Örgütlerde hizmetten sorumlu olan kişiler bu süreci uygun biçimde yönetmelidirler (Demirtaş, 2000). Okulların da bir toplumun örgütsel bir yapısı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu kurumlarda yaşanması muhtemel krizlerin yönetiminden sorumlu olan kişiler okul yöneticileri olacaktır. Bu çalışmada ilköğretim okulu yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunluğunun (%37,5) okullarda krizi, depresyon, sel ve bulaşıcı hastalık olarak algıladıkları dolayısıyla doğal krizleri okullarda yaşanan krizler olarak tanımladıkları görülmektedir. % 27 oranındaki katılımcı görüşüne göre öğrenciler arasında yaşanan kavgalar ve akran zorbalığı okullarda yaşanan krizler olarak tanımlanmakta, dolayısıyla bu krizin de şiddet kaynaklı krizler olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Aynı şekilde katılımcıların %27'si kutuplaşma ve sınıftaki öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencilerin bir şekilde yaralanması ile okullarda yaşanan güvenlik eksikliklerine bağlı olarak ortaya çıkan sorunları eğitim ortamlarından kaynaklanan krizler şeklinde tanımlamıştır. Katılımcıların % 5'inin velilerin empati kurmamasına bağlı olarak yaşanan iletişim krizlerini okullarda yaşanan krizler olarak tanımladıkları görülmektedir. Bir araştırmacının ise okullarda herhangi bir krizin olmadığını ifade ettiği tespit edilmiştir. Katılımcıların kriz olarak tanımladıkları olayların Savcı'nın (2008) ve İnandı'nın (2008) yaptığı tespitler ile büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Çünkü adı geçen çalışmalarda okulun işleyişini engelleyen doğal afet, salgın hastalıklar, akran zorbalığı, okul sınırları içerisinde öğrenciye cinsel taciz, tehdit, hakaret, okulun işleyişini engelleyecek derecede okulun bina, eklenti ve mallarına zarar verme, okul veli ilişkileri, kavgalar ve yaralanmalar okullarda yaşanan krizler olarak tanımlanmıştır.

Verilerden elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yarısından fazlasının (53,85) okul yönetiminin kriz yönetme becerisini olumlu algıladıkları anlaşılmıştır. % 34,61'lik bir kısmı ise okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak katılımcıların %11,54'lük bir bölümünün okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini başarısız gördükleri için olumsuz algıladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçların, Sayın (2008) tarafından yapılan çalışmayla uyumlu olduğu söylenebilir. Sayın'ın gerçekleştirdiği çalışmada görüşmeler sonunda yöneticilerin kriz konusunda başarılı görüldüğü tespit edilmiştir.

Okullarda krizi önlemek için okul yönetimlerinin yapması gerekenler ile ilgili katılımcı cevapları incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun (%38,46) yönetimin tedbir alması gerektiğini dile getirdikleri görülmüştür. %23,08'inin krizi önlemek için iletişimin gerekliliği olduğunu; %15,38'inin yönetimin kriz yönetimi konusunda yeterli olduğunu bu nedenle herhangi bir şeye ihtiyaç duyulmadığını; %6'sının ise okullardaki krizi yönetebilmek için eğitime gereksinim duyduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmanın bu husustaki sonuçlarının da benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Doughtry (2015) ve McCary (2012) de çalışmalarında kriz yönetiminde hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Krizin olumsuz etkilerinden korunmak için yapılması gerekenler ile ilgili araştırma sonuçları incelendiğinde katılımcıların önemli bir kısmının (%46,16) ilgili soruya, kriz öncesi tedbir alınması gerektiği yönünde cevap verdikleri görülmüştür. Hemen ardından %30,76'lık bir oranla kriz anında yapılması gerekenler, devamında ise %23,08'lik bir oranla kriz sonrası tedbirler ile ilgili cevaplar gelmektedir. Çalışmanın bu konudaki sonuçlarının da benzer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir.



Yılmaz ve Yıldırım (2020) çalışmalarında kriz yönetiminde kriz öncesi ve kriz anı yönetiminin, krizin başlamadan önüne geçilmesine ve krizden dolayı olumsuz sonuçlar ortaya çıkmasına engel olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Maya (2014) çalışmasında yöneticilerin kriz yönetimi konusunda en yetersiz oldukları dönemin kriz öncesi dönem olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada da katılımcıların çoğunlukla kriz öncesi dönemde tedbir alınması gerektiği minvalinde cevaplar verdikleri görülmektedir. Aynı şekilde Scott ve Webber (2008) de kriz sonrası yapılması gerekenlerin sonradan oluşabilecek krizleri yönetme konusunda oldukça önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Okul yönetiminin krize yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde katılımcıların %76,93'ünün yöneticilerin krizler karşısındaki tutumlarının olumlu olduğunu ifade ettikleri anlaşılmıştır. Katılımcıların %15,38'inin yöneticilerin tutum ve davranışlarının geliştirilmesi gerektiğini dile getirdikleri; %7,69'unun ise konuyla ilgili olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu sonuçların Berk ve Ergen (2022) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Berk ve Ergen yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemişler, kriz yönetimlerinin alt boyutlarının çoğunda yöneticilerin kriz yönetim tutumlarının oldukça yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Kriz anında okul yönetiminin öğretmenlerle işbirliği yapmalarına dair katılımcı cevaplarından edinilen sonuçlara göre öğretmenlerin %57,69'u kriz anında öğretmenlerle işbirliği yapılmadığını dile getirmiştir. Katılımcıların %19,23'ü öğretmenlerle işbirliği yapıldığını, %15,93'ü işbirliği yapılması durumunda krizin daha iyi yönetileceğini, %7,96'sı ise işbirliği yapılabilmesi için öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çalışmanın sonuçları konu ile ilgili Adıgüzel (2007) tarafından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir. Adıgüzel, öğretmenler ile yaptığı çalışmasında okul müdürlerinin örgütlenme ve koordinasyon yeterlikleri ile ilgili daha çok "kararsızım" düzeyinde cevaplar verdiklerini tespit etmiştir. Bu durumda okul müdürlerinin kriz yönetiminde öğretmenler ile yeterli seviyede işbirliği yapmadıkları söylenebilir.

Çalışmada tespit edilen bir diğer sonuç da okullarda kriz yönetimine yönelik uygulamanın varlığı ile ilgilidir. Buna göre katılımcıların %69,23'ü buna yönelik herhangi bir uygulama olmadığını dile getirmiş, %30,77'si ise böyle bir uygulamanın varlığına dikkat çekmiştir. Bu husustaki sonuçların da yine Odabaşı ve Cengiz (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Odabaşı ve Cengiz, eğitim kurumlarının kriz anındaki yeterlilikleri ile ilgili yaptıkları çalışmada kurumların krize hazırlıklı olmadıklarını, krize hazırlık için düzenli olarak yapılması gereken tatbikatların yapılmadığını, itfaiye ve polis gibi kurumlar arası koordinasyonun yetersiz olduğunu bulgulamıştır. Bu durumda bazı okullarda krize yönelik uygulamaların yeterli seviyede olmadığı, bazılarında ise hiç olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak çalışmada okul yöneticilerinin krizi yönetme becerilerinin yeterli düzeyde olmadığını söylemek mümkündür. Ayrıca yöneticilerin daha profesyonel olabilmeleri için eğitim almalarına gerek olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin de kriz anı için eğitilmeleri ve okul yönetimi ile sağlıklı bir iletişim kurmak için gayret sarfetmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Çalışma sonuçlarından hareketle okul yöneticilerinin depresyon, yangın, silahlı saldırı vb. kriz anlarını iyi yönetebilmeleri için bazı önerilerde bulunulabilir:

- Okul yöneticileri kriz anı için eğitilmelidir
- Okul yöneticilerinin öğretmenlerden destek almaları gerektiği her eğitimde vurgulanmalıdır.

- Tatbikatlar sık ve gerçekçi yapılmalıdır
- Yapılacak olan tatbikatlar diğer kurumlardan (itfaiye, hastane, asker, polis) destek alınarak yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aksu, A. & Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetimi becerileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 448-464.
- Aksoy, H. H. & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 37-49.
- Aydoğan, İ. & Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(1), 1-18.
- Bayrak, C. (1996). Örgütlerde çatışma üzerine düşünceler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 17- 27.
- Berk, H. & Ergen, H. (2022). Okul yöneticilerinin kriz yönetim tutumları: eleştirel düşünme becerileri ve demografik değişkenlerin rolü. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 265-283.
- Can, H. (1997). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Canöz, K. & Öndoğan, A. (2015). Kriz yönetiminde dönüşümcü liderin rolü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 3(1), 36-61.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(27), 297-309.
- Demirtaş, H.(2000). Kriz yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 353-373.
- Diş, O, & Akbaşlı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Daughtry, P. (2015). *Principals' preparedness for, and experiences of, crisis events at school*. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of South Carolina, South Carolina.
- Erdoğan, İ. (2012). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma. *Hayef Journal Of Education*, 3(1), 103-118.
- Eren, Ş. (2023). Leadership characteristics teachers want to see in ideal school principals: A qualitative analysis. *Electronic Journal of Education Sciences*, 12(24), 84-108.
- Erkan S. (1996). Kriz müdahale planı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 547-554.
- Genç, F. N. (2009). Kriz yönetimi ve kamu yönetiminde uygulanabilirliği. *Verimlilik Dergisi*, 4, 7-22.
- Haban, M. M. & Bozkurt, B. (2017). Ortaöğretim okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin kurumun sosyal sermaye birikimine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(213), 139-153.
- İnandı, Y. (2008). Resmi ilk ve ortaöğretim okulları müdürlerinin okullarındaki kriz durumlarına ilişkin yaklaşımlarının değerlendirilmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 36-55.
- Karakuş, A. & İnandı, Y. (2018). Ortaokul Yöneticilerinin Okullarında Yaşanan Kriz Durumlarını Yönetme Becerilerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 500-518.
- Katz, N. H. & Lawyer, W. J. (1993). *Conflict resolution building bridges*. Corwin Press, Inc.

- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23), 209-235.
- McCarty, S. P. (2012). *K-12 School leaders and school crisis: An exploration of principals' school crisis competencies and preparedness* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Mullins, J. L. (2002). *Management and organisational behaviour*. Harlow: FT Prentice Hall.
- Odabaş, L. & Cengiz, S. (2021). Eğitim kurumları idarecilerinin kriz anında afet ve acil durumlara yönelik yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 521-531.
- Özalp, u. & levent, f. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 461-482.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Çiçek Sağlam, A. & Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 13-28.
- Savcı, S. (2008). *Ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetim, stratejisinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Scott, S. & Webber, C. F.(2008). 'Evidence-based leadership development: The 4l framework'. *Journal of Educational Administration*. 46(6), 762-776.
- Şekerci, M. & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 133-160.
- Şimşek, M.Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*, Nobel Yayınevi.
- Usta, M. E. & Boğa, F. (2021). Okul yöneticilerinin okul yönetiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 6(1), 18-49.
- Yalçın, S. (2016). Okul yöneticilerinin motivasyonlarını etkileyen unsurlar. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(18), 905-922.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, İ. & Yıldırım, B. (2020). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *İZÜ Eğitim Dergisi* 2(3) 42-62.
- Yüksekli, N. U. & Okçu, V. (2022). Okul yöneticilerinin yeterli düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 292-325.

### 34. Dört Kare Yazma Yönteminin Türk Soylu Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Bağdaşıklık, Tutum ve Kaygılarına Etkisi<sup>1</sup>

Gökçen TEKİN<sup>2</sup>

Seda KAYA<sup>3</sup>

**APA:** Tekin, G. & Kaya, S. (2024). Dört Kare Yazma Yönteminin Türk Soylu Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Bağdaşıklık, Tutum ve Kaygılarına Etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 616-634. DOI: 10.29000/rumelide.1456656.

#### Öz

Yazma becerisi, dilin üretici becerilerinden olması dolayısıyla hedef dilde belli bir birikim gerektirmektedir. Gerek ana dilde gerekse yabancı dil öğreniminde doğası gereği öğrencilerin oldukça zorlandıkları bir beceri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygılarının diğer dil becerilerine göre daha yüksek olduğu, tutumlarının ise olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar süreç temelli yaklaşımların esas aldığı yöntemlerle aksi yönde gelişimin sağlanabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Türk soylu 13 lisans öğrencisinin uzaktan eğitim aracılığıyla “Dört Kare Yazma Yöntemi” kullanılarak yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Uygulamaların sonunda öğrencilere uygulanan “Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği” ile “Bağdaşıklık ve Tutarlık Ölçme Aracı” kullanılarak öğrencilerin yazılı anlatım tutum, kaygı ve bağdaşıklık durumları, gönderim ve bağlama öğeleri açısından değerlendirilmiştir. Kullanılan ölçekler aracılığıyla bunları kullanım düzeyleri IBM SPSS Statistics 21 programında analiz edilmiştir. Öğrencilerin 6 haftalık uygulama sonunda yazılı anlatım tutum ve kaygılarında olumlu ya da olumsuz yönde anlamlı bir fark bulunmamakla beraber yazma ilgileri, yazım noktalama ve yazma becerilerinde olumlu yönde gelişme sağlandığı belirlenmiştir. Öte yandan Dört Kare Yazma Yöntemi, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık öğeleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrenim sürecinin başından itibaren öğrencilerin yazma becerisine özen göstermek yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olacaktır.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – İntihal, Oran: %9

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Etik İzni:** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca 27.10.2023 tarihli ve 2023/08 sayılı kararla bu çalışma için etik izni verilmiştir.

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1456656

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (Bolu, Türkiye) / Lect. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkish Language Department (Bolu, Türkiye), gokcentekinbrs@gmail.com **ORCID ID:** 0000-0002-6956-1207, **ROR ID:** https://ror.org/01x1kqx83, **ISNI:** 0000 0001 0720 3140, **Crossreff Funder ID:** 501100002668

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve SB Eğitimi Bölümü (Bolu, Türkiye), (Bolu, Türkiye) / Asssit Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Turkish Teaching (Bolu, Türkiye), sedakayabp@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4658-4924, **ROR ID:** https://ror.org/01x1kqx83, **ISNI:** 0000-0001-0720-3140, **Crossreff Funder ID:** 501100002668

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi, bağdaşıklık, dört kare yazma yöntemi, uzaktan eğitim.

## The Effect of the Four-Square Writing Method on the Cohesion, Attitudes and Anxiety of Turkish- Origin Students' Written Expressions<sup>4</sup>

### Abstract

Since writing skill is one of the productive skills of the language, it requires a certain knowledge of the target language. Studies have shown that it is a skill that students find very difficult due to its nature, both in mother tongue and foreign language learning. In teaching Turkish as a foreign language, it is seen that students' concerns about writing skills are higher than other language skills, and their attitudes are negative. These results suggest that development in the opposite direction can be achieved with methods based on process-based approaches. In this study, the writing skills of 13 undergraduate students of Turkish origin who learned Turkish as a foreign language were tried to be improved by using the "Four Square Writing Method" through distance education. At the end of the applications, the "Written Expression Attitude and Anxiety Scale" and the "Cohesion and Coherence Measurement Tool" were used to evaluate the student's written expression attitudes, anxiety, and cohesion, in terms of reference and linking elements. Using the scales used, their usage levels were analyzed in the IBM SPSS Statistics 21 program. At the end of the 6-week implementation, it was determined that there was no significant difference, positive or negative, in the students' written expression attitudes and concerns, but that there was an improvement in their writing interests, spelling punctuation, and writing skills. On the other hand, the Four-Square Writing Method did not create a significant difference in the cohesion elements used by the students in their written expressions. In teaching Turkish as a foreign language, paying attention to students' writing skills from the beginning of the language learning process will help improve their writing skills.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, writing skill, cohesion, Four-Square Writing Method, distance learning.

### Giriş

#### Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi

Yabancı dilde yazma becerisi, öğrenciler için ana dili eğitimi sürecinden daha farklı zorluklar barındırabilir (Özçelik, 2020). Dilin yapı bilgisi dışında yabancı dil ediniminde öğrencilerin kendilerini devamlı geliştirme aşamalarında olmaları sebebiyle özellikle yazma becerisi bir seviye meselesidir

<sup>4</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – İntihal / Rate: %9

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Ethics Permission:** Bolu Abant İzzet Baysal University, Human Research in Social Sciences Ethics Committee granted ethical permission for this study with the decision dated 27.10.2023 and numbered 2023/08.

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 09.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1456656

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

(Matsuda ve Silva, 2019; İlhan ve Tutkun, 2020). Üretici bir beceriyi herhangi bir dilde kullanabilmek dilin belli yapılarını kullanım boyutuna taşıyabilme becerisine sahip olmak demektir. Matsuda ve Silva (2019), yazmanın, yazma unsurları arasındaki ilişkinin dikkate alınması olan ilişki yön, fikirlerin geliştirilmesi ve iletilmesi için çeşitli stratejilerin kullanılması olan stratejik yön ve farklı söylemleri ifade eden metinsel yönü içerdiğini belirtir. Dolayısıyla yabancı dilde yazma becerisi sadece yazma becerisinin kendi doğası gereği dille üretimin çaba gerektirmesi dışında hedef dilde de bir bilgi birikimi gerektirir.

İnsanların yazma becerisini kullanma sebepleri yalnızca müfredat gereği olması değildir. Aynı zamanda yazma becerisi insanlarda dille ilgili yapı ve kelime bilgisini pekiştirirken dile fazlaca dahil olma fırsatı da tanır (Raimes, 1983). Ancak yabancı dilde yazma becerisi dil öğrenen bireylerde bir tür kaygıya sebep olabilmektedir. Bu kaygı psikologlar tarafından *özel kaygı durumu* olarak adlandırılmaktadır (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986). Dil becerisine özgü bu durum, yabancı dil öğrenme sürecinde oluşan olumsuz duygu ve tutumlardan biri olabilir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999). Yabancı dil öğrencileri genel olarak yazmayla ilgili düşük öz yeterlikten, yazma etkinliğine yönelik olumsuz etkilerden ya da değerlendirilmekten endişelenmektedir. Bu nedenle çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek yazma becerisine olan kaygı ve tutumlarını değiştirmede etkili olabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yazma becerisi çalışmaları incelendiğinde kaygı ile ilgili olanlar başta olmak üzere (Aramak, 2016; Barış ve Şen, 2019; Güneşli ve Gökçebağ, 2018; İşcan, 2015; Maden, Dincel ve Maden, 2015; Özdemir, 2013; Tunçel, 2014; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013); tutum (Akbulut, 2016; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Süğümlü ve Çinpolat, 2023; Tay ve Doğan Kahtalı, 2023); bağdaşıklık (Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Balcı ve Melanlıoğlu, 2016; Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, 2018; Kara ve Kutlu, 2016; Öztürk ve Alan, 2020) ve Dört Kare Yazma Yöntemi (Karatay, İpek ve Karabuğa, 2018) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dile ve dil becerilerinden yazmaya ilişkin kaygılı oldukları ve tutumlarının, yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık öğelerini kullanım durumlarının geliştirilebilir olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki birlik ve bütünlüğün sağlanması yazma becerilerini geliştirmede oldukça önemlidir. Yalnızca bir konu üzerinde akla gelen cümlelerin dizilişi değil aynı zamanda birbiri ile uyum içerisinde bir anlatım yapabilmenin öğretimi de öğrencilerdeki yazma becerisine olan tutumu olumlu yönde etkileyebilir. Hedef dile yönelik öğrenilen dilbilgisel yapıların ve kelime bilgisinin bir metin oluşturacak şekilde kullanımına yönelik çalışmalar yapmak öğrencileri bilişsel olarak da geliştirip kendilerine özgüven duymalarını; yazma becerilerinde gelişim göstermelerini sağlayabilir.

## Metin

Kelime, söz grupları ve cümlelerin birleşimi sonucunda yeni bir anlam üreten birlikler olarak ifade edebileceğimiz metin kavramı için farklı tanımlar mevcuttur. “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” (<https://sozluk.gov.tr/>) ya da “anlamsal bütünlük gösteren cümleler dizisi” olarak tanımlanan (Aksan, 2007) metin kavramı, dilsel açıdan bir bildirişim değeri taşımaktadır. Yazar, cümleleri sıralama biçimini ve anlamsal bütünlüğü bilinçli bir şekilde oluşturmaktadır. Bu oluşum, ortaya çıkan son hâliyle kendi başına bir anlam ifade etmektedir. Metnin içerisindeki cümlelerin ayrı ayrı anlamlarından ziyade metnin kendine özgü bir değeri bulunmaktadır (Aşkın Balcı, 2006) çünkü metinler, biçim değil bir anlam birimidirler (Halliday ve Hasan, 1976).

Seslerden başlayarak paragraflara uzanan dil yapılarının birleşimi ile ortaya çıkan metin, okumaya konu olan ve kendi içerisinde kelime ve cümlelerle bir anlam bütünlüğü taşıyan bir yapıdır (Karatay, 2010;

Onursal, 2003). Bir metnin uzunluğu boyut olarak değişebilmekle beraber anlamsal bağlantılarını cümle bağdaşıklığında bulundurur (Altunkaya, 1987) ve ortaya yazarın oluşturduğu bağlamı okuyucunun çözümlendiği söz dizimsel ve anlambilimsel cümle ötesi bir yapı (Hirik, 2020) çıkar. Metni oluşturan cümleler birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanırlar ve bir amaç doğrultusunda sınırlanırlar (Onursal, 2003). Bu tanımlamalar ve açıklamalardan art arda veya rastgele dizili cümlelerin bir metin değeri taşımayacağı anlaşılmaktadır.

Metnin bir anlam değerinin olması ve okuyucuya belirli bir ifade değeri taşıması metnin temel özelliğidir. Bir dil yapısının metin niteliği taşıyabilmesi ve iletişim koşullarını yerine getirebilmesi için belli başlı özelliklere sahip olması gerekmektedir. De Beaugrande ve Dressler (2002) bunları 7 başlıkta değerlendirirken bağdaşıklık ve tutarlılığı metin merkezli; diğerlerini ise kullanıcı merkezli olarak nitelendirir:

1. *Bağdaşıklık*; metnin yüzey yapısındaki bileşenlerinin, kelimelerin, birbiri ile nasıl bağlantılı olduğuyla ilgilidir. Yüzey yapıdaki ilişkileri açıklayan her şey, yani uyum bağdaşıklık kavramına dahildir. Günay (2007), tarafından *bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkilerin, dille ilgili özelliklerin tamamı* olarak da tanımlanmaktadır.
2. *Tutarlılık*; metnin yüzey yapısının altında yatan kavram ve ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgilidir. Günay (2007) tutarlılığı, *metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmek* olarak nitelendirmektedir. Tutarlılık ile metindeki birlik ve bütünlüğün zihinde anlamlı bir şema oluşturması ve konu etrafında şekillenmesi sağlanır (Karatay, 2010). Tutarlı bir metnin metin içi yapıların birbirine bağlı olduğunu, anlamlı ve sadece bir cümle karmaşası olmadığını (Kılıç, 2007) okuyucuya hissettirir.
3. *Amaçlılık*; bir metnin, *düşüncelerini* ve amaçlarını gerçekleştirmek ve belirlenen hedef doğrultusunda uyumlu olmak olarak betimlenebilir. Kılıç (2007), bir metinde amaçlılığın doğal zaman düzeni, ilişkililik, kısalık ve açıklıkla gösterildiğini belirtir.
4. *Kabul edilebilirlik*; metnin kendisinden beklenen kullanışlılık, ilgililik ve tutarlılık gibi özellikleri yapısında bulundurması olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2007). Günay (2007), bir metnin kendi biçimsel kapalılığı içinde algılanması gerektiğini belirtir. Kabul edilebilirlik aynı zamanda metnin kendi soyut dünyasıyla gerçek dünya arasındaki ilişkiyi sağlar.
5. *Bilgilendiricilik*; okuyucunun beklentilerine ve bilme isteğine ne ölçüde hitap ettiği ile ilgilidir.
6. *Durumsallık*; bir metnin, meydana gelen bir durumla ve metinsel bağlamla ilgili olması halidir (Yılmaz, 2021). Metnin konusu, hitap ettiği kitle, belirlediği amaç ve metin türüne uygun düşecek bir anlatıma sahip olmayı gerektirir.
7. *Metinlerarasılık*; bir metnin kullanımını daha önce karşılaşılan bir veya daha fazla metnin bilgisine bağlı kılan faktörlerle ilgilidir (De Beaugrande, Dressler, 2002). “Metinlerarasılık kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir. Her metin, kendisinden önce yazılmış başka metinlerden şekil, içerik veya başka bir açıdan az ya da çok, doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir.” (Günay, 2007). Başka bir deyişle, bir yazarın, başka bir yazarın kullanımlarını kendi metni ile birleştirerek yeni ve özgün bir metnin ortaya çıkarmasıdır (Bulut, 2018).

## Bağdaşıklık

Genel olarak bağdaşıklık, bir metnin cümle ve cümlecikleri arasındaki belirli gramer ve sözcüksel özellikler tarafından yönlendirilen ilişkileri açıklar (Altunkaya, 1987). Metinsellik özelliklerinden biri olan bağdaşıklık, bir metnin kendi içerisindeki uyumu ve bir ögenin açıklanmasında başka unsurların kullanılması (Coşkun, 2005; Karadeniz, 2015; Onursal, 2003) olarak da tanımlanabilir. Cümlelerin art arda gelmesinden farklı olarak bir metin oluşturabilmenin ilk koşulu olan ve metnin yüzey yapısıyla ilgili olan bir özelliktir. Bağdaşık metinlerde bir ögenin yorumu bir başka ögeye bağlıdır. Aynı zamanda metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtmaları bakımından da metnin temel özelliği niteliğindedir (Karatay, 2010).

Anlamsal bir kavram olan bağdaşıklık, metnin içinde var olan ve onu metin olarak tanımlayan anlam ilişkilerine gönderme yapar. Bağdaşıklığı metindeki unsurlardan birinin, diğerinin eksikliği durumunda anlam kodunun çözülemeyeceği kadar kendisine şart koşmak olarak betimleyen Halliday, Hasan, (1976) beş tür bağdaşıklıktan söz eder. Bunlar:

**1.1. Gönderim (reference):** Metinde bir kez söylenen bir kelimenin onu karşılayan başka bir kelimeyle temsil edilmeye devam etmesidir. Gönderim, art gönderim ve ön gönderim olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Zamirler, isim öbekleri (Turan, Zeyrek, Bozşahin, 2012), kişi zamirleri, ilgi, işaret ve dönüşlülük zamirleri ve ekleri, belirteçler veya işaret sıfatları bu gönderimin unsurlarıdır (Karatay, 2010). Metinde gönderimin kullanılması ifadenin gereksiz yere uzamasını engeller ve böylece daha anlaşılır bir metin ortaya çıkar (Coşkun, 2005).

**1.2. Değiştirim (substitution):** İsim, fiil ve cümleye dayalı değiştirim olmak üzere üç şekilde görülebilen değiştirim, cümledeki bir dilsel ögenin başka cümlede başka bir dilsel ögeyle ifade edilmesidir ve eksilti olarak da değerlendirilebilir (Karatay, 2010). Metindeki bir ögenin yerini, şahıs zamiri olmayan (Witte ve Faigley, 1981) bir başka ögenin alması yoluyla oluşur (Coşkun, 2005).

**1.3. Eksilteli Yapı (ellipsis):** Bir cümledeki metinsel veya anlamsal alanını bir sonraki cümleye genişletmektir (Witte ve Faigley, 1981). Zamirler, işaret sıfatları, yer ve zaman belirteçleri kullanılarak eksilti yapılabileceği gibi cümlede çeşitli görevler gören bazı kelimelerin/kelime gruplarının cümleden çıkarılmasıyla da eksilti gerçekleştirilebilir (Karatay, 2010). Eksilteli anlatımda bazı ifadelerin düşürülmesi, okuyucunun algılamasını olumsuz biçimde etkilemeyecek şekilde yapılır (Coşkun, 2005). Bunlar isim, fiil öbeği veya cümle düzeyindeki yapısal ilişkiler olabilir (Turan, Zeyrek ve Bozşahin, 2012).

**1.4. Bağlaçlar (conjunctions):** Bağlaçlar, kelime ve cümlelerin yanı sıra cümleden daha büyük metin gibi yapıları anlamsal, biçimsel ve kullanımsal olarak bağlama görevini üstlenen dil unsurlarıdır. Farklı bağlaçlar metinde ekleyici, karşılaştırma-zıtlık; sebep-sonuç, açıklama; koşul gibi farklı anlamsal ilişkiler yaratır (Karatay, 2010; Turan, Zeyrek ve Bozşahin, 2012).

**1.5. Sözcüksel bağdaşıklık (lexical cohesion):** Aynı kavram alanından sözcüklerin kullanılması durumudur. Bir sözcüğün art arda gelen iki cümlede de geçmesi, tekrar etmesi ve bağlama uygun sözcüklerin (Karatay, 2010) zıt ya da eşanlamlıların kullanılması sözcüksel bağdaşıklık örnekleridir (Turan, Zeyrek ve Bozşahin, 2012).

Okuyucunun bağdaşıklığın olmadığı bir metni sağlıklı bir iletişim aracı olarak kullanarak verilmek istenen mesajı tam ve doğru olarak metinden alması beklenemez (Otan ve Otan, 2014) çünkü metindeki bütünlük bağdaşıklıkla sağlanır (Yağcıoğlu, 1999). Bu da kullanılan ögelerin yorumunun diğerine bağlı



olması ile kurulur (Shi, 1993). Metnin hem kendi içerisinde hem derin yapıda bağlılığı bağdaşık ve tutarlı olabildiği ölçüde gerçekleşir.

### **Dört Kare Yazma Yöntemi**

Dört Kare Yazma Yöntemi, Gould tarafından geliştirilen, süreci temele alan bir yazma yöntemidir. Bu yöntemde amaç öğrencilerin yazma sürecindeki düşüncelerini organize edebilmeleri; ana fikir etrafında yer alacak yardımcı ve destekleyici düşüncelerin neler olabileceğini planlayabilmeleri ve en önemlisi bunları somutlaştırabilmeleridir. Bunun içi bir kâğıdın dörde bölünmesiyle bir grafik örgütleyici oluşturulur. Dört ayrı kareden oluşan bu kâğıt üzerinde öğrenciler aslında dört ayrı paragrafı oluşturabilme sürecine dahil edilirler. Bu yöntem, herhangi bir yazı tipi ve konuda kullanılabilir olması, karelerde yapılacak işlemlere öğrencilerin aşına olması ve öğrencilerin dikkatle odaklanmalarını sağlamaı açısından oldukça faydalıdır (Gould ve Gould, 1999). Yöntemin dört basamağı vardır. Bu basamaklardaki işlem adımları aşağıdaki gibidir (Karatay, İpek ve Karabuğa, 2018):

#### **1. Basamak:**

1. Öğrencilerle iş birliği içerisinde bir konu belirlenir ve bu çalışma kağıdının ortasındaki konu kısmına yazılır.
2. 1, 2 ve 3 numaralı karelere bu konu ile ilgili birer fikir cümlesi belirtilir.
3. Belirtilen fikir cümlelerine dayanarak 4 numaralı kareye özet yazılır.

#### **2. Basamak:**

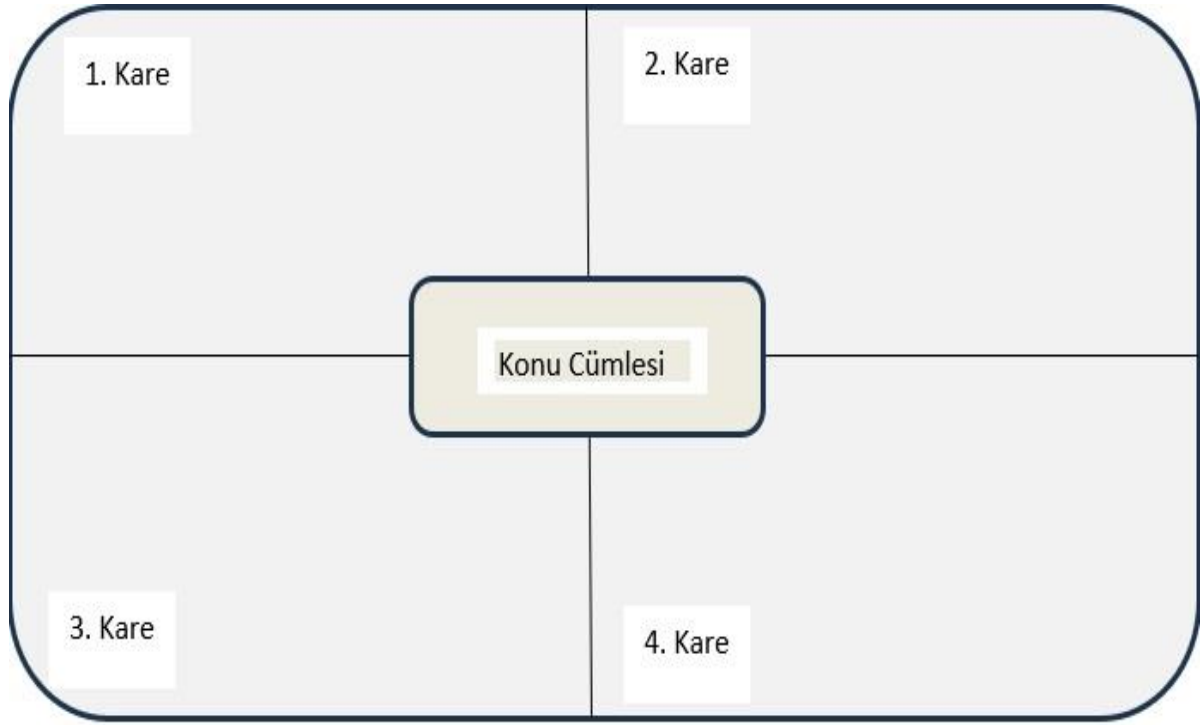
1. 1,2 ve 3 numaralı karelere birinci basamakta belirtilmiş olan fikirlerle ilgili olarak üçer anahtar kelime yazılır.
2. Anahtar kelimelerin karelerde bulunan fikirlerle olan ilişkileri gözden geçirilir; gerek varsa düzeltmeler yapılır.
3. 4 numaralı karedeki özet bölümü karelerdeki fikirleri kapsayacak şekilde güncellenir.

#### **3. Basamak:**

1. İlk 3 kareye yazılmış olan anahtar kelimeler sıfatlarla detaylandırılarak fikirleştirilir; cümlelere dönüştürülür.
2. Öğrenciler karelerdeki fikirlere kendi duygu ve düşüncelerini eklerler.

#### **4. Basamak:**

1. Bu aşamada öğrenciler karelerin içerisine yazdıkları cümleleri örneklendirirler.
2. Sonuç bölümü olan 4 numaralı karedeki özeti güncelleyip geliştirirler ve yazma çalışmasını uygun şekilde bitirirler.
3. Son olarak, verilen bağlaç listesinden (bkz. Ek-1) karelerdeki yazılarına uygun bağlaçları seçerek paragraflar arasındaki geçişi sağlamış olurlar.



**Şekil 1.** Dört Kare Yazma Yöntemi Çalışma Kâğıdı.

### Araştırmanın amacı

Yabancı dilde yazma becerisi birçok farklı açıdan öğrenciler için zor olarak nitelendirilmektedir. Bu durumun oluşmasında yazma becerisinin doğası gereği birtakım çaba gerektirici özellikler dışında; üretici becerilerin ifadesinin hem ana dil hem yabancı dil için belli bir birikim gerektiriyor olması da bir etkidir. Bunların yanı sıra bireysel farklılıklar, dil öğrenmeye olan inanç, tutum, kaygı gibi psikolojik unsurlar da sürece dâhildir. Yazma becerisinin bir yazı ortaya çıkarmak olmaktan ziyade biliş ve pratiğe dayalı bir gelişim takip ettiği bilinci öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu da süreç temelli yazmaya odaklanmayı gerektirir. Sürecin temel alındığı bir durumda bireyler yalnızca ortaya çıkan yazılı anlatım ürününe değil sürece odaklanarak bir bütünsellik görürler. Sürece dayalı yazma yöntemlerinden biri de Dört Kare Yazma Yöntemidir. Yöntem, öğrencilerin yazma sürecinde fikirlerini somutlaştırabilmelerine, planlayıp organize edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler her aşamayı somut bir şekilde takip ederek gelişimi izleyebilmektedirler. Bu çalışmada, Türk soylu lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla Dört Kare Yazma Yöntemi (DKYY) aracılığıyla yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmış ve bu yöntemin öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık kullanım durumlarına, yazma becerisi tutum ve kaygılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma, bağdaşıklık unsurları arasından gönderim ve bağlama öğeleri ile sınırlandırılmıştır.

### Araştırma soruları

1. Türk soylu lisans öğrencilerinin DKYY öncesi yazılı anlatım metinlerinde bağlama öğelerini kullanma düzeyi nedir?
2. Türk soylu lisans öğrencilerinin DKYY öncesi yazılı anlatım metinlerinde gönderim öğelerini kullanma düzeyi nedir

3. DKYY, Türk soylu lisans öğrencilerinin gönderim ve bağlama öğeleri kullanım düzeylerini artırmada etkili midir?
4. DKYY, Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatım tutum ve kaygı düzeylerini geliştirmede etkili midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, zayıf deneysel modellerinden tek grup ön test – son test yöntemine göre desenlenmiştir. Bu yöntemde bir gruba ön test uygulandıktan sonra bir işlem gerçekteştirilir ve daha sonra son test uygulanır. Ön ve son test farklı zamanlarda uygulanan aynı testlerdir. Ön testle son test arasındaki farkın anlamlılığı incelenir (Büyüköztürk ve diğ. 2016).

Araştırmada, DKYY'nin Türk soylu lisans öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarında bağdaşık metin üretme becerileri, metin oluştırmada gönderim ve bağlama öğelerini kullanabilme düzeyleri ve yazılı anlatım tutum ve kaygıları üzerindeki etkisi IBM SPSS Statistics 21 programı kullanılarak incelenmiştir.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi lisans programlarında öğrenim gören 13 Türk soylu öğrenci oluştırmaktadır. Öğrencilerin 7'si Azeri, 5'i Türkmen ve 1'i Uygur'dur. Katılımcıların 7'si kız, 6'sı erkektir. Araştırmanın çalışma grubu Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu

| Katılımcı | Ülke         | Cinsiyet |
|-----------|--------------|----------|
| 1.        | Azerbaycan   | Kız      |
| 2.        | Azerbaycan   | Kız      |
| 3.        | Azerbaycan   | Kız      |
| 4.        | Azerbaycan   | Erkek    |
| 5.        | Azerbaycan   | Erkek    |
| 6.        | Azerbaycan   | Erkek    |
| 7.        | Azerbaycan   | Erkek    |
| 8.        | Türkmenistan | Erkek    |
| 9.        | Türkmenistan | Erkek    |
| 10.       | Türkmenistan | Kız      |
| 11.       | Türkmenistan | Kız      |
| 12.       | Türkmenistan | Kız      |

13.

Çin

Kız

### Uygulama Süreci

Uygulamalara başlamadan önce öğrencilerden belirlenen konuda bir yazı yazmaları ve öğrencilere yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Ardından altı hafta boyunca uzaktan eğitim yoluyla DKYY kullanılarak yazma çalışması yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerden tekrar istenen yazma çalışmaları ve yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeği ise bu çalışmanın son test dokümanlarını oluşturmuştur. Uygulamalar uzaktan eğitim yoluyla ve bir ders saati ile sınırlandırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce DKYY öğrencilere tanıtılmış; örnek bir çalışma yapılmıştır. Yazma konularının belirlenmesinde öğrencilerin fikirleri üzerinde dikkatle durulmuş; keyifle fikir üretecekleri konular seçilmesine özen gösterilmiştir. Her hafta uygulama sonrasında yazma süreci tamamlandıktan sonra öğrenci yazıları incelenmiş ve öğrencilere eksik veya hatalarla ilgili geliştirici önerilerde bulunulmuştur.

**Tablo 2.** Haftalık Yazma Konuları

| Hafta | Yazma Konusu                           |
|-------|--|
| 1.    | Teknolojik gelişimlerin hayata katkısı |
| 2.    | Eğitimin önemi                         |
| 3.    | Sağlıkta gelecek                       |
| 4.    | Aşk ve edebiyat                        |
| 5.    | Dijital bağımlılık                     |
| 6.    | Medyanın topluma etkisi                |

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Karatay (2020) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği” ile “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı” Karatay (2010) kullanılmıştır.

### Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği

Ölçek, Karatay (2020) tarafından geliştirilmiş 5’li likert tipi bir ölçektir. “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum.” arasında puanlandırılmaktadır. Ölçeğin bu çalışma için Cronbach’s Alpha değeri 0,877; alt kategorilerden yazma ilgisi Cronbach’s Alpha değeri 0,863, yazım ve noktalama becerisi Cronbach’s Alpha değeri 0,825, yazma becerisi Cronbach’s Alpha değeri 0,926; yazma kaygısı Cronbach’s Alpha değeri 0,644 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin ve alt kategorilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı

Karatay (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı ve tutarlılık durumlarını eşit aralıklı üç dereceli yazılı anlatımı değerlendirme (1-1,4-zayıf; 1,5-2,4-orta ve 2,5-3-iyi) şeklinde ölçmektedir. Bağdaşıklık ögelerinden kelime bağdaşıklığını, bağlama ögelerini kullanma ve tutarlı metin oluşturabilme

düzeylerini değerlendirmede Halliday ve Hasan'ın (1976) ortaya koyduğu metinsellik ölçütleri esas alınmıştır. Buna göre bağdaşıklık öğelerini kullanabilme ve metinde anlamsal bir tutarlılık sağlayabilme düzeyi (1-1.4) puan arasında olanlar için *zayıf*; (1.5-2.4) puan arasında olanlar için *orta*; (2.5-3) puan olanlar için de *iyi* olarak değerlendirilmektedir (Karatay, 2010).

### Veri Toplama Tekniği

Bu araştırmanın verilerini öğrencilerin yazılı anlatım kağıtları ve yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeklerine verdikleri cevaplar oluşturmaktadır. Verileri toplamada doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bağdaşıklık ve tutarlılık ölçme aracına (Karatay, 2010) göre incelenen yazılı anlatım kağıtları ve yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeğine (Karatay, 2020) verdikleri cevaplar doküman inceleme tekniği ile araştırmanın verilerini ortaya çıkarmıştır.

### Veri Analiz Tekniği

Araştırmanın verileri IBM SPSS Statistics 2021 programında analiz edilmiştir. Verilerin normallik dağılımlarını incelemek için normallik analizi, frekans, ortalama ( $\bar{x}$ ), yüzde (%) gibi betimsel istatistik analizlerinin yanı sıra örneklem büyüklüğü ve normallik analiz sonuçlarına göre belirlenen İlişkili Örneklem t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

### Bulgular

**Birinci Soru:** Türk soylu lisans öğrencilerinin DKYY öncesi yazılı anlatım metinlerinde bağlama öğelerini kullanma düzeyi nedir?

Bu sorunun cevabı için katılımcı ve kullanım sayısı, kullanım ortalaması, kullanım yüzdesi ve kullanma düzeylerini belirlemede betimsel istatistik analizinden faydalanılmıştır.

**Tablo 3.** Türk Soylu Lisans Öğrencilerinin DKYY Öncesi Bağlama Öğelerini Kullanma Düzeyi

| Bağlama öğeleri            | N  | Kullanım Sayısı | Kullanım Ortalaması | Kullanım Yüzdesi | Kullanım Düzeyi |
|----------------------------|----|-----------------|---------------------|------------------|-----------------|
|                            |    |                 | $\bar{x}$           | %                | $\bar{x}$       |
| Ekleyici                   | 13 | 125             | 9,538               | 53,19            | 4,33            |
| Ayrırt edici               | 10 | 19              | 1,462               | 8,08             | 1,33            |
| Zıtlık/Beraberlik Bildiren | 10 | 21              | 1,615               | 8,93             | 1,50            |
| Zaman Bildiren             | 7  | 15              | 1,154               | 6,38             | 1,33            |
| Sıralama Bildiren          | 3  | 4               | ,308                | 1,70             | 1,00            |
| Koşul Bildiren             | 4  | 6               | ,462                | 2,551            | 1,00            |
| Açıklama Bildiren          | 2  | 3               | ,231                | 1,27             | 1,00            |
| Örnekleme Bildiren         | 3  | 4               | ,308                | 1,70             | 1,00            |

|                        |    |     |       |       |      |
|------------------------|----|-----|-------|-------|------|
| Varsayım Bildiren      | 0  | 0   | 0     | 0     | 1,00 |
| Sebeup-Sonuç/ Bildiren | 12 | 26  | 2,000 | 11,06 | 1,50 |
| Sonuç-Sebeup Bildiren  | 12 | 12  | ,923  | 5,10  | 1,00 |
| Toplam                 | 76 | 235 | 1,636 | 100   | 1,45 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerinden sırasıyla en çok ekleyici (%53,19), sebep-sonuç (%11,06), zıtlık/beraberlik (%8,93), ayırt edicilik (%8,08) ve zaman (6,38) bildiren bağlama ögelerini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin en az kullandıkları bağlama ögeleri ise sırasıyla varsayım bildiren ögeler dışında açıklama (%1,27), örnekleme/sıralama (%1,70) ve koşul (%2,55) bildiren bağlama ögeleridir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyi incelendiğinde ise kullanım düzeylerinin ekleyici bağlama ögelerinde iyi (4,33); zıtlık/beraberlik ve sebep/sonuç (1,50) bildiren bağlama ögelerinde orta; ayırt edici/zaman bildiren (1,33) ve diğer bağlama ögelerinde zayıf oldukları belirlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeyleri zayıf (1,45) bulunmuştur.

**İkinci Soru:** Türk soylu lisans öğrencilerinin DKYY öncesi yazılı anlatım metinlerinde gönderim ögelerini kullanma düzeyi nedir?

**Tablo 4.** Türk Soylu Lisans Öğrencilerinin 4 Kare Yazma Tekniği Öncesi Gönderim Ögelerini Kullanma Düzeyi

| Gönderim ögeleri  | N  | Kullanım Sayısı | Kullanım Ortalaması<br>x̄ | Kullanım Yüzdesi<br>% | Kullanım Düzeyi<br>x̄ |
|-------------------|----|-----------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Şahıs Zamiri      | 12 | 26              | 2,00                      | 22,88                 | 1,61                  |
| Dönüşlülük Zamiri | 6  | 8               | ,615                      | 7,04                  | 1,00                  |
| İlgi Zamiri       | 1  | 1               | 0,77                      | 0,88                  | 1,46                  |
| İşaret Zamiri     | 9  | 20              | 1,538                     | 17,6                  | 1,00                  |
| İşaret Sıfatı     | 9  | 11              | ,846                      | 9,68                  | 1,00                  |
| Karşılaştırma     | 9  | 22              | 1,692                     | 19,36                 | 1,92                  |
| Toplam            | 46 | 88              | 1,243                     | 100                   | 1,33                  |

Tablo 4'te görüldüğü üzere Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerinden sırasıyla en çok şahıs zamiri (%22,88), karşılaştırma (19,36), işaret zamiri (%17,6), işaret sıfatı (9,68) ve dönüşlülük zamiri (7,04) kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin en az kullandıkları gönderim ögeleri ise ilgi zamiridir (%0,88).

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyi incelendiğinde ise kullanım düzeylerinin karşılaştırma ögesinde (1,92) orta düzeyde, şahıs zamirinde (1,61) orta düzeyde, ilgi zamiri

ve diğer bağlama ögelerinde zayıf düzeyde (1,46) oldukları belirlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeyi aritmetik ortalaması ise zayıf (1,33) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Üçüncü Soru:** DKYY, Türk soylu lisans öğrencilerinin gönderim ve bağlama ögeleri kullanım düzeylerini artırmada etkili midir?

Bu sorunun cevabını bulmak için öncelikle gönderim ve bağlama ögelerinin ortalama farklarının normallik dağılım analizi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Ortalama farkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için parametrik testlerden İlişkili Gruplar t Testi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır:

**Tablo 5.** İlişkili Gruplar t Testi

Tablo 5'teki sonuçlar gönderim ve bağlama ögeleri ortalama farkları arasında olumlu ya da olumsuz

|                                | N  | Ortalama | Standart sapma | t    | df | Sig. (2-tailed) |
|--------------------------------|----|----------|----------------|------|----|-----------------|
| Bağlama<br>Ön-Son<br>Ortalama  | 13 | ,01399   | ,26203         | ,192 | 12 | ,851            |
| Gönderim<br>Ön-Son<br>Ortalama | 13 | ,05128   | ,50637         | ,365 | 12 | ,721            |

yönde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. DKYY, öğrencilerin bağdaşıklıklarını geliştirmede etkili olmamıştır.

**Dördüncü Soru:** DKYY, Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatım tutum ve kaygı düzeylerini geliştirmede etkili midir?

Bu sorunun cevabını bulmak için öncelikle yazılı anlatım tutum ve kaygı ortalama farklarının normallik dağılım analizi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Ortalama farkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da paylaşılmıştır:

**Tablo 6.** Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

| İlgi Test       | Ön-Son | n  | Sıra Ortalaması | Sıralar Toplamı | z      | p    |
|-----------------|--------|----|-----------------|-----------------|--------|------|
| Negatif Sıralar |        | 5  | 4,80            | 24,00           | -1,509 | ,131 |
| Pozitif Sıralar |        | 8  | 8,38            | 67,00           |        |      |
| Eşit Sıralar    |        | 0  |                 |                 |        |      |
| Toplam          |        | 13 |                 |                 |        |      |

#### Yazım Noktalama

| <b>Ögeleri</b>            | <b>Ön-<br/>Son Test</b>    |      |       |        |      |
|---------------------------|----------------------------|------|-------|--------|------|
| Negatif Sıralar           | 1                          | 8,00 | 8,00  | -1,725 | 0,84 |
| Pozitif Sıralar           | 8                          | 4,63 | 37,00 |        |      |
| Eşit Sıralar              | 4                          |      |       |        |      |
| Toplam                    | 13                         |      |       |        |      |
| <b>Yazma<br/>Becerisi</b> | <b>Ön<br/>Son Test</b>     |      |       |        |      |
| Negatif Sıralar           | 7                          | 6,29 | 44,00 | -1,05  | ,916 |
| Pozitif Sıralar           | 6                          | 7,83 | 47,00 |        |      |
| Eşit Sıralar              | 0                          |      |       |        |      |
| Toplam                    | 13                         |      |       |        |      |
| <b>Kaygı</b>              | <b>Ön<br/>Son<br/>Test</b> |      |       |        |      |
| Negatif Sıralar           | 4                          | 4,00 | 16,0  | -1,181 | ,238 |
| Pozitif Sıralar           | 6                          | 6,50 | 39,00 |        |      |
| Eşit Sıralar              | 3                          |      |       |        |      |
| Toplam                    | 13                         |      |       |        |      |
| <b>Toplam</b>             | <b>Ön<br/>Son Test</b>     |      |       |        |      |
| Negatif Sıralar           | 4                          | 6,75 | 27,00 | -940   | ,346 |
| Pozitif Sıralar           | 8                          | 6,38 | 51,00 |        |      |
| Eşit Sıralar              | 1                          |      |       |        |      |
| Toplam                    | 13                         |      |       |        |      |

Öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında, son-test puanlarının lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $Z = -940$ ;  $p > .05$ ). Yazılı anlatım ve tutum ölçeğinin alt kategorilerine bakıldığında; yazma ilgisi ön test ortalamasının 3,39; son test ortalamasının ise 3,75; yazım noktalama ön test ortalamasının 3,46 son test ortalamasının ise 3,75; yazma becerisi ön test ortalamasının 2,92; son test ortalamasının ise 3,03 olduğu belirlenmiştir. Bu durumda DKYY'nin öğrencilerin yazma ilgisi, yazım noktalama ve yazma becerilerinde anlamlı olmasa da gelişme sağladığı söylenebilir. DKYY kaygı ve tutum alt bileşenleri için olumlu ya da olumsuz yönde anlamlı bir farklılık sağlamamıştır.



## Sonuç ve Tartışma

Yabancı dilde yazma becerisi öğrencilerin genel olarak zorlandıkları bir alandır (Azizoğlu, Tolaman ve Tulumcu, 2019; Çakır, 2010; Karatay ve Kartalhoğlu, 2016). Bu zorluklar öğrencilerin kendi bilişsel ve dil öğrenmede gösterdiği çaba ile ilişkili ya da bireysel faktörler ile ilgili olmanın yanı sıra öğretim sürecindeki diğer unsurlardan da kaynaklanabilmektedir. Bu da öğrencilerin yazma becerisine karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine, yüksek kaygı duymalarına neden olmaktadır (Akbulut, 2016; Güneyli ve Gökçebağ, 2018; Maden, Dincel, Maden, 2015; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013).

Yabancı dilde yazma becerisinin hem bilgi birikimi hem de hedef dilde dilbilgisel yapı ve sözcük dağarcığının gelişmiş olmasını gerektirmesi öğrencileri baş etmek zorunda oldukları bir duruma sokmaktadır. Yazılı anlatım ifadelerinin bir anlam birliği sağlaması; cümle ve paragraflar arasında uygun geçişler yapabilmek yani kısaca bağdaşık bir metin üretebilme hedef dilde hem söz varlığı hem de yetkin bir dilbilgisel yapı gerektirmektedir. Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık öğelerinin incelendiği çalışmalarda genellikle en fazla gönderim (Balcı ve Melanhoğlu, 2016; Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Kara ve Kutlu, 2016) ve bağlama öğelerinin (Aramak, 2016; Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Kara ve Kutlu, 2016; Öztürk ve Alan, 2020); en az ise değiştirim (Karakoç Öztürk ve Dağistanhoğlu, 2018; Kara ve Kutlu, 2016; Öztürk ve Alan, 2020) öğesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada Türk soylu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık öğelerinin gönderim ve bağlama öğeleri ile sınırlandırılması da alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla benzer sebeplerden kaynaklanmaktadır. Çalışmada en çok kullanılan gönderim öğelerinin sırasıyla şahıs zamiri (%22, 88), karşılaştırma (19, 36), işaret zamiri (%17,6), işaret sıfatı (9,68) ve dönüşlülük zamiri (7,04) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az kullandıkları gönderim ögesi ise ilgi zamiridir (%0, 88). Bu sonuçlar Balcı ve Melanhoğlu'nun (2016) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmanın diğer bir bulgusu DKYY, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık öğelerini geliştirmede anlamlı bir fark yaratmamış olmasıdır. İncelemeler doğrultusunda Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatımlarında sırasıyla en çok kullandıkları bağlama öğelerinin ekleyiciler (%53, 19), sebep-sonuç (%11,06), zıtlık/beraberlik (%8,93) ve ayırt edicilik (%8,08) bildirenler olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en az kullandıkları bağlama öğelerinin ise sırasıyla varsayım (%0) dışında açıklama (%1, 27), örnekleme/sıralama (%1, 70) ve koşul (%2,55) bildiren bağlama öğeleri olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin farklı düzeylerde yazma kaygılarına sahip olduğunu (Barış ve Şen, 2019; Güneyli ve Gökçebağ, 2018; İşcan, 2015; Maden, Dincel ve Maden, 2015; Tunçel, 2014; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) ve yazma tutumlarının (Akbulut, 2016) düşük olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada DKYY'nin öğrencilerin yazma ilgisi, yazım noktalama ve yazma becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmasa da gelişme sağladığı görülmüştür ancak aynı yöntem kaygı ve tutum alt bileşenleri için olumlu ya da olumsuz yönde anlamlı bir farklılık sağlamamıştır. Karatay, İpek ve Karabuğa'nın (2018) yaptığı çalışmada DKYY öğrencilerin yazılı anlatımlarını buluş, planlama ve anlatım becerileri açısından anlamlı bir şekilde geliştirmiştir.

Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini bağdaşıklık, tutarlık açısından; yazılı anlatım tutum ve kaygıları açısından ayrı ayrı inceleyen çalışmalar mevcuttur. DKYY'nin kullanılarak yazma becerilerinin geliştirilmesi de yapılan çalışmalar arasındadır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak DKYY'nin Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve yazılı anlatım tutum, kaygıları üzerindeki etkileri uzaktan eğitim aracılığıyla teknoloji desteğiyle incelenmiştir. Öğrencilerin lisans düzeyinde olmaları ve akademik başarılarının hâlihazırda

iyi sayılabilecek bir düzeyde olması yazma becerisi ön test puan ortalamalarından öngörülebilir. Uygulama sonrasındaki son test puan ortalamaları DKYY'nin öğrencilerin yazma becerileri, yazım-noktalama ve yazma ilgilerinde anlamlı fark oluşturacak derecede bir gelişme sağlamasa da olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık öğelerini kullanma durumları da alanyazındaki çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu konuda yapılacak çalışmalarda metinsel bir bütünlük sağlanması adına bağdaşıklık geliştirici yöntem ve tekniklerle yazılı anlatım ifadeleri güçlendirilebilir. Uygulama süresi uzatılarak ve yüz yüze eğitimle farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yazmaya olan kaygı azaltılabilir. Yazma, dil öğreniminin gelişimine paralel olarak kendiliğinden gelişen değil pratiğe ve sürece dayalı olarak temellendirildiğinde gelişim hızı artırılabilir bir beceridir. Bu nedenle özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem iletişimsellik hem de akademik başarı açısından dikkatle üzerinde durulması gereken bir beceri olduğu unutulmamalıdır.

### Kaynakça

- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aksan, D. (2007) *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish a survey of cohesive devices in prose literature*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., ve Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin bağdaşıklık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 115-128.
- Barış, H., ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Bulut, F. (2018). 'Metinlerarasılık' kavramının kuramsal çerçevesi. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.31465/eeder.397704>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cheng, Y., Horwitz, E.K., ve Schallert, D., L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning* 49(3), 417-446.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık*. Tutarlılık ve Metin Elementleri [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(28), 1-12.

- De Beaugrande, A., ve Dressler, W. (1981) (digitally reformatted 2002). *Introduction to text linguistics*, Longman.
- Ercan Güven, A. N., ve Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (43), 273-300. <https://doi.org/10.21497/sefad.756090>
- Gould, J. S., ve Gould, E. J. (1999). *Four square writing method: a unique approach to teaching basic writing skills for grades 7-9*. Teaching & Learning Company
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Güneşli, A., ve Gökçebağ, D. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kıbrıslı Rumların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13/4, 669-683. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12757>.
- Halliday, M. A., ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, Longman.
- Hirik, S. (2020). Türkçede bağdaşıklık ve bağdaşıklık unsurları: Kürk Mantolu Madonna incelemesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 221-238.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- İlhan, H., ve Tutkun, Ö. F. (2020). Yabancı dil öğrenmede yazma kaygısının nedenleri, etkileri ve baş etme yolları. *Researcher*, 8 (3), 62-79.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- Kara, M., ve Kutlu, A. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklık görünümleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 47-62.
- Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Karakoç Öztürk, B., ve Dağistanlıoğlu, E., B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 332-354.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373, 385.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. Karatay, H. (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi el kitabı* içinde (411-471). Pegem Akademi.
- Karatay, H., İpek, O., ve Karabuğa, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört kare yazma yöntemi: B2 düzeyi üzerine bir eylem araştırması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1101-1123.
- Karatay, H., ve Kartalhoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421>
- Kılıç, V. (2007). Textual properties. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 264-275

- Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769, <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Matsuda, P., K., ve Silva, T. (2019). Writing. Schmitt, N., Rodgers, P., H., M. (Ed.). *An introduction to applied linguistic* içinde (ss. 279-293). Routledge
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. Kıran, A., Korkut, E., ve Ağildere, S. (Ed.). *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* içinde (ss, 121-132) Multilingual Yayınları.
- Otan, D., ve Otan, O. (2014). The role of lexical cohesion to obtain textual coherence. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 41-54.
- Özçelik, N. (2020). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yazma becerisi edinimi. Çeçen, S., Karacagil, Z., Tiro, A., O. (Ed.). *Current Debates on Social Sciences 5 Human Studies* içinde, Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Özdemir, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, J., ve Alan, Y. (2020). Yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinde 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 293-315.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Shi, H. (1993). *The relation between freshman writing coherence and cohesion, functional roles, and cognitive strategies* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.
- Süğümlü, Ü., ve Çinpolat, E. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme kaygıları ve tutumları ile özerk öğrenme becerileri: açımlayıcı sıralı desen çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (58), 2859-2878. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1331838>
- Tay, İ., ve Doğan Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627-1650. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1393410>.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 9 (5), 1987-2003.
- Turan, Ü. D., Zeyrek, D., ve Bozşahin, C. (2012). Söylem ve bağdaşıklık ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 2, 41-65.
- Witte, S., P., ve Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- Yağcıoğlu, S. (1999). Gazete köşe yazılarında eşdizimsel örüntüleme ve ideoloji. *Dilbilim Araştırmaları*, 55-64.

Yılmaz, E. (2021). Metinsellik ile yazınsallık kavramı ve Hasan Ali Toptaş'ın Bir Dünyanın Akşam Resmi öyküsünün metinsellik ile yazınsallık bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1371-1392

Yoğurtçu, K., ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 1115-1158. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420>

<https://sozluk.gov.tr/>

## Ek-1 Dört Kare Yöntemi Önerilen Bağlaç Listesi (Karatay, İpek, Karabuğa, 2018)

| 1. KARE          | 2. KARE          | 3.KARE                                  | 4.KARE                             |
|------------------|------------------|---|------------------------------------|
| Öncelikle        | Ayrıca           | 2.kare ile aynı ifadeler kullanılabilir |                                    |
| İlk olarak       | Diğer bir yandan | Üçüncü olarak                           | Görüldüğü gibi                     |
| En önce          | Öte yandan       | Üçüncüsü                                | Anlaşıldığı üzere/gibi             |
| Her şeyden önce  | Hem de           | Dördüncü olarak                         | Yukarıda anlatıldığı gibi          |
| Evvela           | Dahi             | Son olarak                              | Yukarıda anlatılanlardan hareketle |
| Önce             | Bununla birlikte | En sonunda                              | Özetle/neticede                    |
| İlk zamanlar     | Bununla beraber  |   | En nihayetinde                     |
| Başlangıçta      | Ayrıyeten        |   | Velhasıl                           |
| İlk iş olarak    | Üstelik          |   | Netice olarak                      |
| İlkin            | Yanı sıra        |   | Sonuçta                            |
| Öncelikli olarak | Ek olarak        |   | Sonuç olarak                       |
| İlk başlarda     | Bir de           |   | Özetlersek                         |
| Başta            | Bundan başka     |   | Bunları özetleyecek olursak        |
|                  | Buna ek olarak   |   | Buna binaen                        |
|                  | İlaveten         |   | Bundan dolayı                      |
|                  | İlave olarak     |   | Tüm bunlara bağlı olarak           |
|                  | Dahası           |   | Tüm bunlardan dolayı               |
|                  | Bunun ötesinde   |   | Tüm bunları hesaba katarak         |
|                  | İkinci olarak    |   | Her şeyi hesaba katarsak           |
|                  | İkincisi         |   | Bütün olarak değerlendirildiğinde  |
|                  |                  |   | Kısaca                             |
|                  |                  |   | Böylelikle                         |
|                  |                  |   | Buna mukabil                       |
|                  |                  |   | Tüm bunlardan hareketle            |
|                  |                  |   | Bu suretle                         |

### 35. Görsel Kullanımı ve Okuma Becerisinin İlişkilendirildiği Çalışmalara Yönelik Küresel Eğilimler ve Perspektifler: Bibliyometrik Bir Analiz<sup>1</sup>

Halil Ziya ÖZCAN<sup>2</sup>

**APA:** Özcan, H. Z. (2024). Görsel Kullanımı ve Okuma Becerisinin İlişkilendirildiği Çalışmalara Yönelik Küresel Eğilimler ve Perspektifler: Bibliyometrik Bir Analiz. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 635-655. DOI: 10.29000/rumelide.1454554.

#### Öz

Bu çalışmada görsel kullanımı ve okuma becerisinin ilişkilendirilerek ortaya konan bilimsel çalışmaların farklı değişkenler çerçevesinde analizi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bilimsel araştırmalar genel görünüm, yıl, kurum, dergi, yazar, ülke ve anahtar kelime bağlamında analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan durum çalışması benimsenmiştir. Elde edilen veriler ise doküman analizi işlemi yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın veri seti SCOPUS veri tabanından alınmış olup tarama esnasında “Görsel” ve “Okuma” anahtar kelimeleri kullanılmış ve doküman türü olarak ta makale sınırlamasına gidilmiştir. Yapılan taramanın sonucunda 1134 makaleye ulaşılmıştır. Verilerin analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Genel görünüm ve yıl değişkeni betimsel olarak analiz edilir iken kurum, dergi, yazar, ülke ve anahtar kelime değişkenleri ise VOSwiever görsel haritalama programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen verilerden hareketle görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendirerek yayımlanan 1134 makaleden en fazla atıf alan araştırmanın “DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud” başlıklı makale olduğu görülmüştür. En fazla araştırmanın yıl olarak “2022” yılında yayımlandığı anlaşılmıştır. En fazla atıf alan kurum “Macquarie Üniversitesi” olurken en fazla atıf alan araştırmanın yayımlandığı derginin “Psychological Review” olduğu görülmüştür. En fazla atıf alan yazar/lar ise “Max Coltheart, Kathleen Rastle, Conrad Perry, Robyn Langdon ve Johannes Ziegler” olmuştur. Araştırma kapsamına alınan araştırmaların en fazla “United States of America” da yayımlanırken bu araştırmalarda en fazla “Reading”, “Dyslexia” ve “Eye Movements” anahtar kelimelerinin tekrarlandığı görülmüştür.

**Anahtar kelimeler:** Scopus, okuma, görsel, makale, bibliyometrik analiz

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %13

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454554

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı / Dr., Ministry of National Education (Uşak, Türkiye), halilziyaozcan@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3868-0972, **ROR ID:** https://ror.org/0o9ga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

## Global Trends and Perspectives on Studies Related to Visual Using and Reading Skills: A Bibliometric Analysis<sup>3</sup>

### Abstract

In this study, it is aimed to analyse the scientific studies that are put forward by associating visual use and reading skills in different variables. The scientific studies obtained for this purpose were analysed in terms of general view, year, institution, journal, author, country and keyword. In the research process, a case study, which is one of the qualitative data collection methods, was used. The data obtained were collected by document analysis. The data set of the research was taken from the SCOPUS database and the keywords "Visual" and "Reading" were used during the scanning and article limitation was used as the document type. As a result of the search, 1134 articles were reached. The data were analysed in two stages. While the general view and year variables were analysed descriptively, the institution, journal, author, country and keyword variables were analysed using VOSviewer visual mapping software. Based on the data, it was seen that the most cited research among 1134 articles was the article titled "DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud". It was understood that the most research was published in the year "2022". While the most cited institution was "Macquarie University", the journal in which the most cited research was published was "Psychological Review". The most cited author/s were "Max Coltheart, Kathleen Rastle, Conrad Perry, Robyn Langdon and Johannes Ziegler". It was observed that the studies included in the research were mostly published in "United States of America" and the keywords "Reading", "Dyslexia" and "Eye Movements" were repeated in these studies.

**Keywords:** Turkish Course Curriculum, middle school Turkish course, curriculum

### 1. Giriş

Okuma, genel olarak şifre çözme becerisi olarak adlandırılmaktadır. Ancak okumanın bileşenleri incelediğinde okumanın sadece şifre çözme olmadığı bununla birlikte anlam kurma, anlamlandırma, ilişkilendirme, metinler arasılık yapma, analiz yapma, yorumlama, değerlendirme gibi birçok zihinsel faaliyeti kapsayan karmaşık bir süreç olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda okuma becerisini görme açısı, satır uzunluğu, punto gibi fiziksel; gözün net görme durumu fizyolojik (Türkben ve Temizyürek, 2017); okunanı uzun ya da kısa süreli bellekte tutma, anlamlandırma zihinsel (Kurudayıoğlu, 2011); okuma motivasyonu ve okuma ilgisi psikolojik (Şehbaz ve Çekici, 2012) ve toplum tarafından değer ya da kabul görme ise sosyolojik yönüyle etkilemektedir (Özbay, 2006). Eğitim ve öğretim sürecinde bu unsurlardan haberdar olmak okuma becerisini geliştirilmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla okuma becerisi sadece şifre çözme becerisi olarak ele alınmamaktadır. Bu beceri hem okul hem de günlük

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:**

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate:13

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 15.12.2023-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454554

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



yaşamda etkin bir rol oynamaktadır. Bu beceriden yararlanma yöntem ve teknikleri her geçen gün farklılaşmaktadır. Bu nedenle okuma becerisinin gerek günlük gerekse de akademik yaşamdaki yeri her geçen gün daha önemli hale geldiği görülmektedir. Günümüzde her ne kadar okuma araçları olan kitap, gazete ve dergiler fiziksel olarak biraz da olsa önemlerini yitirseler de okumanın gerçekleştiği farklı ortamlarda daha etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Özellikle internetin dünya genelinde insanın yaşamına girmesiyle birlikte sanal ortamlarda okuma alanları farklılaşmıştır. İnternetle birlikte geleneksel anlayışla uzun yıllar üzerinde durulan temel okuryazarlık, son yüzyılda yerini ekonomi okuryazarlığı (Dilek, Küçük ve Eleren, 2016), bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı (Korkut ve Akkoyun, 2008), medya okuryazarlığı, web okuryazarlığı, çevre okuryazarlığı, siyaset okuryazarlığı, yurttaşlık okuryazarlığı, tüketici okuryazarlığı, kütüphane okuryazarlığı (Kurbanoglu, 2010), ekran okuryazarlığı, doğa okuryazarlığı (Gökçen, 2018) gibi farklı alanlarda uzmanlık gerektiren becerilere evrilmiştir. Bu evrilme okuma tanımına yeni yaklaşım ve kavramlar eklemiştir. Bunlardan biri de görsellik kavramı olmuştur. Görsellik, genelde güzel sanatlar ve iletişim alanında kullanılan bir araç olarak değerlendirilmektedir. Ancak eğitim ve öğretim ortamında da görseller, birer yazılı metin gibi anlamlandırılma ve yorumlanmaya başlanmıştır. Kreş ve ana okullarda çok sık bir şekilde kullanılan görseller, eğitimde soyut olan kavramların somutlaştırılmasında, dikkat çekmede ya da bir konuyu özetlemede etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Benzer şekilde görselin bir okuma aracı olduğu, tıpkı bir metin gibi anlaşılmalı gerektirdiği yapılan birçok çalışmayla da ortaya konulmuştur (Batur, 2010; Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010; Gören ve Kahraman, 2023). Dolayısıyla okuma, sadece bir şifre çözme becerisi olmaktan çıkmış, aynı zamanda her bir görselin de birer metin olduğu ve görselin anlaşılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gerektiği öne sürülmüştür (Basat, 2014). Bu konuda birçok çalışma yapılmış ve görsel okuma becerisinin de bir dil becerisi olduğu kabul görmüştür (Öztoğat, 1999). Buna bağlı olarak hem dünyada hem de Türkiye’de görsel okuma becerisi öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Görsel okumayla birlikte görsel sunu, dijital beceri, online okuma, e-okuma gibi kavramlar eğitim-öğretimin vazgeçilmez unsurları arasında yer almıştır. Bu nedenle bu konuda yapılan çalışmalar merak konusu olmuş, dünya ve Türkiye’de görsel okuma/okuryazarlıkla ilgili yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

Bu amaçla görsel okuma/okuryazarlıkla ilgili çalışmalar bibliyometrik analizle ele alınmıştır. Bibliyometrik analiz çeşitli alanlarda yapılan çalışmaların hangi yönde nasıl geliştiğini göstermek amacıyla yapılan ayrıntılı bir inceleme tekniği olarak tanımlanmaktadır (Aydınoglu, İlhan ve Özer, 2023). Literatür incelendiğinde maliye, işletme, teknoloji, gıda, tarım, turizm, eğitim, spor gibi birçok farklı alanda bibliyometrik analiz çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Birinci, 2008; Hotamışlı ve Erem, 2014; Beşel ve Yardımcı, 2017; Yılmaz, 2017; Altınpulluk, 2018; Ayaz ve Türkmen, 2018; Depren, Kartal ve Kılıç Depren, 2018; Akkaşoğlu, Akyol, Ulama ve Zengin, 2019; Bozok, Kılıç ve Özdemir, 2017; Polat, Saraçoğlu ve Duman, 2019; Savrun ve Mutlu, 2019; Yeksan ve Akbaba, 2019; Batur ve Özcan, 2020; Murathan, Bozyılan ve Murathan, 2020; Zeren ve Kaya, 2020; Gülmez, Özteke ve Gümüş, 2021; Tekin, Öztürk ve Bahar, 2021; Güneş, Gündoğdu ve Aksu, 2022). Bunun yanında doğrudan görsel okuma/okuryazarlıkla ilgili de çeşitli bibliyometrik çalışmalara da rastlanılmıştır (Karagöz ve Şeref, 2021; Şakiroğlu, 2021; Akcan ve Ablak, 2022; Bak, Özdemir, Bak, Ataş, Gündüz ve Bilgili, 2023).

Bu çalışmada da Küresel düzeyde görsel okuma üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi amaçlanmış olup aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Görsel kullanımı ve okuma becerisine yönelik yazılan makalelerden en fazla atıf alan ilk 20 makalenin genel görünümü nasıldır?

2. Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok atıf alan kurum bazındaki dağılımı nasıldır?
4. Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok atıf alan dergi bazındaki dağılımı nedir?
5. Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok atıf alan yazar bazındaki dağılımı nasıldır?
6. Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok yayın yapılan ülke bazındaki dağılımı nasıldır?
7. Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok atıf alan ülke bazındaki dağılımı nasıldır?
8. Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin yazar ağ görselleştirmesi nasıldır?
9. Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin anahtar kelime görselleştirmesi nasıldır?

## 2. Yöntem

Araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler bu başlık altında açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırmanın deseni

Görsel kullanımının okuma ile ilişkilendirildiği makalelerin bibliyometrik analizini amaçlayan bu araştırmada desen olarak nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması benimsenmiştir. Davey (2009)'e göre durum çalışması, var olan bir olgu veya konu hakkında sistematik olarak bilgi toplanan ve derinlemesine analiz yapılmak suretiyle gelecek araştırmalara yön veren bir araştırma desendir. Chmiliar (2010) da durum çalışmasını bir olayın ayrıntılı bir şekilde farklı boyutlarda incelenen, elde edilen verilerin de sistemli bir şekilde toplanan ve var olan durumu gösteren bir yöntem olarak ifade etmektedir.

### 2.2. Araştırmanın Kapsamı

Küresel düzeyde yapılan araştırmaların farklı boyutlarını derinlemesine analiz etmeyi hedefleyen bu araştırmanın kapsamını görsel okumayı konu alan makaleler oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırma, araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan veri tabanlarından bir tanesi olan Scopus veri tabanında yer alan makaleler ile sınırlandırılmıştır.

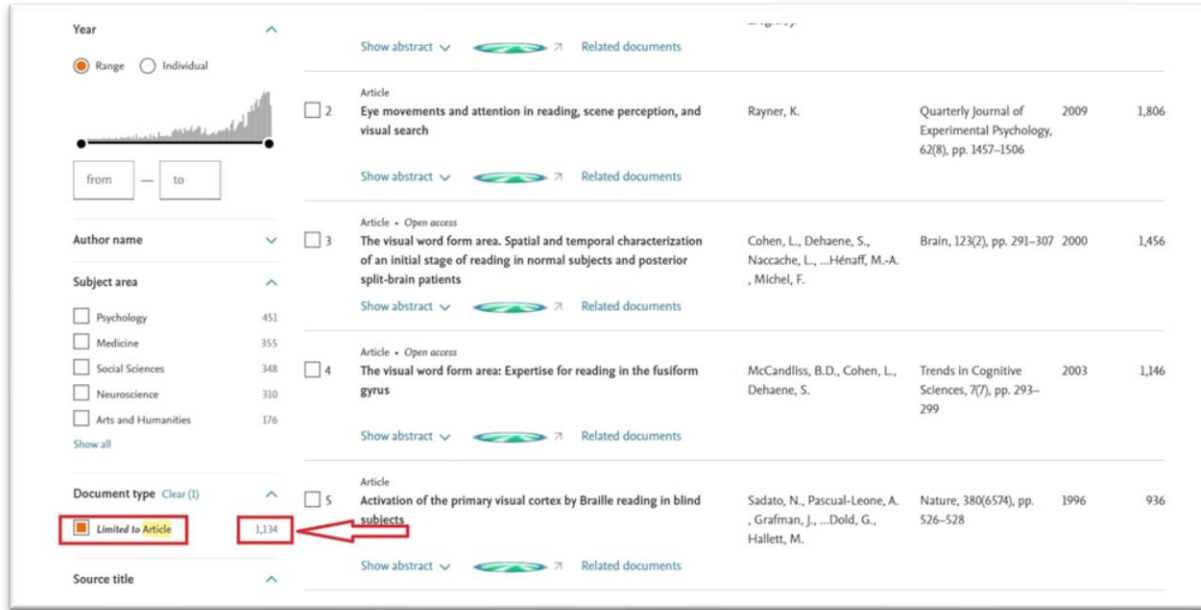
Araştırmanın birinci alt probleminde araştırmaya dâhil edilen 1134 makaleden en fazla atıf alan ilk 20 makalenin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili alt probleme yönelik hazırlanan tabloda ilk 20 makalenin künyesi çıkartılmıştır. Tablonun yorumlanmasında ise 20

makalenin tümüne yönelik bir yorumlama yapılmamış olup sadece ilk 3 te yer alan makaleler araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

### 2.3. Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Derinlemesine analizi hedeflenen konu veya olgulara yönelik farklı değişkenlere ulaşılabilecek birçok web tabanlı veri seti sunan araçlar bulunmaktadır. Bibliyometrik analiz çalışan birçok araştırmacı (Şeref ve Karagöz, 2019a; Şeref ve Karagöz, 2019b; Karagöz ve Ardic, 2019; Bozdoğan ve Sönmez, 2023) veri setlerini Web of Science, Scopus, Dergipark Akademik, Educational Resources Information Center, Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi, Google Akademik vb. veri tabanlarının web sitelerinden elde etmiştir. Bu bağlamda bu araştırma sürecinde de veri toplama aracı olarak çevrimiçi ortamda ulaşılabilen veri tabanlarından biri olan Scopus veri tabanının resmi web sitesi kullanılmıştır.

Görsel kullanımı ve okumanın konu alındığı çalışmaların bibliyometrik analizinin amaçlandığı bu araştırmada, veriler iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada araştırmacı tarafından Scopus veri tabanının web sitesinde “Visual and Reading” anahtar kelimesi ile sadece makalelerin tespitine ilişkin bir arama gerçekleştirilmiştir. Yapılan taramada herhangi bir disiplin sınırlandırılmasına gidilmemiştir. Yapılan taramanın sonucunda 1134 adet makaleye ulaşılmıştır. Yapılan taramanın ekran görseli şekil 1’de paylaşılmıştır.



Şekil 1. “Visual and Reading” Anahtar Kelimesi ile Yapılan Taramanın Ekran Görüntüsü

İkinci aşamada ise yapılan taramanın sonucu virgülle ayrılmış bir dizi değere sahip düz metin formatı olan CVS formatında bilgisayara kaydedilmiştir. Oluşturulan CVS dosyasında ilgili makalelerin yazar/larına, başlıklarına, yayınlandığı yıllara, yayınlandığı dergilere, yazar/ların bağlı oldukları kurumlara, yayınlandığı ülkelere, atıf sayılarına ve anahtar kelimelere yer verilmiştir. Bu işlemin ardından araştırmanın veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın bu aşamasında, araştırmacı görsel okuma üzerine yayınlanan makaleleri farklı değişkenler çerçevesinde analiz etmiştir. Elde edilen veriler betimsel ve görselleştirme olmak üzere iki şekilde analiz edilmiştir. Veri setinde yer alan iki değişken betimsel olarak analiz edilmiştir. İlki en fazla atıf alan ilk 20 makalenin genel görünümü, ikincisi ise makalelerin yayın yılları. Her iki değişkene yönelik tablolar araştırmacı tarafından oluşturulmuş olup araştırmanın bulgular bölümünde paylaşılmıştır. Scopus veri tabanında yapılan taramada elde edilen veri setinin görselleştirilmesinde ise yaygın olarak kullanılan VOSviewer 1.6.18 haritalama programı tercih edilmiştir. VOSviewer haritalama programı araştırmacılara WoS ve Scopus veri tabanlarından elde edilen verileri ücretsiz olarak görselleştirme imkânı sunmaktadır. Görselleştirme yoğunluk, katman ve ağ olmak üzere üç farklı boyutta gerçekleştirilmiştir. En fazla atıf alan makale, yazar/lar, ülke, kurum, dergi ile en fazla yayın yapılan ülke analizinde yoğunluk haritalama seçeneği kullanılırken anahtar kelime analizinde katman haritalama uygulanmıştır. Yazar/lar arası atıf durumuna yönelik görsel ise ağ haritalama seçeneği kullanılarak elde edilmiştir. Hem betimsel hem de görselleştirme analizinin ardından bu aşama sonlandırılmıştır.

## 2.5. Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma konusu yöntemi ve sonuçları itibarı ile ‘etik kurul raporu gerektirmeyen’ türden bir çalışmadır. Araştırmada hiçbir safhada herhangi bir canlı ya da 3. bir kişinin hak ve özgürlüklerine müdahalede bulunulmamıştır.

## 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere ilişkin bulgular sırasıyla paylaşılmaktadır. Birinci ve ikinci alt probleme yönelik yapılan analizlerin sonucunda oluşan bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Diğer alt problemler ise görsel haritalama programı kullanılarak görselleştirilmiş olup ilgili başlıklar altında yer almaktadır.

### 3.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisine yönelik yazılan makalelerden en fazla atıf alan ilk 20 makalenin genel görünümü nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmaktadır.

**Tablo 1.** En Fazla Atıf Alan İlk 20 Makalenin Genel Görünümü

| Sıra | Makalenin Adı   | Yazar/lar   | Yıl  | Scopus Atıf Sayısı | Dergi  |
|------|---|---|------|--------------------|--|
| 1    | DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud                             | Coltheart,M., Rastle,K., Perry,C., Langdon,R., Ziegler,J. | 2001 | 2947               | Psychological Review                         |
| 2    | Eye Movements and Attention in Reading, Scene Perception, and Visual Search                               | Rayner, K.  | 2009 | 1807               | Quarterly Journal of Experimental Psychology |
| 3    | The Visual Word Form Area: Spatial and Temporal Characterization of An Initial Stage of Reading in Normal | Cohen, L., Dehaene, S., Naccache, L.,                     | 2003 | 1456               | Brain  |

|    |  |   |      |      |   |
|----|--|---|------|------|---|
|    | Subjects and Posterior Split-Brain Patients  | Hénaff, M. A.,<br>Michel, F.  |      |      |   |
| 4  | The Visual Word Form Area: Expertise For Reading in the Fusiform Gyrus   | McCandliss, B.D.,<br>Cohen, L., Dehaene, S.                                     | 2003 | 1146 | Trends in Cognitive Sciences                |
| 5  | Activation of The Primary Visual Cortex By Braille Reading in Blind Subjects   | Sadato, N.,<br>Pascual-Leone, A.,<br>Grafman, J., Dold, G.,<br>Hallett, M.      | 1996 | 937  | Nature                                      |
| 6  | Functional Magnetic Resonance Imaging (fMRI) Brain Reading: Detecting and Classifying Distributed Patterns of fMRI Activity in Human Visual Cortex | Cox, D.D.,<br>Savoy, R.L.   | 2003 | 815  | NeuroImage                                  |
| 7  | Reading and Auditory-Visual Equivalences.  | Sidman, M.  | 1971 | 538  | Journal Of Speech and Hearing Research      |
| 8  | The Interaction of Contextual Constraints and Parafoveal Visual Information in Reading   | Balota, D.A.,<br>Pollatsek, A.,<br>Rayner, K.                                   | 1985 | 440  | Cognitive Psychology                        |
| 9  | A Causal Link Between Visual Spatial Attention and Reading Acquisition   | Franceschini,<br>Gori, S.,<br>Ruffino, M.,<br>Pedrolli, K.,<br>Facoetti, A.     | 2012 | 360  | Current Biology                             |
| 10 | Sensitivity to Dynamic Auditory and Visual Stimuli Predicts Nonword Reading Ability in Both Dyslexic and Normal Readers                            | Witton, C.,<br>Talcott, J.B.,<br>Hansen, P.C.,<br>Stein, J.F.,<br>Green, G.G.R. | 1998 | 342  | Current Biology                             |
| 11 | Visual Requirements for Reading  | Whittaker, S.G<br>Lovie-Kitchin, J.   | 1993 | 333  | Journal of the Optometry and Vision Science |
| 12 | The Role of Phonological Awareness and Visual-Orthographic Skills in Chinese Reading Acquisition   | Siok, W.T.,<br>Fletcher, P.   | 2001 | 318  | Developmental Psychology                    |
| 13 | A Not-So-Simple View Of Reading: How Oral Vocabulary and Visual-Word Recognition Complicate The Story  | Ouellette, G.,<br>Beers, A.   | 2010 | 286  | Reading and Writing                         |

|    |   |   |      |     |   |
|----|---|---|------|-----|---|
| 14 | A Theoretical and Experimental Case for a Visual Deficit in Specific Reading Disability   | Martin, F.,<br>Slashuis, W.,<br>Loveerove, W.                               | 1986 | 277 | Cognitive<br>Neuropsychology                              |
| 15 | Is Visual Information Integrated Across Successive Fixations in Reading?  | McConkie, G.W.,<br>Zola, D.   | 1979 | 252 | Perception &<br>Psychophysics                             |
| 16 | Visual Scanning Training Effect On Reading-Related Tasks in Acquired Right Brain Damage   | Weinberg, J.,<br>Diller, L.,<br>Gordon, W.A.,<br>Hodges, G.,<br>Ezrachi, O. | 1977 | 248 | Archives of<br>Physical<br>Medicine and<br>Rehabilitation |
| 17 | Reading Normal and Degraded Words: Contribution of the Dorsal and Ventral Visual Pathways   | Cohen, L.,<br>Dehaene, S.,<br>Vinckier, F.,<br>Jobert, A.,<br>Montavont, A. | 2008 | 229 | NeuroImage  |
| 18 | ERP Effects of Listening to Speech Compared to Reading: The P600/SPS to Syntactic Violations in Spoken Sentences and Rapid Serial Visual Presentation | Hagoort, P.,<br>Brown, C.M.   | 2000 | 226 | Neuropsychologia  |
| 19 | Asymmetry of the Effective Visual Field in Reading  | Rayner, K.,<br>Well, A.D.,<br>Pollatsek, A.                                 | 1980 | 223 | Perception &<br>Psychophysics                             |
| 20 | Reading Stories Activates Neural Representations of Visual and Motor Experiences  | Speer, N.K.,<br>Reynolds, J.R.,<br>Swallow, K.M.,<br>Zacks, J.M.            | 2009 | 219 | Psychological<br>Science                                  |

Tablo 1’de araştırma kapsamına alınan 1134 makaleden en fazla atıf alan ilk 20 makaleye yer verilmiştir. Örneklem büyüklüğü düşünüldüğünde tüm araştırmaları bu çalışma içerisinde ayrıntılı olarak vermek bilimsel bir makale olarak bu araştırmayı hem hacimsel olarak hazırlanması çok güç bir noktaya çekeceği hem de araştırmının temel amacından sapacağı için en fazla atıf alan ilk 20 makalenin künyesinin verilmesi tercih edilmiştir. Bu noktadan hareketle tablo 1 incelendiğinde, en fazla atıf alan araştırmının “*DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud*” başlıklı makale olduğu görülmektedir. Max Coltheart, Kathleen Rastle, Conrad Perry, Robyn Langdon ve Johannes Ziegler sesli okuma ile görsel tanıma yönelik geliştirdikleri bir modeli araştırmalarında sunmaktadırlar. Araştırmacılar çalışmalarında geliştirdikleri modelin diğer okuma modellerinden farklı olarak sözcüksel karar ve sesli okumayı aynı anda yapabildiğini ifade etmektedirler. Bu makale 2001 yılında psikoloji alanında araştırmalara yer veren “*Psychological Review*” adlı dergide yayınlanmıştır. American Psychological Association (APA) tarafından yayınlanan bu dergi Q1 düzeyinde bir dergi olup genel psikoloji disiplininde yayın yapan 209 dergi arasında 16. sırada bulunmaktadır. İlgili bu araştırma da şu ana kadar 2949 atıf olarak 1134 makale arasında ilk sırada yer almaktadır.

En fazla atıf alan araştırmalar arasında ikinci sırada “*Eye Movements and Attention in Reading, Scene Perception, and Visual Search*” başlıklı makale gelmektedir. Keith Rayner tarafından kaleme alınan bu araştırmada göz hareketleri ile okuma, sahne algısı ve görsel tarama arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarılmak hedeflenmiştir. İlgili bu araştırma 2009 yılında “*Quarterly Journal of Experimental Psychology*” adlı dergide yayınlanmıştır. SAGE yayıncılık tarafından yayımlanan dergi alanında Q2 dergi kategorisinde yer almaktadır. Scopus verilerine göre bu makale şu ana kadar 1807 atıf aldığı görülmektedir. Göz hareketleri üzerine birçok bilimsel çalışması olan yazar, California üniversitesi genel psikoloji alanında çalışmalarını sürdürürken 2015 yılında hayata gözlerini yummuştur.

En fazla atıf alan üçüncü araştırma ise “*The Visual Word Form Area: Spatial and Temporal Characterization of An Initial Stage of Reading in Normal Subjects and Posterior Split-Brain Patients*” başlıklı makale olmuştur. Bu çalışma Laurent Cohen, Stanislas Dehaene, Lionel Naccache, Marie-Anne Hénaff ve François Michel tarafından raporlaştırılmıştır. Temel olarak Tıp alanında yayınlanan bir çalışma olan bu araştırma, görsel kelime formu kullanılarak normal bireyler ile posterior bölünmüş beyin rahatsızlığı olan bireyler arasındaki ilk okuma aşamasında yer alan zamansal ve mekânsal karakterizasyonu ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Bu çalışma, beyin ve sinir hastalıklarına yönelik araştırmaların yayınlandığı “*Brain*” adlı dergide 2000 yılında okurlar ile buluşmuştur. Oxford üniversitesi yayıncılık tarafından yayımlanan bu dergi alanındaki 373 dergi arasında 7 sırada yer almaktadır. Q1 dergi kategorisinde yer alan bu dergi 1878 yılında yayın hayatına başlamış olup 1917 yılından itibaren de Scopus veri tabanında taranmaktadır. Scopus verilerine göre bu araştırma şu ana kadar 1456 atıf almış olup 1134 makale arasında üçüncü sırada yer almaktadır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmaktadır.

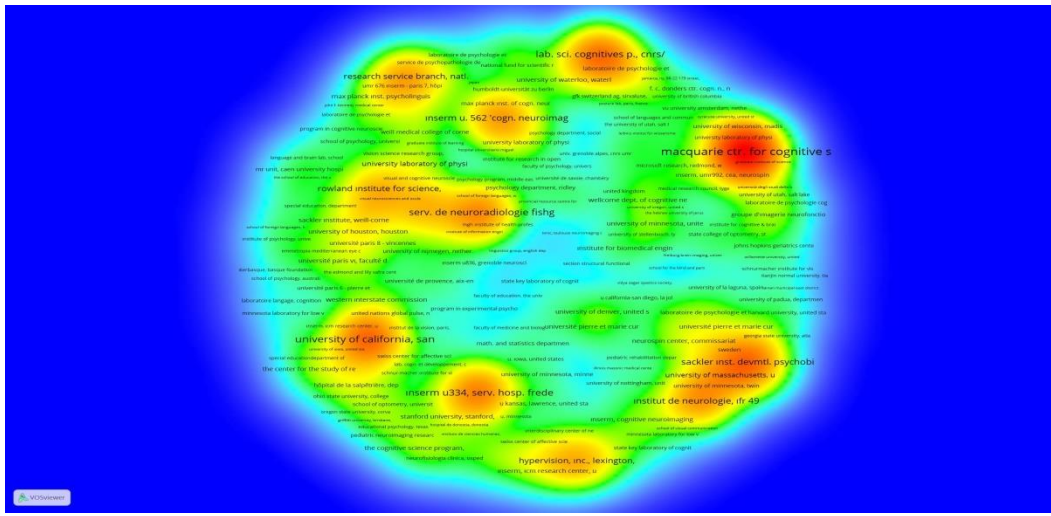
**Tablo 2.** Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı



Tablo 2’de araştırma kapsamına alınan 1134 makalenin yıl bazındaki dağılımı gösterilmektedir. Tablo incelediğinde makalelerin yayın yılları ve makale sayılarındaki artışı ve azalmayı gösteren kırmızı noktalar görülmektedir. Bu noktadan hareketle ilgili konuya yönelik ilk yayım yılının 1912 (f: 1), son yayım yılının ise 2023 (f: 38) olduğu anlaşılmaktadır. Taramanın yapıldığı tarih olan 28.09.2023 itibari ile en fazla yayım 2022 (f: 57) yılında yapılmıştır. Makale yayım sayılarının tarihsel seyrine bakıldığında bazı yıllarda düşüş olsa da genel anlamda artarak devam ettiği tespit edilmiştir.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok atf alan kurum bazındaki dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmaktadır.



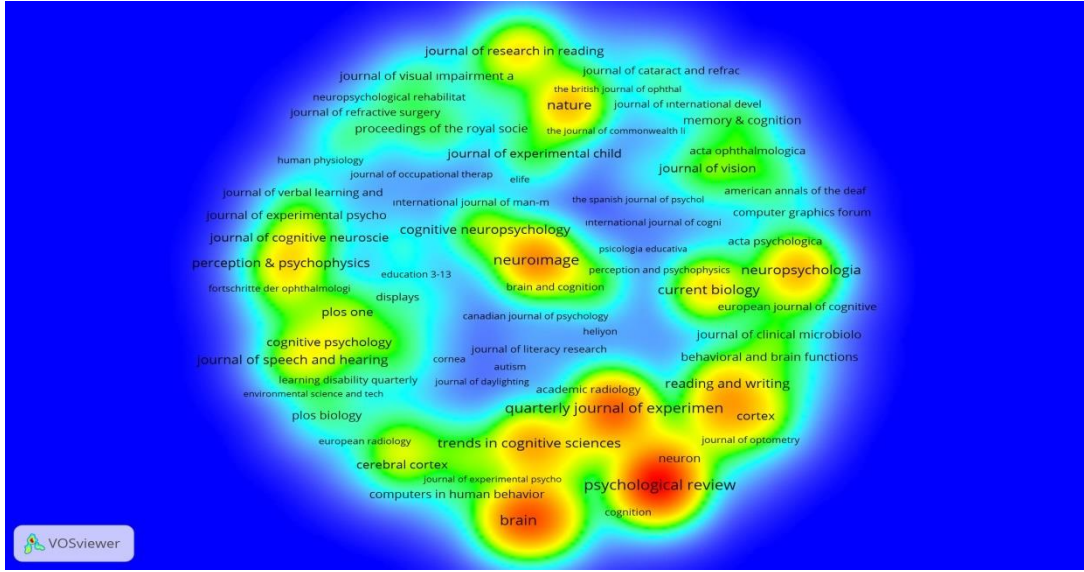
Şekil 2. En Fazla Atf Alan Kurum Görsel Haritası

Araştırmanın üçüncü alt probleminde en fazla atf alan kurumlar analiz edilmiş ve elde edilen verilerden hareketle VOSviewer görsel haritalama programı kullanılarak şekil 2’de yer alan yoğunluk haritası oluşturulmuştur. Şekil genel olarak incelendiğinde turkuaz mavi renkten kırmızı reneye, dıştan içe doğru bir değişim olduğu görülmektedir. İlgili bu renk değişimi küme içerik sayısındaki farklılaşmayı göstermektedir. Turkuaz mavi en az içerik sayısına ait kümeyi gösterirken kırmızı renk en yoğun içeriği ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle şekle bakıldığında belirgin olarak on farklı kümenin oluştuğu anlaşılmaktadır. Oluşan kümelerdeki renk değişimine dikkat edildiğinde ise içerik olarak en yoğun (en fazla atf alan) kümenin Macquarie Üniversitesi bünyesinde bulunan “Department of Cognitive Science” olduğu görülmektedir. Oluşan kümelerdeki kurumların hangi disiplinlere yönelik olduğu incelendiğinde ise belirgin olarak psikoloji ve tıp alanında faaliyet gösteren kurumlar oldukları anlaşılmaktadır.

### 3.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok atf alan dergi bazındaki dağılımı nedir?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 3’de sunulmaktadır.



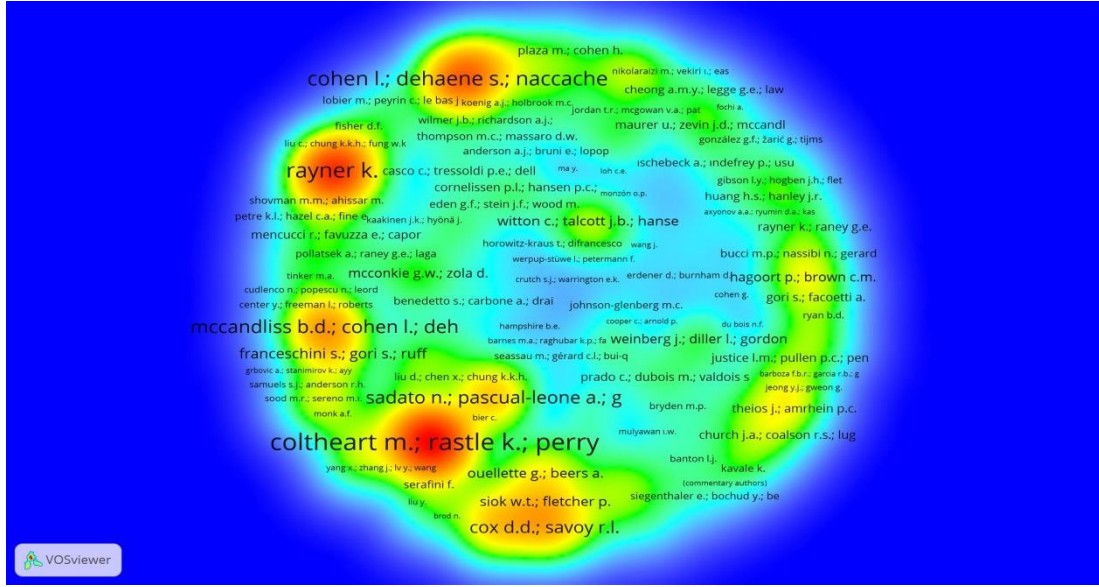


**Şekil 3.** En Fazla Atıf Alan Dergi Görsel Haritası

Şekil 3'te araştırma kapsamına alınan 1134 makalenin yayımlandığı 548 farklı derginin atıf yoğunluk haritası yer almaktadır. VOSviewer görsel haritalama programının araştırmacılara sunduğu yoğunluk haritası seçeneği kullanılarak oluşan kümelerde farklı renklemeler kendini göstermektedir. Oluşan bu renklemeler kümelerin sahip olduğu içerik sayısının değişimini belirtmektedir. Turkuaz mavi renk en az içeriğe sahip kümeyi gösterirken kırmızı renk yoğunluğu ise içerik değerinin diğer kümelere oranla daha fazla olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda oluşan kümeler arasında en fazla içeriğe (en fazla atıf alan) sahip derginin “*Psychological Review*” olduğu görülmektedir. American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan “*Psychological Review*” genel psikoloji üzerine yapılan araştırmalara yer veriyor olup alanında etki değeri yüksek bir bilimsel dergidir. Bu dergiyi “*Quarterly Journal of Experimental Psychology*” ve “*Brain*” dergiler takip etmektedir. Yine belirgin olarak görüldüğü gibi “*Trends in Cognitive Sciences*”, “*Neuroimage*”, “*Nature*”, “*Reading and Writing*”, “*Current Biology*”, “*Neuropsychologia*” ve “*Journal of Research in Reading*” dergileri de içerik olarak diğer dergilerden daha fazla sayısal veriye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

### 3.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok atıf alan yazar bazındaki dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 4'te sunulmaktadır.

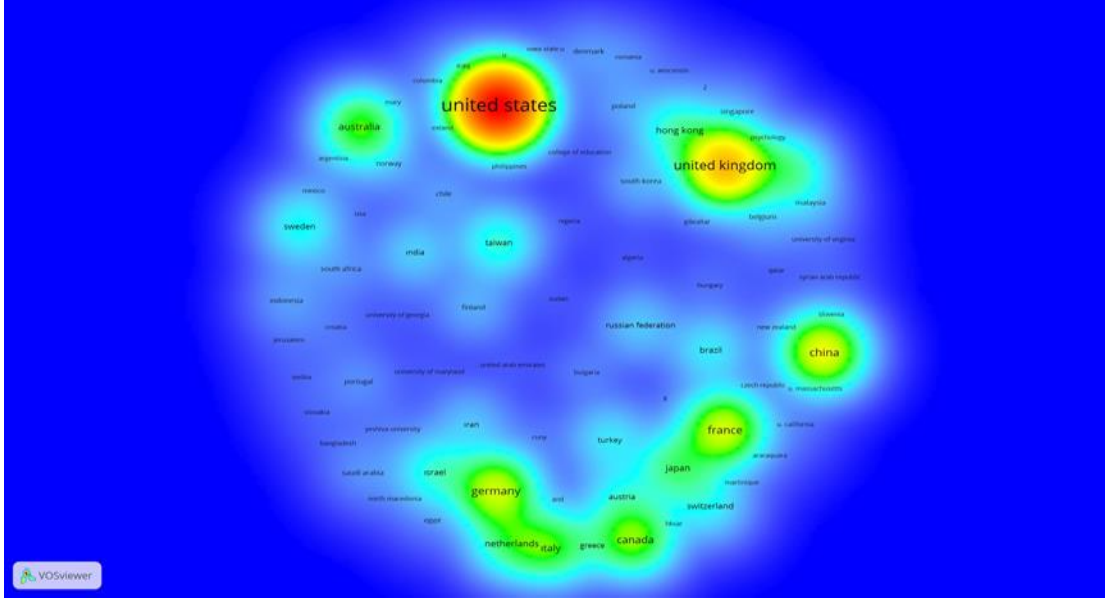


Şekil 4. En Fazla Atıf Alan Yazar Görsel Haritası

Şekil 4, araştırma kapsamına alınan konuya yönelik yayınlanan makalelerin yazarlarından en az bir atıf alan 903 yazara yönelik yoğunluk haritasını göstermektedir. VOSviewer programı kullanılarak elde edilen şekil incelendiğinde, altı kümenin belirgin olarak göze çarptığı ifade edilebilir. Oluşan bu kümelerin merkezlerindeki renk değişimine bakıldığında ise kırmızı rengin yoğun olduğu üç kümenin en fazla atıf alan yazar/lara ait kümeler olduğu anlaşılmaktadır. Küme merkezindeki kırmızı renk yoğunluğu kümenin içeriğindeki sayısal verinin diğer kümelere oranla daha fazla olduğu anlamına gelmektedir. Bu anlamda en fazla atıf yazar/lar kümesinin “Coltheart M.; Rastle K.; Perry, C.” kümesi olduğu görülmektedir. İlgili bu kümedeki yazarların kaleme aldığı makalenin “DRC: A Dual Route Cascaded Model Of Visual Word Recognition And Reading Aloud” olduğu anlaşılmaktadır. Yayımlandığı yılda aynı kurumda çalışan yazarların güncel olarak farklı kurumlarda çalıştığı görülmüştür. Max Coltheart ve Robyn Langdon hâlen Macquaire Üniversitesinde görev yaparken Kathleen Rastle Royal Holloway Londra Üniversitesinde, Conrad Perry Adelaide Üniversitesinde ve Johannes Ziegler ise Aix-Marseille Üniversitesinde görev yapmaktadır. Yazarlar psikoloji ve kognitif bilimler alanlarında araştırmalarına devam etmektedir. Bu kümeyi “Rayner K.” ve “Cohen I.; Dehaene S.; Naccache...” kümesi takip etmektedir.

### 3.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok yayın yapılan ülke bazındaki dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 5’te sunulmaktadır.

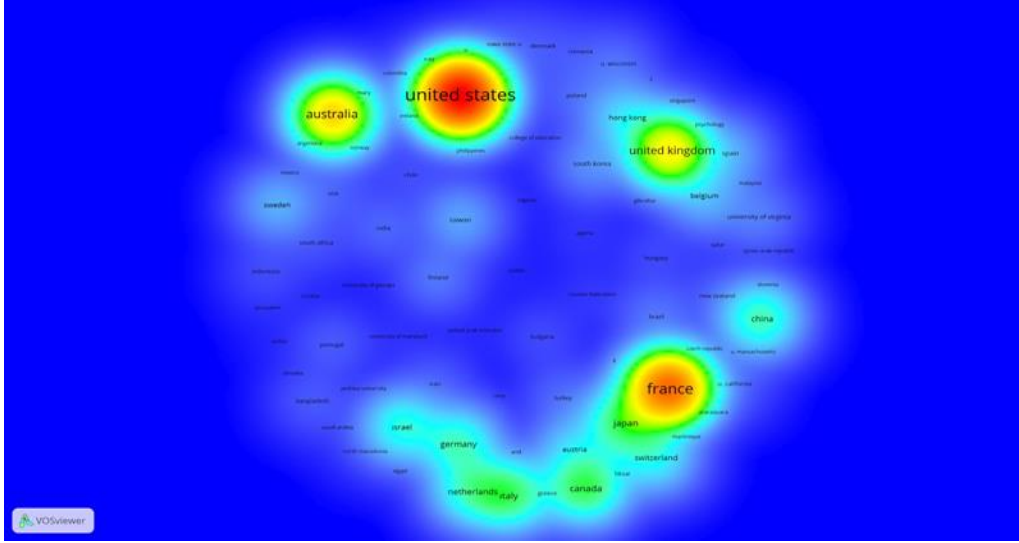


**Şekil 5.** En Fazla Yayın Yapılan Ülke Görsel Haritası

Şekil 5’de görsel kullanımı ve okuma becerisinin birlikte ele alındığı araştırmaların ülke bazındaki dağılımına yönelik yoğunluk haritası yer almaktadır. Şekilde araştırma kapsamına alınan çalışmaların yayınlandıkları ülkeler küme şeklinde görülmektedir. Şekil incelendiğinde altı küme belirgin olarak görülmektedir. Küme oluşumunun yanında küme merkezlerinde yer alan renklendirmelerin de içerik sayısındaki artışı ifade ettiği düşünüldüğünde ilgili konuya ilişkin en fazla yayın yapan ülkenin “United States of America” (f: 356) olduğu ifade edilebilir. Bu ülkeyi “United Kingdom” (f: 127), “China” (f: 78), “France” (f: 68), “Germany” (f: 66), “Canada” (f: 50) ve “Australia” (f: 46) izlemektedir. Turkuaz mavi renkten kırmızı renge doğru değişim içerik sayısındaki artışı belirtmektedir. Bu bağlamda turkuaz mavi renk en az içerik sayısını ifade ederken kırmızı renk en fazla içerik sayısını göstermektedir.

### 3.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin en çok atf alan ülke bazındaki dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 6’da sunulmaktadır.

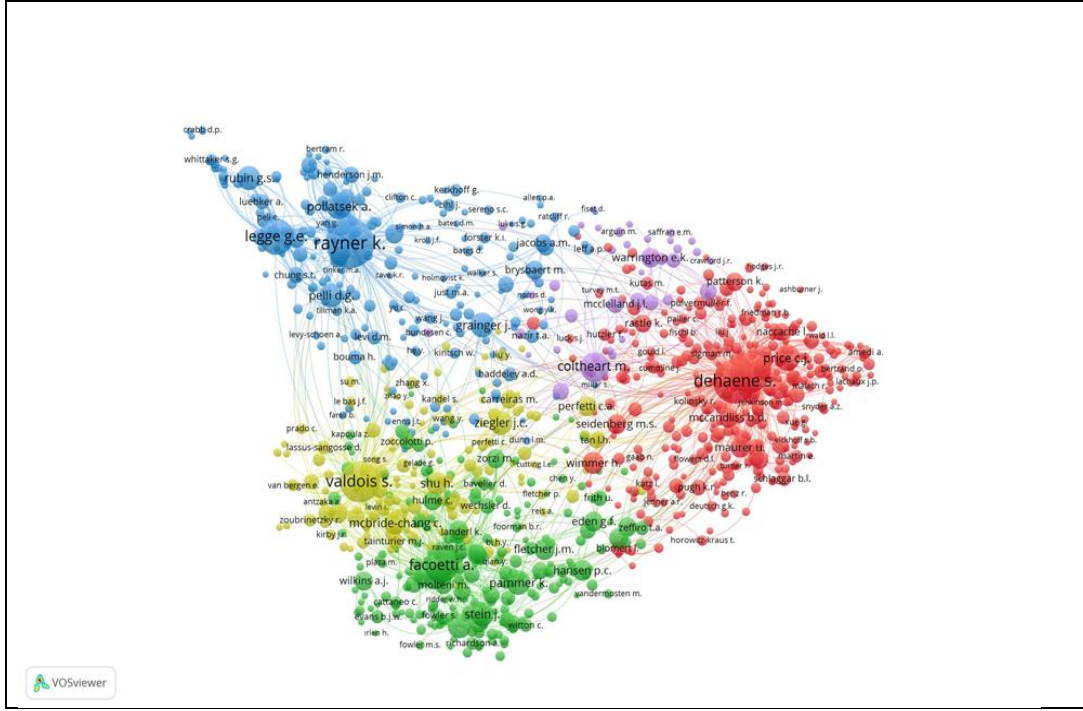


**Şekil 6.** En Fazla Atıf Alan Ülke Görsel Haritası

Araştırmanın yedinci alt probleminde yayın yapılan ülkeler aldıkları atıf durumuna göre analiz edilmiştir. Şekil 6, VOSviewer programı kullanılarak elde edilen ülke bazındaki atıf dağılımının yoğunluk haritasını göstermektedir. Bir önceki alt problemde ülkelerin yaptıkları yayın sayısı ele alınırken bu alt problemde bu yayınların aldıkları atıflar değerlendirilmiştir. İki alt problem birbirine bağlantılı olduğu için birlikte ele alınması uygun görülmüştür. Şekildeki kümeleşmelere bakıldığında belirgin şekilde dört kümenin oluştuğu anlaşılmaktadır. Yayın sayısında olduğu gibi atıf sayısında da ilk sırada “United States of America” (f: 14067) gelmektedir. İkinci sırada “France” (f: 8341), üçüncü sırada ise “Australia” (f: 4280) olduğu tespit edilmiştir. Bu ülkeleri “United Kingdom” (f: 3481), “Canada” (f: 1468), “Japan” (f: 1405), “Italy” (f: 1323) ve “China” (f: 1019) izlemektedir. Fransa yayın sayısı bağlamında yukarıda belirtilen ülkelere göre geri kalsa da yayınlara yapılan atıf bazında daha iyi konumda olduğu görülmüştür. Çin ve Almanya yayın sayısı noktasında iyi bir konumda iken yapılan atıf bazında aynı düzeyde olmadığı anlaşılmaktadır.

### 3.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin yazar ağ görselleştirmesi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 7’de sunulmaktadır.

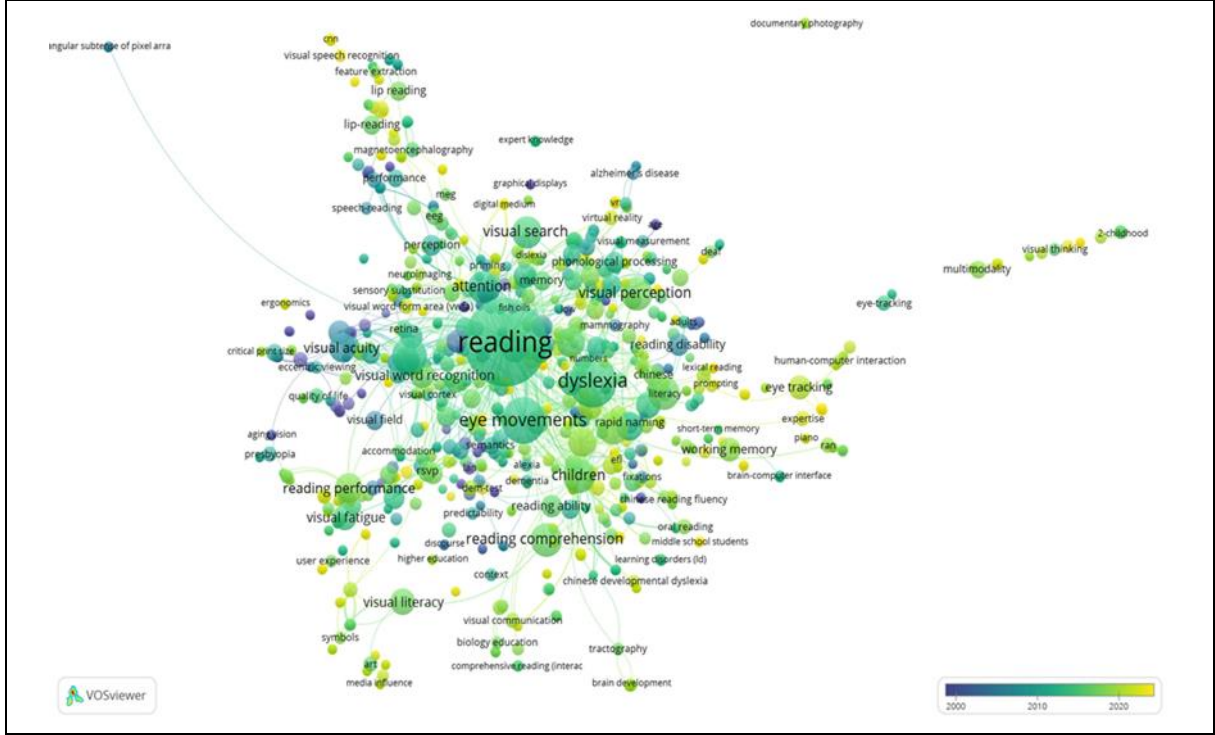


Şekil 7. Birlikte Atıf Yapılan Yazar Ağ Haritası

Şekil 7’de görsel kullanımı ve okuma becerisinin ilişkilendirilerek yapılan araştırmalarda atıf yapılan yazarların analizi yer almaktadır. Yapılan bu analiz ilgili alanda yapılan araştırmalardan ön plana çıkan ve diğer araştırmacılara yön veren yazar/ları göstermektedir. Şekil incelendiğinde beş farklı kümenin oluştuğu anlaşılmaktadır. Kümeler kırmızı, mavi, mor, sarı ve yeşil renkte oluşmuştur. Kümelerin hangi yazarların etrafında oluştuğuna bakıldığında, kırmızı kümenin Stanislas Dehaene etrafında düğüm yoğunluğuna ulaştığı görülmektedir. Psikoloji, sinirbilim, okuma-yazma, sayı işlemleri, matematik yeteneği gibi alanlarında çalışmaları olan yazar, Collège de France’da akademik çalışmalarına devam etmektedir. Görsel kullanımı ve okuma üzerine araştırmalarına sıkça atıf yapılan bir diğer yazar Keith Rayner’dır. Mavi renkli kümenin düğüm yoğunluğu en yüksek yazarı olan Keith Rayner, göz hareketleri ve okuma, göz hareketleri ve dil işleme ile okuma güçlükleri ve disleksi alanlarında yaptığı çalışmaları ile tanınan bir yazardır. 2015 yılında hayata gözlerini yuman yazarın çalışmalarına okuma ve psikoloji alanlarında yapılan araştırmalarda sıklıkla yer verilmektedir. Sarı kümenin merkezinde yer alan Sylviane Valdois, bu kümenin düğüm yoğunluğu en yüksek yazar olmuştur. Okuma güçlüğü ve dil bozuklukları konularında uzmanlaşan yazar, Aix-Marseille Üniversitesi’nde görev yapmaktadır. Yapılan yazar ağ analizinin sonucunda oluşan bir diğer küme de yeşil kümedir. Düğüm yoğunluğuna bakıldığında en yüksek değere sahip yazar Andrea Facoetti olmuştur. İtalyan psikolog ve nörobilimci Andrea Facoetti okuma ve öğrenme güçlükleri üzerine çalışmaları mevcuttur. Ayrıca hiperaktivite ve dikkat bozukluğu gibi nörolojik bozuklukları üzerine de araştırmalar yapmıştır. Yazar hâlen Padova Üniversitesi’nde akademik hayatına devam etmektedir. Mor kümenin merkezinde yer alan Max Coltheart, mor kümenin düğüm yoğunluğu en yüksek yazar olmuştur. Yazarın okuma, okuma bozuklukları, fonksiyonel beyin görüntüleme alanlarında çalışmaları mevcut olup hâlen Macquarie Üniversitesi Psikoloji Bilimleri Fakültesinde çalışmalarını sürdürmektedir.

### 3.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Görsel kullanımı ve okuma becerisini ilişkilendiren makalelerin anahtar kelime görselleştirilmesi nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgular Şekil 8’de sunulmaktadır.



Şekil 8. Anahtar Kelime Ağ Haritası

Şekil 8’de araştırma kapsamına alınan 1134 makalede yazarlar tarafından paylaşılan anahtar kelimelerin analizi gösterilmektedir. Görselin merkezinde irili ufaklı anahtar kelime kümeleri görülürken sol alt köşede de şekilde yer alan anahtar kelimelerin kullanım güncelliğini gösteren bir zaman doğrusu yer almaktadır. Kümenin büyüklüğü en çok tekrarlanan anahtar kelimeyi ifade ederken sarı renkli kümeler ise en güncel kullanılan anahtar kelimeleri belirtmektedir. Bu bağlamda şekil incelendiğinde, en fazla tekrar edilen anahtar kelimenin “Reading” (f: 149) olduğu görülmektedir. Bu anahtar kelimeyi ise “Dyslexia” (f: 45), “Eye Movements” (f: 35), “Reading Speed” (f: 22) “Children” (f: 18), “Reading Performance” (f: 17), “Visual Perception” (f: 17), “Visual Attention” (f: 17), “Reading Comprehension” (f: 17), “Visual Search” (f: 15) takip etmektedir. Anahtar kelimelerin güncel kullanım durumlarına bakıldığında ise şekilde sarı renkle belirtilen “Visual Thinking”, “Visual Speech Recognition”, “Lip Reading”, “Middle School Students”, “Virtual Reality”, “Digital Medium”, “Brain Computer Interface”, “User Experiences”, “Visual Word Form Area” anahtar kelimelerin güncel olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

### Sonuç

Bu çalışmada küresel boyutta görsel kullanımı ve okumaya yönelik yapılan araştırmaların genel yapısına ilişkin kapsamlı bir sunuş yer almaktadır. İlgili literatür incelendiğinde okuma becerisine yönelik yapılan çalışmaları analiz eden yerel ve küresel düzeyde birtakım araştırmalara (Şeref ve Karagöz, 2019b; Topal, Ongun ve Arıcı, 2022; Dinçel ve Sanlav, 2023) rastlansa da görsel ve okumanın birlikte

ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma görsel ve okuma becerisinin birlikte ele alındığı çalışmaların eğilimlerini, öne çıkan yazarları ve dergileri, tercih edilen anahtar kelimelerin güncel durumunu vb. gibi farklı değişkenleri içermektedir. Bu bağlamda bu alana yönelik çalışma yapmak isteyen araştırmacılara da ışık tutması açasından önemli olduğu düşünölmektedir.

Araştırma kapsamında 1134 makale ele alınmıştır. Ele alınan bu makalelerin yayınlanma durumu geniş bir zamana yayıldığı görölmüştür. İlgili konuya yönelik ilk makalenin 1912 yılında yayınlandığı tespit edilmiştir. “Reading a book-page instantaneously: A case of unique visual power” başlıklı bu makalenin Amerikalı bir doktor olan George Milbry Gould (1864-1944) tarafından kaleme alındığı anlaşılmıştır. Tarihsel düzlemde şu ana kadar yayınlanan makalelerin yayın sayısının genel seyrine bakıldığında bazı yıllar düşüş yaşansa da genel anlamda artarak devam ettiği görölmektedir. Yapılan taramanın sonucunda en fazla makalenin 2022 yılında yayınlandığı (f: 57) sonucuna ulaşılmıştır. Taramanın yapıldığı tarih itibari ile 2023 yılında yayınlanan makale sayısının ise 38 olduğu tespit edilmiştir.

Kurumsal düzeyde yapılan analizlerin sonucunda en fazla atıf yapılan kurumların sırasıyla Avustralya’nın Sydney şehrinde bulunan Macquarie Üniversitesi (f: 2940), Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan California Üniversitesi (f: 1797), Fransa’da bulunan Service Hospitalier Frédéric Joliot araştırma merkezi (f: 1456), Fransa’da bulunan Laboratoire de Sciences Cognitives et Psycholinguistique (LSCP) (f: 1145) ve Amerika Birleşik Devletlerinde bulunan Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (f: 457) olduğu görölmüştür. Bu kurumların dışında da küresel düzeyde birçok kurumun ilgili alana yönelik yaptıkları araştırmalara farklı farklı araştırmacılar tarafından atıfta bulunulduğu anlaşılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamına alınan çalışmaların çoğunlukla psikoloji, nöroloji, tıp ve eğitim alanlarında olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacıların kaleme aldıkları yayınları okurlar ile buluşturma platformlarından biri de bilimsel dergilerdir. Yerel ve küresel düzeyde farklı disiplinlerde bilimsel araştırmaları yayınlayan birçok dergi mevcuttur. İlgili bu araştırmaya da Scopus veri tabanında taranan dergiler dâhil edilmiştir. Yapılan taramada ilgili konuya yönelik yayınlanan makalelerin 548 farklı dergide yer aldığı görölmüştür. Veri setinin analizinin sonucunda ise en fazla atıf yapılan dergilerin sırasıyla “Psychological Review” (f: 3090), “Quarterly Journal of Experimental Psychology” (f: 1855) ve “Brain” (f: 1587) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla atıf yapılan bu dergilerin alanlarında önemli bir yer edindikleri ve ilgili literatüre yön verdikleri görölmüştür.

Araştırma kapsamında görsel kullanımı ve okumanın birlikte irdelendiği çalışmaların yazar/larına yönelik de analizler yapılmıştır. Scopus veri tabanından alınan veri seti kullanılarak yapılan analizlerde 1134 makalede yer alan 1102 yazar atıf alma değişkeni çerçevesinde incelenmiştir. VOSviewer görsel haritalama programı kullanılarak yapılan analizlerin sonucunda, araştırma kapsamına alınan konu üzerine yazılan makalelerin yazarlarından en fazla atıf alan yazar/ların ortak yazarlı bir çalışmada yer alan Max Coltheart, Kathleen Rastle, Conrad Perry, Robyn Langdon ve Johannes Ziegler (f: 2961) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En fazla atıf alan ikinci yazar/ların Keith Rayner (f: 1813) olduğu tespit edilmiştir. Alınan atıf bağlamında üçüncü sırada ise Laurent Cohen, Stanislas Dehaene, Lionel Naccache, Stéphane Lehericy, Ghislaine Dehaene-Lambertz, Marie-Anne Hénaff ve François Michel (f: 1462)’in geldiği anlaşılmıştır.

Bibliyometrik analiz çalışması yapan birçok araştırmacı (Martinez-Lopez vd., 2018; Ahmad vd., 2019; Moral-Muñoz vd., 2020; Xinxin vd., 2020) analizini yaptıkları konu veya olguya yönelik katkı sağlayan ölkeleri incelemişlerdir. Bu araştırmada da yayın ve atıf bağlamında ölkeler analiz edilmiştir. Yapılan

analizlerin sonucunda ilgili konuya yönelik en fazla yayının “United States of America” (f: 356)’da yapıldığı görülmüştür. En fazla atıf alan ülkenin benzer şekilde “United States of America” (f: 14067) olduğu tespit edilmiştir. “United Kingdom”, “France”, “China”, “Australia”, “Canada”, “Italy”, “Japan” hem yayın sayısı hem de atıf bağlamında katkı sunan diğer ülkeler olmuştur. Araştırmada elde edilen bu sonuca benzer bir sonucu Şeref ve Karagöz (2019b) okuma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi yaptıkları araştırmada raporlaştırmışlardır. Araştırmacılar okuma becerisi üzerine yaptıkları bibliyometrik analizde alana en fazla katkıyı Amerika Birleşik Devletlerinin sunduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmacıların çalışmak istedikleri alana yön veren, ön plana çıkan ve başı çeken yazar/ların eserlerini takip etmesi ve üzerinde araştırma yapmak istedikleri konuya ilişkin güncel eserleri okuması araştırmalarının literatür zenginliği açısından daha güçlü hâle getirecektir. Bu noktada bibliyometrik analiz çalışmalarında yer alan (almasa gereken) birlikte yazar atıf analizinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda ilgili bu araştırmanın bir amacı da görsel kullanımı ve okumanın birlikte ilişkilendirilerek yapılan çalışmalarda sıklıkla atıf yapılan ve düğüm yoğunluğunun diğer yazarlara göre daha fazla olduğu yazarları sunmaktır. Yapılan birlikte atıf analizinin sonucunda 5 farklı kümenin olduğu ve düğüm yoğunluğu en fazla kümenin de Collège de France’da akademik çalışmalarına devam eden Stanislas Dehaene olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında analizi yapılan bir diğer değişken de yazar/ların makalelerinde yer verdikleri anahtar kelimeler olmuştur. Yapılan analizin sonucunda irili ufaklı birçok küme olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgili anahtar kelimelerin güncelliği de analiz edilmiştir. Elde edilen sonuca göre yazar/lar tarafından en fazla tekrar edilen anahtar kelimenin “Reading” olduğu anlaşılmıştır. Bu yoruma ilgili kümenin büyüklüğünden hareketle ulaşılmıştır. Yine “Eye Movements”, “Reading Speed”, “Visual Perception”, “Visual Attention” “Reading Comprehension”, “Children”, “Visual Literacy” en fazla tekrar edilen anahtar kelimelerden olmuştur. Bu sonuca benzer bir sonucu Şeref ve Karagöz (2019b) araştırmalarında ulaşmıştır. Araştırmacılar ilgili çalışmalarında anahtar kelime analizi yapmış olup en fazla tekrar edilen anahtar kelimenin “ Reading” ve “Reading Comprehension” olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

### Kaynakça

- Ahmad, P., Asif, J. A., Alam, M. K. and Slots, J. (2019). A bibliometric analysis of Periodontology 2000. *Periodontology 2000*, 82(1), 286-297.
- Akcan, C. ve Ablak, S. (2022). Eğitim alanında bilgi okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi. [Bibliometric analysis of studies on information literacy in the field of education] *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 164-182.
- Akkaşoğlu, S., Akyol, C., Ulama, Ş. ve Zengin, B. (2019). Tarım turizmine yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. [Bibliometric analysis of postgraduate theses on agricultural tourism] *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(2), 1193-1218.
- Altınpulluk, H. (2018). Examination of theses on augmented reality in Turkey through bibliometric analysis method. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 248-272.
- Ayaz, N. ve Türkmen, M. (2018). Bibliometric analysis of post-graduate theses on local foods. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 2(1), 22-38.
- Aydınoğlu, A. U., İlhan, A. O. ve Özer, Ö. K. (2023). Bir sosyal bilimler araştırma yöntemi olarak bibliyometri: Akademik girişimcilik örneği. [Bibliometrics as a social science research method: The case of academic entrepreneurship] *Pamukkale Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 55, 235-258.



- Bak, G., Özdemir, Y. E., Bak, A., Ataş, N., Gündüz, İ. ve Bilgili, E. (2023). Analysis of academic studies on the subject of new media literacy in Türkiye in terms of different variables in the scopus database. *European Journal of Managerial Research Dergisi*, 7(12), 34-48.
- Basat, M. (2014). Observing traditional architecture as a visual text. *Millî Folklor*, 26(104), 138-150.
- Batur, Z. ve Özcan, H. Z. (2020). Eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi [Bibliometric analysis of postgraduate theses on critical thinking]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 834-854.
- Batur, Z. (2010). Place of semiotics in teaching of the mother tongue: Analysis of the entirities of verbal and visual texts in the lesson books of the mother tongue. *Turkish Studies*, 5(7), 174-200.
- Beşel, F. ve Yardımcıoğlu, F. (2017). Bibliometric analysis of Maliye Dergisi (Journal of Finance): The period of 2007-2016. *Maliye Dergisi*, 172, 133-151.
- Birinci, H. G. (2008). Turkish journal of chemistry'nin bibliyometrik analizi. [Bibliometric analysis of Turkish chemistry journal]. *Bilgi Dünyası*, 9(2): 348-369.
- Bonilla, C. A., Merigó, J.M. and Torres-Abad, C. (2015). Economics in Latin America: a bibliometric analysis. *Scientometrics*, 105, 1239-1252.
- Bozdoğan, K. ve Sönmez, Ö. F. (2023). Tarih eğitimi üzerine yapılan eğitim araştırmaları makalelerinin bibliyometrik analizi. [Bibliometric analysis of educational research articles on history education]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 16-28.
- Bozok, D., Kılıç, S. N., Özdemir, S. S., (2017). Turizm literatüründe kırsal turizmin bibliyometrik analizi [Bibliometric analysis of rural tourism in tourism literature]. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 187-202.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas and E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research*. USA: SAGE Publications.
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. *Online*, 8(2), 1-3.
- Depren, Ö., Kartal, M. ve Kılıç Depren, S. (2018). Bibliometric analysis of the academic studies published about volatility in exchanges. *Bankacılık ve Sermaye Piyasası Araştırmaları Dergisi-BSPAD*, 2(6), 1-15.
- Dilek, S., Küçük, O. ve Eleren, A. (2016). Economic literacy of Kastamonu University students. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 1865-1878.
- Gökçen, N. (2018). Reviving a forgotten language: Nature literacy in Sekoyana's doors. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(4), 2485-2496.
- Gören, S. ve Kahraman, N. (2023). An applied study on the visual text-supported innovative item format in measuring emotional literacy skills. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 36(2), 493-516.
- Gülmez, D., Özteke, İ. ve Gümüş, S. (2021). Uluslararası dergilerde yayımlanan Türkiye kaynaklı eğitim araştırmalarının genel görünümü: Bibliyometrik analiz [An overview of Turkish educational research published in international journals: A bibliometric analysis]. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 213-239.
- Güneş, S. G., Gündoğdu, K. & Aksu, H. S. (2022). ULAKBİM tarafından taranan ulusal hakemli dergilerde yayımlanmış Gönüllü Turizm Konulu Makalelerin Bibliyometrik Analizi [Bibliometric Analysis of volunteer tourism articles published in national refereed journals scanned by ULAKBİM]. *GSI Journals Serie A: Advancements in Tourism Recreation and Sports Sciences*, 5(1), 1-15.
- José M. Merigó, Jian-Bo Yang, (2017). A bibliometric analysis of operations research and management science. *Omega*, 73, 37-48.
- Hotamışlı, M. ve Erem, I. (2014). Muhasebe ve finansman dergisi'nde yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi [Bibliometric analysis of articles published in accounting and finance journal]. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 1-20.

- Karagöz, B. ve Koç Ardiç, İ. (2019). Ana dili eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi [Bibliometric analysis of articles published in mother tongue education journal]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2021). A holistic approach to phd theses in Turkish language education (1995-2020). *SEFAD*, 46, 43-68.
- Korkut, E. ve Akkoyun, B. (2008). Foreign language teacher candidates' information and computer literacy perceived self efficacy. *H. U. Journal of Education*, 34, 178-188.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Information literacy: A conceptual analysis. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Reading as a mental and physical process. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi [21st century literacy types, changing text perception and Turkish education]. *TÜBAR*, 283-298.
- Martínez-López, F.J., Merigó, J.M., Valenzuela-Fernández, L. and Nicolás, C. (2018). Fifty years of the european journal of marketing: A bibliometric analysis. *European Journal of Marketing*, 52(2), 439-468.
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., and Cobo, M. J. (2020). Software tools for conducting bibliometric analysis in science: An up-to-date review. *Profesional De La información*, 29(1).
- Murathan G., Bozyılan E., Murathan F. (2020). "Fiziksel Aktivite" konulu bibliyometrik analiz [Bibliometric analysis on "Physical Activity"]. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 158-167.
- Özbay, M. (2006). Okuma eğitiminde çevre faktörü [Environmental factor in reading education]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 161-170.
- Öztokat, N. (1999). Görsel nesnelerin çözümlenmesinde gösterge bilimsel yöntem [Semiotic method in analysing visual objects]. *Dilbilim Araştırmaları*, 135-141.
- Polat, Z.A., Saraçoğlu, A. ve Duman, H. (2019). Harita Dergisi'nin bibliyometrik analizi [Bibliometric analysis of Map Journal]. *Harita Dergisi*, 161, 46-56.
- Savrun, B. ve Mutlu, H.M. (2019). Kent lojistiği üzerine bibliyometrik analiz [Bibliometric analysis on urban logistics]. *Kent Akademisi*, 12(38), 364-386.
- Şehbaz, M. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Turkish education as an interdisciplinary discipline. *Turkish Studies*, 7(3), 2367-2382.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019a). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme [An evaluation of the academic field of Turkish education: A bibliometric review based on Web of Science database]. *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 213-231.
- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019b). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi [Analysing the researches in the field of reading in terms of bibliometric properties]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi [Analysis of postgraduate studies on visual reading/visual presentation and visual literacy skills]. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119.
- Tekin, M., Öztürk, D. ve Bahar, İ. (2021). A bibliometric analysis of reverse logistics. *Journal of Aksaray University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 13(3), 87-100.
- Türkben, T. ve Temizyürek, M. (2017). The role of interactive reading teaching in developing reading comprehension skills. *The Journal of Kesit Academy*, 3(7), 374-388.

- Yeksan, Ö. ve Akbaba, A. (2019). A bibliyometric analysis of sustainable tourism articles. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 220-231.
- Yılmaz, G. (2017). Restoranlarda bahşış ile ilgili yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi [Bibliometric analysis of articles published on tipping in restaurants]. *Journal of Travel and Hospitality Management*, 14(2), 65-79.
- Zeren, D. ve Kaya, N. (2020). Dijital pazarlama: Ulusal yazının bibliyometrik analizi [Digital marketing: A bibliometric analysis of national literature]. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 35-52.
- Xinxin W., Zeshui X. and Marinko T. (2020). A bibliometric analysis of Economic Research-Ekonomiska Istraživanja (2007–2019), *Economic Research-Ekonomiska Istraživanja*, 33 (1), 865-886.

### 36. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı nasıl olmalıdır?<sup>1</sup>

Dilek YILDIRIM BİLGEN<sup>2</sup>

**APA:** Yıldırım Bilgen, D. (2024). İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı nasıl olmalıdır? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 656-685. DOI: 10.29000/rumelide.1441404.

#### Öz

Türkçe eğitimi akademisyenleri, Türkçe ders kitabı yazarları, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adayları; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, yapısı, işleyiş ve anlayışı konularında yetkin olması gereken paydaşlarıdır. Araştırmanın amacı, ideal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın niteliklerini Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenler, Türkçe ders kitabı yazarları, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni olarak planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan yedi Türkçe öğretmeni, Türkçe eğitimi alan uzmanlığına sahip yedi akademisyen, ortaokula yönelik Türkçe ders kitabı yazmış olan dört Türkçe ders kitabı yazarı ve yedi Türkçe öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Araştırmada veriler üçgenleme yaklaşımı kullanılarak görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler; dinleme/izleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi, söz varlığı öğretimi, dil bilgisi öğretimi, ölçme değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde yorumlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ideal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kazanımların nitelikli olması, kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi, kazanımların ve beceri alanlarının teknoloji odaklı olması, becerilerin diğer becerilerle ilişkili olarak ele alınması, programın rehberlik edecek nitelikte olması, ölçme-değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitlilik içermesi, ölçme-değerlendirme kriterlerinin programda yer alması ve ölçme-değerlendirme sürecinin uygulama boyutunun beceri odaklı, bilişsel taksonomiyle uyumlu, kazanımlara yönelik olması gerektiği belirtilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe Dersi Öğretim Programı, ortaokul Türkçe dersi, öğretim programı

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 12.12.2023 tarihli, 385346 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %10

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 31.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1441404

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü / Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education Department of Turkish Education (Zonguldak, Türkiye), esradilekyildirim@hotmail.com **ORCID ID:** 0000-0002-8108-0422 **ROR ID:** https://ror.org/01dvabv26, **ISNI:** 0000 0001 2033 6079, **Crossref Funder ID:** 501100006002

## How should an ideal Turkish Course Curriculum be? <sup>3</sup>

### Abstract

Turkish education academics, Turkish textbook writers, Turkish teachers and Turkish teacher candidates are stakeholders who should be competent in the content, structure, functioning and understanding of the Turkish Course Curriculum. The aim of the study is to determine the qualities of an ideal Turkish Course Curriculum in line with the opinions of academicians working in the field of Turkish education, Turkish textbook authors, Turkish teachers and Turkish teacher candidates. The research was planned as a phenomenological design from qualitative research designs. The study group of the research consisted of seven Turkish teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education, seven academicians with expertise in the field of Turkish education, four Turkish textbook authors who wrote Turkish textbooks for secondary school and seven Turkish teacher candidates. The data were collected through an interview form using a triangulation approach. The data collected within the scope of the research were analyzed by content analysis. The data obtained in the research were interpreted within the framework of listening/watching skills, speaking skills, reading skills, writing skills, vocabulary teaching, grammar teaching, assessment and evaluation approach. According to the results of the research, in an ideal Turkish Language Teaching Program it was stated that there should be qualified gains, gains should be organized according to grade levels, the gains and skill areas should be technology-oriented, skills should be considered in relation to other skills, the program should be of a guiding nature, assessment and evaluation approaches and tools should include diversity, assessment and evaluation criteria should be included in the program and the practice dimension of the assessment and evaluation process should be skill-oriented, compatible with the cognitive taxonomy and oriented towards achievements.

**Keywords:** Turkish Course Curriculum, middle school Turkish course, curriculum

### 1. Giriş

Ülkemizde eğitim öğretim faaliyetleri öğretim programları kapsamında yürütülmektedir. Öğretim programı, eğitim kurumlarının belirli bir ders veya program için öğrencilere sunduğu içeriği ve öğrenme hedeflerini düzenleyen bir plan veya kılavuzdur. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ile "Türk Millî Eğitiminin Temel İlkelerine" dayanarak hazırlanan öğretim programları, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini göstermektedir (Büyükkaragöz, 1997). Türkçe derslerindeki eğitim öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturan ve yürütüleceği çerçeveyi belirleyen de

<sup>3</sup> **Statement** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:**

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate:10

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 31.12.2023-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1441404

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren günümüze kadar olan süreçte Türkçe öğretimi ile ilgili çeşitli programların hazırlandığı ve uygulandığı bilinmektedir. İlköğretim II. kademe (6,7,8. sınıflar) ve ortaokul (5,6,7,8. sınıflar) için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programları şunlardır: 1924 Ortaöğretim I. Devre Müfredat Programı, 1929 Ortamektep Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2005 İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı.

Özellikle Cumhuriyetin ilanı ile birlikte önem kazanan Türkçe öğretimi, adı belirtilen ve zaman içinde içerik bakımından farklılaşan bu programlarla birlikte daha planlı, sistemli ve amaca dönük bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Bu programlar içerik olarak birbirinden farklı olmalarına rağmen öğrencilerde ana dili bilinci geliştirmek, onlara Türkçeyi sevdirmek ve onların Türkçeyi kurallarına uygun biçimde kullanmalarını sağlamak noktasında ortak paydada buluşmaktadır. Günümüzde eğitim öğretim kurumlarında Türkçe dersleri 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yürütülmektedir. Bu program ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması; millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2019).



**Şekil 1.** Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Paydaşları

Şekil 1'de görüldüğü gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, yapısı, işleyişi ve anlayışı konularında yetkin olması gereken paydaşlar Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenler, Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabı yazarları ve Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Türkçe Dersi Öğretim

Programı'nın yukarıda belirtilen amaçlara ulaşmasında program doğrultusunda Türkçe ders kitaplarını hazırlayan Türkçe ders kitaplarının yazarlarına ve programın uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerine ve geleceğin öğretmenleri olacak olan Türkçe öğretmeni adaylarına görev ve sorumluluk düşmektedir. Ayrıca geleceğin öğretmenlerini yetiştiren ve Türkçe eğitimi alanının şekillenmesinde büyük rol üstlenen Türkçe eğitimi alanındaki akademisyenler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın belirlenen amaçlara ulaşmasında temel direklerden biri konumundadır. Bunlara ek olarak belirlenen amaçlara ulaşılmasında Türkçe Dersi Öğretim Programının içeriğinin niteliği de önemli bir unsurdur.

“Türkçe Dersi Öğretim Programı” anahtar sözcüğüyle DergiPark, ULAKBİM, YÖK Tez Tarama sayfası, Google Akademik ve ERIC ve EBSCOhost veri tabanlarında yapılan araştırmalar sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Araştırma kapsamına ortaokul düzeyi için hazırlanmış Türkçe Dersi Öğretim Programları ile ilgili çalışmalar alınmıştır. Bu çalışmalardan bazıları (Güven, 2011; İşeri ve Baştuğ, 2016; Aydın, 2017; Alver ve Sancak, 2016; Altunkeser ve Coşkun, 2018; Bıçak ve Alver, 2018; Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2019; Çoban, 2020; Kalaycı ve Yıldırım, 2020; Kaplan ve Demir, 2023; Avcı ve Tepeli, 2023; Kayahan Yüksel ve Geçimli, 2023; Aybar, 2022; İlkın, 2023) çeşitli Türkçe Dersi Öğretim Programları ile ilgili genel değerlendirmelerin yapıldığı çalışmalardır. Alan yazını taraması sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programlarının kazanımları ile ilgili yapılmış çalışmalar (Durukan, 2013; Çerçi, 2018; Söylemez, 2018; Çemrek, 2019; Sönmez, 2020; Arcagök, 2021; Demir ve Deniz, 2021; Kılıç ve Kabadayı, 2022; Özgen, 2022; Aykaç, 2023; Aktı Aslan, 2023) da bulunmaktadır. Anlama ve anlatma becerileri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelendiği çalışmalar (Karadağ, 2012; Duran, 2013; Güzel ve Karadağ, 2013; Uyğun, 2019; Aktaş, 2021; Karagöl ve Tarakcı, 2021; Kılıç, 2021; Koç, 2021; Tarakcı vd., 2021; Şimşek, 2022; Sarioğlu ve Babadoğan, 2023) da yapılmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda (Belet Boyacı ve Güner Özer, 2019; Erdamar ve Barası, 2021; Dilekçi ve Karatay, 2021; Urgan ve Buçan, 2022) ise Türkçe Dersi Öğretim Programı 21. Yüzyıl becerileri ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bu çalışmaların dışında Türkçe Dersi Öğretim Programlarının dijital okuryazarlık becerileri (Direkçi vd., 2019), kültür aktarımı (Melanlıoğlu, 2008), kavram öğretimi (Gündoğdu, 2012), yetkinlik alanı (Kocayığıt ve Aldan Karademir, 2020), duygusal zekâ (Karadağ, 2012), söz varlığı (Demir, 2016; Yavuz, 2020; Maden, 2021), medya okuryazarlığı (Çakmak ve Altun, 2013), dil bilgisi (Bağcı, 2010), prozodi (Mert Duran, 2023), reklam okuryazarlığı (Ensar ve Gündüz, 2023), çoklu okuryazarlık becerisi (Koparan, 2022) bakımından incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Türkçe öğretmenleri, akademisyenler, öğretmen adayları, ders kitabı yazarları tarafından değerlendirildiği veya akademisyenler tarafından incelendiği çalışmalarda (Bağcı, 2010; Güven, 2011; Karadağ, 2012; Güzel ve Karadağ, 2013; Durukan, 2013; Alver ve Sancak, 2016; İşeri ve Baştuğ, 2016; Bıçak ve Alver, 2018; Söylemez, 2018; Çerçi, 2018; Arcagök, 2021; Aktaş, 2021; Dilekçi ve Karatay, 2021; Demir ve Deniz, 2021; Avcı ve Tepeli, 2022; Aykaç, 2023; Kaplan ve Demir, 2023; Kayahan Yüksel ve Geçimli, 2023; Mert Duran, 2023) kazanımlar, anlama ve anlatma becerileri kazanımları, dil bilgisi, dijital okuryazarlık, üst düzey düşünme becerileri, prozodi gibi çeşitli noktalarda programların eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında geçmiş ve mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki eksiklikler ve sıkıntılarla ilgili güçlü kanıtlardan hareketle bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlık aşamasında ilgili paydaşların önerilerinin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapılan açıklamalar ışığında bu çalışmanın amacı, ideal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın niteliklerini Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenler, Türkçe ders kitabı yazarları, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlemektir. Araştırmanın problem cümlesi “İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın nitelikleri nelerdir?” şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekilde belirlenmiştir:

1. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme becerisi nasıl ele alınmalıdır?
2. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi nasıl ele alınmalıdır?
3. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi nasıl ele alınmalıdır?
4. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisi nasıl ele alınmalıdır?
5. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda söz varlığı öğretimi nasıl ele alınmalıdır?
6. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretimi nasıl ele alınmalıdır?
7. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme değerlendirme yaklaşımı nasıl olmalıdır?

Bu araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçların alan yazınına ve Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlayıcılarına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmanın; ideal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özelliklerini Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenler, Türkçe ders kitabı yazarları, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının görüş ve beklentilerine göre geniş bir çerçeveden belirlemeye çalışan bir çalışma olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

Araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgiler bu başlık altında açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırmanın deseni

İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın niteliklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma ilkelerine göre yapılandırılmıştır. Nitel araştırma; insanların deneyimlerini, algılarını, davranışlarını ve inançlarını derinlemesine incelemeyi amaçlayan araştırma tasarımına yönelik insan odaklı bir yaklaşımdır (Given, 2021, s. 2). Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni olarak planlanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 72). Ayrıca olgubilim, birden fazla bireyin belirli bir olguyu nasıl deneyimlediğinin ayrıntılı bir açıklamasını geliştirmeyi amaçlayan nitel bir desendir (Creswell, 2019, s.287). İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin bütüncül bir bakış açısı elde etmek ve bu olguya ilişkin Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitimi alanındaki akademisyenlerin, Türkçe ders kitabı yazarlarının ve Türkçe öğretmeni adaylarının deneyimlerinin derinlemesine irdelenmesi amaçlanmıştır.

### 2.2. Çalışma grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dış vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 74). Bu araştırmanın çalışma grubu da Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili deneyimleri olan Türkçe öğretmenleri, Türkçe eğitimi alanındaki akademisyenler, Türkçe öğretmeni adayları ve Türkçe ders kitabı yazarlarından oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme türlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 112).



Bu araştırmanın örneklemini seçilirken katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili deneyimlerinin ve bilgilerinin olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın ilk katılımcı grubu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan 7 Türkçe öğretmenidir. İkinci katılımcı grubu Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan ve Türkçe eğitimi alan uzmanlığına sahip 7 akademisyendir. Üçüncü katılımcı grubu, önceki yıllarda ortaokula yönelik Türkçe ders kitabı yazmış olan 4 Türkçe ders kitabı yazarıdır. Dördüncü katılımcı grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Türkçe Öğretmenliği Programında okuyan ve ikinci sınıfta Türkçe Öğretim Programları dersini almış 7 dördüncü sınıf Türkçe öğretmeni adayıdır. Bu araştırmanın çalışma grubunda yer alıp görüşme formunu dolduran Türkçe öğretmenleri “TÖ”, Türkçe öğretmeni adayları “TÖA”, Türkçe eğitimi alanındaki akademisyenler “TAK”, Türkçe ders kitabı yazarları “TDKY” şeklinde kısaltılmıştır. Ayrıca verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması sürecinde araştırma ve yayın etiğine bağlı kalınmıştır.

### 2.3. Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Bu çalışmada veriler, üçgenleme yaklaşımı kullanılarak toplanmıştır. Üçgenleme, araştırmanın araştırma problemini çeşitli açılardan ve perspektiflerden ele almasını sağlar. Üçgenleme içeren bir yaklaşım kullanarak veri toplamak, üzerinde çalışılan olgunun yalnızca tek bir kaynaktan toplanmış veride mümkün olandan daha kapsamlı betimlenmesini mümkün kılar (Given, 2021, s. 72). Bu çalışmada üçgenleme çeşitlerinden katılımcı üçgenlemesi kullanılmıştır. Katılımcı üçgenlemesi teriminden kasıt, birden fazla katılımcı grubundan veri toplanmasıdır. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özelliklerini belirleyebilmek amacıyla Türkçe öğretmenleri, akademisyenler, Türkçe ders kitabı yazarları ve Türkçe öğretmeni adaylarından veri toplayarak katılımcı üçgenlemesi sağlanmıştır.

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 74). Bu çalışmada da veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987 :111). Alan yazın taranarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzundan “İdeal Bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Nitelikleri Görüşme Formu” başlıklı form oluşturulmuştur. Bu form, Türkçe eğitimi alanında doktora yapmış 3 uzmana gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda formda düzeltmeler yapılmıştır. Farklı bir grupla ön uygulama yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. “İdeal Bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Nitelikleri Görüşme Formu” toplam 25 kişiden oluşan çalışma grubuna yazılı olarak uygulanmıştır. Katılımcılar adlarının ve bilgilerinin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme becerisi nasıl ele alınmalıdır? Beceri ve kazanımlar açısından beklentileriniz nelerdir?
2. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma becerisi nasıl ele alınmalıdır? Beceri ve kazanımlar açısından beklentileriniz nelerdir?
3. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi nasıl ele alınmalıdır? Beceri ve kazanımlar açısından beklentileriniz nelerdir?
4. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisi nasıl ele alınmalıdır? Beceri ve kazanımlar açısından beklentileriniz nelerdir?

5. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda söz varlığı öğretimi nasıl ele alınmalıdır? Beceri ve kazanımlar açısından beklentileriniz nelerdir?
6. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretimi nasıl ele alınmalıdır? Beceri ve kazanımlar açısından beklentileriniz nelerdir?
7. İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme değerlendirme yaklaşımı nasıl olmalıdır? Beceri ve kazanımlar açısından beklentileriniz nelerdir?

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde araştırmacılar bir dizi kategori oluşturur sonra da bu kategorilerin her birine giren durumları sayarak kaydederler (Silverman, 2018, s.162). Bu çalışmada elde edilen veriler gruplandırılarak kod, kategori ve temaya (ana kategori) ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan her bir katılımcı grubu TÖ1, TÖA2, TAK3, TDKY4 şeklinde kodlanmıştır. Her soru için analizler tek tek yapılmış ve elde edilen veriler yorumlanmıştır.

#### 2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla dikkat edilen hususlar şunlardır:

1. "İdeal Bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Nitelikleri Görüşme Formu" oluşturulurken Türkçe eğitimi alanındaki üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur.
2. "İdeal Bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Nitelikleri Görüşme Formu" uygulanmadan önce farklı bir grupla ön uygulama yapılmış ve aksayan yönler belirlenmiştir.
3. Araştırmanın çalışma grubu, Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında deneyimi ve bilgisi olan katılımcılardan seçilmiştir.
4. Araştırmanın verileri aslına uygun olarak çözümlenmiştir.
5. Veri kodlama sürecinde güvenilirliği sağlamak amacıyla Cohen'in kappa analizi kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç kappa analizine göre "çok iyi düzeyde uyum" anlamına gelmektedir (Kılıç, 2015, s.143).
6. Araştırmada katılımcıların görüşme formuna verdiği yanıtlar doğrudan alıntılarla bulgular bölümünde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde problem cümlesinden hareketle belirlenmiş olan alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler; "İdeal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) dinleme/izleme becerisine yönelik bulgular", "İdeal bir TDÖP'nda konuşma becerisine yönelik bulgular", "İdeal bir TDÖP'nda okuma becerisine yönelik bulgular", "İdeal bir TDÖP'nda yazma becerisine yönelik bulgular", "İdeal bir TDÖP'nda söz varlığı öğretimine yönelik

bulgular”, “İdeal bir TDÖP’nda dil bilgisi öğretimine yönelik bulgular” ve “İdeal bir TDÖP’nda ölçme değerlendirme yaklaşımına yönelik bulgular” olmak üzere yedi ana başlık altında yorumlanmıştır.

### 3.1. İdeal bir TDÖP’nda dinleme/izleme becerisine yönelik bulgular

İdeal bir TDÖP’nda dinleme/izleme becerisinin nasıl ele alınması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** İdeal Bir TDÖP’nda Dinleme/İzleme Becerisi İle İlgili Görüşler

| Kategori                     | Kod   | Katılımcılar               | f |
|------------------------------|---|----------------------------|---|
| Kazanımlara yönelik görüşler | -Kazanımların artırılması   | TÖA 1, 2, 3; TÖ 7; TAK 6   | 5 |
|                              | -Kazanımların hayatla ilişkilendirilmesi                          | TÖA 7; TAK 1, 3; TDKY 2, 3 | 5 |
|                              | -Kazanımlarda dinleme stratejilerinin öne çıkarılması             | TÖA 5; TÖ 3; TAK 1, 7      | 4 |
|                              | -Kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi                | TDKY 1, 3, 4               | 3 |
|                              | -Kazanımların üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması       | TÖA 6; TÖ 4; TDKY 4        | 3 |
|                              | -Kazanımlarda nezaket kurallarına yer verilmesi                   | TAK 1, 6                   | 2 |
|                              | -Kazanımların ölçme-değerlendirmeye uygun olması                  | TAK 5, 7                   | 2 |
|                              | -Kazanım ifadelerinin açık olması                                 | TÖA 2; TAK 5               | 2 |
|                              | -Kazanımların dinleme öncesi-sırası-sonrası şeklinde düzenlenmesi | TÖA 3; TAK 2               | 2 |
|                              | -Mevcut kazanımların yeterli olması                               | TÖ 1, TAK 2                | 2 |
| Metinlere yönelik görüşler   | -Metinlerin yeterli sayıda olması                                 | TÖA 3; TÖ 1, 3; TDKY 3     | 4 |
|                              | -Metinlerin nitelikli olması                                      | TÖ 1, 3                    | 2 |
|                              | -Seçmeli dinleme metinlerinin olması                              | TÖ 2                       | 1 |
| Beceriye yönelik görüşler    | -Diğer becerilerle ilişkili olması                                | TÖ 2, 5, 6, 7; TDKY 1      | 5 |
|                              | -İzleme becerisinin ayrılması                                     | TÖA 3, 4                   | 2 |
|                              | -Bireysel farklılıklara yönelik olması                            | TÖ 7; TAK 4                | 2 |
|                              | -Öğretmen rollerinin belirlenmesi gerektiği                       | TAK 1                      | 1 |
|                              | -Atölye saatinin olması gerektiği                                 | TAK 1                      | 1 |
|                              | -Dinleme metni ile sınırlandırılmaması                            | TAK 2                      | 1 |
|                              | -Uygulamaya dönük olması  | TDKY 2                     | 1 |

Tablo 1’de ideal bir TDÖP’ndaki dinleme/izleme becerisiyle ilgili görüşler verilmiştir. Tabloda 3 kategori ve 20 kod bulunmaktadır. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde 10, beceriye yönelik görüşler kategorisinde 7, metinlere yönelik görüşler kategorisinde 3 kod bulunmaktadır. Katılımcılar, kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde en fazla kazanımların artırılması (f=5) ve kazanımların hayatla ilişkilendirilmesi (f=5) yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar, metinlere yönelik görüşler kategorisinde en fazla metinlerin yeterli sayıda olması(f=4) kodunda görüş bildirmişlerdir. Beceriye yönelik görüşler kategorisinde ise katılımcılar dinleme becerisinin diğer becerilerle ilişkili olması (f=5) kodunda daha fazla görüş bildirmişlerdir. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde TÖA, metinlere yönelik görüşler kategorisinde TÖ, becerilere yönelik görüşler kategorisinde TÖ en fazla görüş bildiren katılımcılardır. İdeal bir TDÖP’nda dinleme/izleme becerisine yönelik bulgulara genel olarak

bakıldığında katılımcılar en fazla kazanımların artırılması (f=5), kazanımların hayatla ilişkilendirilmesi (f=5) ve diğer becerilerle ilişkili olması (f=5) kodlarında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların kazanımlara yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Katılımcıların, “Öncelikle dinleme/izleme becerisi kazanım sayısı artırılmalıdır. En önemlisi dinleme becerisi kazanım sayısı diğerleriyle eşit seviyede olmalıdır.” (TÖA 2), “Bir kişiyi dinleme, grubu dinleme, etkileşimli dinleme, çevrimiçi dinleme vb dinleme ortamları çeşitlendirilmeli ve bunlara yönelik kazanımlar eklenmeli, çoklu ortamlarda dinlemeye yönelik kazanımlar olmalı.” (TÖ 7), “Dinlediğini anlama becerisiyle ilgili olan dikkat gibi konularda da kazanımlara yer verilmesi yerinde olacaktır.” (TAK 6) gibi ifadelerinde görüldüğü gibi katılımcılar, ideal bir TDÖP’nda dinleme/izleme becerisiyle ilgili olarak kazanım sayılarının artırılması ve yeni kazanımların eklenmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. “Toplumsal olarak insanların en büyük eksiği dinleme olduğu için anlaşamadığımızı ve birbirimizi dinlemediğimizi düşünüyorum. Bu yüzden kazanımlar hayat ile ilişkilendirilmeli.” (TÖA 7), “Günlük hayata dönük dinlemeler bakımından kazanımlar zenginleştirilmelidir.” (TAK 1), “Dinleme/izleme becerisi kazanımları daha çok gerçek hayat becerileri ile ilişkilendirilmelidir. Öğrenci arkadaşını da dinlemeyi bir fırsat olarak görmeli ve dinleme becerisinin toplum hayatında önemli bir beceri olduğunu yaşayarak anlamalıdır.” (TDKY 2), şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar TDÖP’nda yer alan kazanımların hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. “Dinleme stratejileri ön plana alınarak kazanımlar hazırlanmalıdır.” (TÖA 5), “Hayatın her anında ve ihtiyaçlarına göre dinlemeyi öğretmek için özellikle dinleme stratejileri ile ilgili kazanımlar her sınıf düzeyinde öne çıkarılmalıdır.” (TÖ 3), “Dinleme strateji, yöntem ve tekniklerinin yer verildiği ve bunların hangi kazanımlar için nasıl kullanılabileceğinin somut olarak belirtildiği bir öğretim programı olmalıdır.” (TAK 7) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar, kazanımlarda dinleme stratejilerinin öne çıkarılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.

“Dinleme/izleme kazanımları sınıf seviyesine göre aşamalık göstermelidir. Güncel TDÖP’nda dinleme/izleme kazanımlarının birbirinin tekrarı niteliğinde olması önemli bir eksiklikler.” (TDKY 1), “Kazanımların bilgi düzeyinde kalmayıp analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması gereklidir.” (TÖ 4), “Dinleme becerisi kazanımlarında öncelikle kültürümüzde yer alan adabımuâşeret kurallarıyla bezenmelidir. Buna göre öğrenmenin bir yolu olarak öncelikle dinlemek gerektiği, dinlerken kişiyle göz teması kurulması gibi hususlara vurgu olmalıdır.” (TAK 6), “Dinleme eğitiminin ölçme boyutunda yaşanan eksiklikler giderilmelidir, bazı kazanımlar ölçülüp değerlendirilebilir olmaktan uzaktır.” (TAK 5), “Kazanımların içeriği detaylandırılmalıdır, kazanımlar açık ve net olmalıdır ki bu sayede rehber olabilsin.” (TÖA 2), “Kazanımlar, dinleme öncesi, sırası, sonrası olarak sistematik yapılandırılmalıdır.” (TAK 2) şeklindeki katılımcı ifadeleri, kazanımlara yönelik görüşler kategorisindeki diğer kodlara örnek olarak verilebilir. Katılımcıların, “2019 TDÖP’nda dinleme/izleme becerisi ile ilgili kazanımların yeterli olduğunu düşünüyorum. Bu kazanımların öğrencilere kazandırılması konusunda Türkçe ders kitaplarında yeterli ve uygun metinler kullanılmadığını metinleri işlerken fark ediyorum.” (TÖ 1), “Kazanımlar konusunda genel anlamda yeterlik gözlenirken bunun uygulamaya özellikle de ders kitaplarına yeterince yansıtılmadığı kanaatindeyim.” (TAK2) ifadelerinde görüldüğü gibi katılımcılar kazanımları yeterli bulduklarını ancak uygulama da eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların, metinlere yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Programdaki dinleme/izleme metni sayısı yetersizdir.” (TÖA 3), “Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bu beceriyi geliştirebilecek nitelikte olması gerektiğine inanıyorum.” (TÖ1), “Tek bir temada birden çok seçmeli dinleme metni olabilir. Öğretmen bölgenin ve öğrencilerin ihtiyacına uygun dinleme metnini seçip dinletebilir.” (TÖ2) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar metinlerin yetersiz kalması, metinlerin nitelikli ve seçmeli dinleme metinlerinin gerekli olması konularında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların beceriye yönelik görüşleri kategorisindeki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

Katılımcıların, “Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi artırılabilir.” (TÖ2), “Programda dinleme/izleme becerisi diğer becerilerle ilişkilendirilmeli ve birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Bütüncül bir yaklaşımla dinleme/izleme becerisi kazanımlarının daha sonra üretim sürecinde konuşma ve yazmaya kaynaklık edecek nitelikte belirlenmesi gerekir.” (TÖ7), “Dinleme becerisi, okuma becerisi gibi alıcı bir dil becerisidir. Dolayısıyla dinleme becerisi, okuma becerisi ile paralel olmalıdır.” (TDKY 1) şeklindeki ifadelerinde görüldüğü gibi katılımcılar dinleme/izleme becerisinin diğer becerilerle ilişki içinde ele alınması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Programda izleme becerisi ayrılmalıdır, izleme becerisi dinleme becerisinin arkasında kalmamalıdır.” (TÖ3), “Öğrenme stillerine dayalı eğitimin ön planda tutulması gerektiği öğretim programında vurgulanmalıdır.” (TAK 4), “Dinlemede öğretmen rolleri programda yer almalıdır.” (TAK 1), “Dinlemeye yönelik atölye saati olacak biçimde beceri yapılandırılmalıdır.” (TAK 1), “Dinleme metni ile sınırlı olması yerine her metinde dinlemeye özgü etkinlikler yer almalıdır.” (TAK 2), “Dinleme/izleme becerileri öğretim programında her ne kadar uygulamaya dönük olarak görülse de sahadaki uygulama biçimi çeşitli sebeplerden ötürü uygulamaya dönük olmaktan uzak kalmaktadır. Uygulamaya dönük olması gerekir.” (TDKY 2) ifadelerinde görüldüğü gibi katılımcılar, izleme becerisinin ayrı bir alan olarak ele alınması, dinleme becerisinin bireysel farklılıklara yönelik olması, öğretmen rollerinin belirlenmesi, atölye saatinin olması, dinleme metni ile sınırlı kalmaması, uygulamaya dönük olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

### 3.2. İdeal bir TDÖP’nda konuşma becerisine yönelik bulgular

İdeal bir TDÖP’nda konuşma becerisinin nasıl ele alınması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** İdeal Bir TDÖP’nda Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşler

| Kategori                     | Kod   | Katılımcılar                  | f |
|------------------------------|---|-------------------------------|---|
| Kazanımlara yönelik görüşler | -Kazanımların nitelikli olması  | TÖA 5; TÖ 2; TAK 5, 7; TDKY 3 | 5 |
|                              | -Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma ile ilgili kazanımların yapılandırılması | TÖA 1,2; TAK 1; TDKY 4        | 4 |
|                              | -Beden dili ve diksiyon unsurlarına yer verilmesi                           | TÖA 6; TAK 2; TDKY 1          | 3 |
|                              | -Kazanımların konuşma öncesi-sırası-sonrası şeklinde düzenlenmesi           | TÖA 3, 5; TAK 1               | 3 |
|                              | -Kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi                          | TDKY 1, 4                     | 2 |
|                              | -Kazanımlarda nezaket kurallarına yer verilmesi                             | TAK 1, 6                      | 2 |
|                              | -Kazanımların ölçme-değerlendirmeye uygun olması                            | TAK 5, 7                      | 2 |

|                           |  |                             |   |
|---------------------------|--|-----------------------------|---|
|                           | -Mevcut kazanımların yeterli olması              | TÖ 1                        | 1 |
| Beceriye yönelik görüşler | -Beceriye yönelik temel anlayışın değiştirilmesi | TÖA 3, 7; TÖ 3, 7; TAK 2, 7 | 6 |
|                           | -Diğer becerilerle ilişkili olması               | TÖA 1, 2; TÖ 5; TAK 3       | 4 |
|                           | -Hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği            | TÖA 7; TÖ 4; TDKY 2         | 3 |
|                           | -Teknolojiyle iç içe olması gerektiği            | TÖA 4, 5                    | 2 |
|                           | -Yeterince zaman ayrılması gerektiği             | TÖ 1, 5                     | 2 |

Tablo 2’de ideal bir TDÖP’ndaki konuşma becerisiyle ilgili görüşler verilmiştir. Tabloda 2 kategori ve 13 kod bulunmaktadır. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde 8, beceriye yönelik görüşler kategorisinde 5 kod bulunmaktadır. Katılımcılar, kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde en fazla kazanımların nitelikli olması gerektiği (f=5) ve hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma ile ilgili kazanımların yapılandırılması gerektiği (f=5) yönünde görüş bildirmişlerdir. Beceriye yönelik görüşler kategorisinde ise katılımcılar konuşma becerisine yönelik temel anlayışın değiştirilmesi gerektiği (f=6) kodunda daha fazla görüş bildirmişlerdir. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde TAK, beceriye yönelik görüşler kategorisinde TÖA en fazla görüş bildiren katılımcılardır. İdeal bir TDÖP’nda konuşma becerisine yönelik bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcılar en fazla beceriye yönelik temel anlayışın değiştirilmesi (f=6) ve kazanımların nitelikli (f=5) kodlarında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların kazanımlara yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kazanımların daha nitelikli olması gerekir.” (TÖA 5), “Öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmaları nasıl yapacağı kazanımlarda tarif edilmeli.” (TDKY 4), “Jest, mimik, telaffuz, ses tonu gibi konular önemlidir, kazanımları olmalıdır.” (TÖA 6), “Kazanımlarda konuşma öncesi, sırası, sonrası stratejiler odağa alınmalıdır.” (TAK 1), “Kazanımlar aşamalılık göstermiyor, kazanımlar tüm sınıflarda birbirini tekrar etmemeli, aşamalılık göstermeli.” (TDKY 1), “Adabımuaşeret kurallarına dikkat çekilmeli, yerinde ve gerektiği kadar konuşma gibi unutulmaya yüz tutmuş bu tür değerlere mutlaka kazanımlarda yer verilmeli.” (TAK 6), “Kazanımların ölçülüp değerlendirilebildiği bir şekilde yapılandırılmalıdır.” (TAK 7) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar, kazanımların nitelikli olması, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma ile ilgili kazanımların yapılandırılması, beden dili ve diksiyon unsurlarına yer verilmesi, kazanımların konuşma öncesi, sırası ve sonrası şeklinde düzenlenmesi, sınıf seviyelerinin göz önüne alınması, nezaket kurallarına yer verilmesi, ölçme-değerlendirmeye uygun olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Konuşma becerisi programda şekil ve içerik olarak ayrı ele alınmalıdır (ezberden-konuşma planlaması, konuşma öncesi hazırlıklar, konuşma süreci, konuşmanın değerlendirilmesi).” (TAK 2), “Konuşma becerisi sadece tek yönlü konuşma olarak değil etkileşim boyutuyla ele alınmalı.” (TÖ 7), “Beceri, süreç temelli ele alınmalıdır.” (TÖA 3) ifadelerinde görüldüğü gibi katılımcılar, konuşma becerisine yönelik temel anlayışın değiştirilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. “Konuşma ve dinleme becerileri birbirlerini desteklemeli.” (TÖ 7), “Beceri, gerçek hayatla daha ilişkili bir şekilde ele alınmalı.” (TDKY 2), “İnteraktif uygulamalar kullanarak öğrencilerin sözlü ifade becerilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir.” (TÖA 4), “Konuşma becerisi için yeterince zaman ayrılmalıdır. Her öğrencinin konuşmasını hazırlayıp sunabileceği süre olmalıdır. (TÖ 6) ifadelerinde görüldüğü gibi katılımcılar ideal bir TDÖP’nda konuşma becerisine yönelik olarak diğer becerilerle ilişkilendirilmesi, hayatla ilişkilendirilmesi, teknolojiyle iç içe olması ve yeterince zaman ayrılması gerektiği konularında görüş bildirmişlerdir.

### 3.3. İdeal bir TDÖP’nda okuma becerisine yönelik bulgular

İdeal bir TDÖP’nda okuma becerisinin nasıl ele alınması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** İdeal Bir TDÖP’nda Okuma Becerisi İle İlgili Görüşler

| Kategori                              | Kod   | Katılımcılar                      | f |
|---------------------------------------|---|-----------------------------------|---|
| Kazanımlara yönelik görüşler          | -Üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması    | TÖA 3; TÖ 3, 4; TAK 6; TDKY 4     | 5 |
|                                       | -Görsel okumaya yönelik kazanımların olması       | TÖA 3; TÖ 7; TAK 7                | 3 |
|                                       | -Teknolojiye dönük kazanımların olması            | TÖ 2, 7; TAK 4                    | 3 |
|                                       | -Mevcut kazanımların yeterli olması               | TÖ 1; TAK 6; TDKY 1               | 3 |
|                                       | -PISA ve Bloom taksonomisine yönelik hazırlanması | TAK 1, 4                          | 2 |
|                                       | -Ölçme değerlendirmeye uygun olması               | TAK 5, 7                          | 2 |
|                                       | -Yaş düzeylerine uygun kazanımların olması        | TÖA 5; TDKY3                      | 2 |
|                                       | -Hızlı okumaya yönelik kazanımların olması        | TÖA 7                             | 1 |
| Beceriye yönelik görüşler             | -Söz varlığını geliştirmeye yönelik olması        | TÖA 1, 3, 4                       | 3 |
|                                       | -Diğer becerilerle ilişkili olması                | TÖA 5                             | 1 |
|                                       | -Çağdaş yaklaşımlara yönelik olması               | TÖ3                               | 1 |
|                                       | -Strateji temelli ele alınması                    | TAK 4                             | 1 |
| Programın anlayışına yönelik görüşler | -Okuma kültürünü temel alması                     | TÖA 7; TAK 1; TDKY 2, 3           | 4 |
|                                       | -Rehberlik yönü olması                            | TAK 5, 7; TDKY 4                  | 3 |
| Materyallere yönelik görüşler         | -Metinlerin nitelikli olması                      | TÖA 1, 2, 5, 6; TÖ 1, 3, 5; TAK 3 | 8 |
|                                       | -Çocuk edebiyatı eserlerine yer verilmesi         | TÖ 4; TAK 2; TDKY 3               | 3 |
|                                       | -Günlük hayata dönük metinlere yer verilmesi      | TÖA 4; TAK 1                      | 2 |

Tablo 3’te ideal bir TDÖP’ndaki okuma becerisiyle ilgili görüşler verilmiştir. Tabloda 4 kategori ve 17 kod bulunmaktadır. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde 8, beceriye yönelik görüşler kategorisinde 4, programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde 2, materyallere yönelik görüşler kategorisinde 3 kod bulunmaktadır. Katılımcılar, kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde en fazla kazanımların üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması gerektiği (f=5), beceriye yönelik görüşler kategorisinde en fazla söz varlığını geliştirmeye yönelik olması gerektiği (f=3), programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde en fazla programın okuma kültürünü temel alması gerektiği (f=4), materyallere yönelik görüşler kategorisinde en fazla metinlerin nitelikli olması gerektiği (f=8) yönünde görüş bildirmişlerdir. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde TAK, beceriye yönelik görüşler kategorisinde TÖA, programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde TAK ve TDKY, materyallere yönelik görüşler kategorisinde TÖA en fazla görüş bildiren katılımcılardır. İdeal bir TDÖP’nda okuma becerisine yönelik bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcılar en fazla metinlerin nitelikli olması (f=8) ve kazanımların üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması (f=5) kodlarında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların kazanımlara yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Programda üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımlar olmalıdır.” (TÖA 3), “Görsel (resim, tablo, grafik, simge vb.) malzemelerden yola çıkarak anlam oluşturma becerisini geliştirecek kazanımlar yazılmalı.” (TÖ 7), “Dijital okumaya yönelik kazanımlar olmalıdır.” (TAK 4), “Kazanımlar PISA yeterlikleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında oluşturulmalıdır.” (TAK 4), “Kazanımlar, ölçme-değerlendirmeye uygun olmalıdır.” (TAK 5), “Kazanımlar aşamalı olmalı, sınıf seviyelerine dikkat edilmelidir.” (TDKY 3), “Çağın ihtiyacı olan hızlı okuma gibi kazanımlar verilmelidir.” (TÖA 7) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar kazanımlara yönelik görüş bildirmişlerdir. “Mevcut programın ihtiyacı karşıladığımı düşünüyorum”. (TDKY 1) diyerek mevcut programdaki okuma kazanımlarının yeterli olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır.

Katılımcıların okuma becerisine yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Okuma becerisi, söz varlığını geliştirme teknikleri bağlamında ele alınmalıdır.” (TÖA 3), “Okuma becerisi diğer becerilerle ilişkilendirilmelidir.” (TÖA 5), “Okuma- anlama becerisi çağdaş yaklaşımlara entegre edilerek ele alınmalı.” (TÖ 4), “Strateji temelli okuma eğitimi üzerinde durulmalı.” (TAK 4) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar okuma becerisine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların programın anlayışına yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Okuma kültürü ve alışkanlığı kazandırmaya dönük bir program olmalı.” (TAK 1), “Program, okuma bilinci oluşturmaya dönük olmalı.” (TDKY 2), “Okuma becerisini geliştirmeye yönelik strateji ve tekniklerin uygulanmasında öğretmenlere rehberlik etmelidir.” (TAK 5), “Okuma strateji, yöntem ve tekniklerinin yer verildiği ve bunların hangi kazanımlar için nasıl kullanılabileceğinin somut olarak belirtildiği rehberlik yönü geniş bir program olmalıdır.” (TAK 7) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar, ideal bir TDÖP’nda okuma becerisinin okuma kültürü temel alınarak yapılandırılması gerektiği ve programın öğretmenlere okuma strateji, yöntem ve teknikleri bakımından rehber olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların materyallere yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Metinlerin bazıları çocukların seviyesinin altında kalırken bazıları onların anlamakta zorlandığı yapıdadır. Akademisyen görüşleri değerlendirilip metinler seçilmeli.” (TÖ 3), “Okuma kazanımlarından çok okunacak metinlere dikkat etmek gerekir, metinler daha özenli seçilmeli.” (TÖA 5), “Her temada bir kitap belirlenerek temanın kitabının okunmasına yönelik çalışma yapılmalıdır. Bazen sevmek için zorlanmak gerekir, bazı alışkanlıklar dıştan bir zorlama olmadan gelişmez. Elbette sevmeli ama okuması için zorunlu tutulması gerektiğini düşünüyorum.” (TAK 2), “Metinlerle yetinilmemeli, okumada sınırlar aşılmalı ve öğrencilere kitaplar okutulmalı. Farklı, güncel çocuk edebiyatı eserleri MEB tarafından gönderilmeli.” (TDKY 3), “Edebî türlerin yanı sıra günlük hayata dönük metinlere de yer verilmeli.” (TAK 1) ifadelerinde görüldüğü gibi katılımcılar, okuma metinlerinin nitelikli olması, çocuk edebiyatı eserlerine yer verilmesi ve günlük hayata dönük metinlere de yer verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir.



### 3.4. İdeal bir TDÖP’nda yazma becerisine yönelik bulgular

İdeal bir TDÖP’nda yazma becerisinin nasıl ele alınması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** İdeal Bir TDÖP’nda Yazma Becerisi İle İlgili Görüşler

| Kategori                              | Kod  | Katılımcılar                        | f |
|---------------------------------------|--|-------------------------------------|---|
| Kazanımlara yönelik görüşler          | -Yaratıcı yazma kazanımlarının olması                        | TÖA 3, 4, 7; TAK 1; TDKY 3          | 5 |
|                                       | -Temel çalışmalara yönelik kazanımların olması               | TÖA 1; TÖ 7, TAK 2                  | 3 |
|                                       | -Kazanımların nitelikli olması                               | TÖA 2; TÖ 3                         | 2 |
|                                       | -Sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi                        | TDKY 1, 4                           | 2 |
|                                       | -Akıcı yazmaya yönelik kazanımların olması                   | TAK 6                               | 1 |
|                                       | -Yazılı üretim ve yazılı etkileşim boyutlarıyla ele alınması | TÖ 7                                | 1 |
|                                       | -Mevcut kazanımların yeterli olması                          | TÖ1                                 | 1 |
| Beceriye yönelik görüşler             | -Diğer becerilerle ilişkili olması                           | TÖA 2,6; TÖ 5, 7; TAK 1,3,7; TDKY 2 | 8 |
|                                       | -Süreç temelli olması  | TÖA 3, 5; TAK 1, 2, 4               | 5 |
|                                       | -Teknoloji odaklı olması                                     | TÖA 7; TÖ 1, 4, 7                   | 4 |
|                                       | -Duyuşsal açıdan ele alınması                                | TÖ 3, 5; TDKY 2, 3                  | 4 |
| Programın anlayışına yönelik görüşler | -Rehberlik yönü olması                                       | TÖA 3, TAK 5, 7; TDKY 2             | 4 |
|                                       | -Ölçme-değerlendirme yaklaşımının çok yönlü olması           | TAK 1, 4                            | 2 |
|                                       | -Etkinlik temelli olması                                     | TÖ 2; TDKY 3                        | 2 |

Tablo 4’te ideal bir TDÖP’ndaki yazma becerisiyle ilgili görüşler verilmiştir. Tabloda 3 kategori ve 14 kod bulunmaktadır. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde 7, beceriye yönelik görüşler kategorisinde 4, programa yönelik görüşler kategorisinde 3 kod bulunmaktadır. Katılımcılar, kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde en fazla yaratıcı yazma kazanımlarının olması gerektiği (f=5), beceriye yönelik görüşler kategorisinde en fazla diğer becerilerle ilişkili olması gerektiği (f=8), programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde en fazla rehberlik yönü olması gerektiği (f=4) yönünde görüş bildirmişlerdir. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde TÖA, beceriye yönelik görüşler kategorisinde TÖ, programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde TAK en fazla görüş bildiren katılımcılardır. İdeal bir TDÖP’nda yazma becerisine yönelik bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcılar en fazla diğer becerilerle ilişkili olması (f=8) ve yaratıcı yazma kazanımlarının olması (f=5) kodlarında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların kazanımlara yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yaratıcı yazmayı destekleyecek kazanımlar yer almalı.” (TÖA 4), “Yaratıcı yazmadan yararlanılmalı çünkü bu tip çalışmalar öğrencilerin daha çok ilgisini çekiyor. Standart kazanımlar yazma becerisini geliştirmede yetersiz kalıyor.” (TDKY 3), “Yedinci sınıfa kadar dikte, özetleme gibi temel çalışmalara yönelik kazanımlar olmalı. Üretime dayalı yazmaya geç başlanması gerekmektedir.” (TAK 2), “Yazma kazanımlarının açıklamaları yetersiz, daha açıklayıcı biçimde yazılmalı.” (TÖ 3), “Kazanımlarda aşamalık dikkate alınmalı. Sınıf seviyelerine göre kazanımlar yazılmalı.” (TDKY 1), “Akıcı yazmaya yönelik kazanımlara yer verilmeli. Öncelikle akıcılık ve esnek yazmaya yer verilmelidir.” (TAK 6),

“Yazma kazanımları, yazılı üretim ve yazılı etkileşim boyutuyla ele alınmalı.” (TÖ 7) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar ideal bir TDÖP’nda yazma becerisi kazanımlarının nasıl olması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. TÖ 1’ de “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma becerisi ile ilgili kazanımların yeterli olduğunu düşünüyorum.” diyerek mevcut kazanımların yeterli bulunduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların beceriye yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Diğer becerilerin kazanımlarıyla bağdaştırılması gerekmektedir.” (TAK 1), “Tamamen okuma becerisi ile bağlantılı olan yazma becerisi için öncelikle okuma ön koşulunun öğrencide var olması gerekmektedir. Kazanımların okuma becerisi ile ilişkili olması gerekir.” (TDKY 2), “Yazma becerisi süreç temelli ele alınmalıdır.” (TÖA 5), “Programda yazma becerisi güncel konulara yönelik, farklı tekniklere, teknolojilere yer verecek şekilde ele alınmalıdır. Teknoloji tabanlı yazma becerileri üzerinde durulmalı.” (TÖ 4), “Öğrenciler yazmak istemiyor, sıkılıyor. Beceri, yazma motivasyonunu sağlayacak şekilde ele alınmalı.” (TDKY 3) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi ideal bir TDÖP’nda yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkili, süreç temelli, teknoloji odaklı olması gerektiği ve duyuşsal açıdan da ele alınması gerektiği konusunda katılımcılar görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların programın anlayışına yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Yazma strateji, yöntem ve tekniklerinin yer verildiği ve bunların hangi kazanımlar içinde nasıl kullanılabileceğinin somut olarak belirtildiği rehberlik yönü geniş bir program olmalıdır.” (TAK 7), “Öğretmenlere yazma becerisi ile ilgili (strateji, teknik) rehber olmalı.” (TDKY 2), “Biçimlendirici değerlendirme araçlarının işlevi üzerinde durulmalıdır.” (TAK 4), “Yazma becerisi etkinliklerle birleştirilmelidir ve bu etkinliklerin neler olabileceği programda örneklendirilmelidir.” (TÖ 2) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar ideal bir TDÖP’nın rehberlik yönü olan, ölçme-değerlendirme yaklaşımı bakımından çok yönlü ve etkinlik temelli bir program olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

### 3.5. İdeal bir TDÖP’nda söz varlığı öğretimine yönelik bulgular

İdeal bir TDÖP’nda söz varlığı öğretiminin nasıl ele alınması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** İdeal Bir TDÖP’nda Söz Varlığı Öğretimi İle İlgili Görüşler

| Kategori                     | Kod   | Katılımcılar                        | f |
|------------------------------|---|-------------------------------------|---|
| Kazanımlara yönelik görüşler | -Sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi                   | TÖ 1, 3                             | 2 |
|                              | -İlgi çekici olması                                     | TÖ 4, TDKY 2                        | 2 |
|                              | -Detaylandırılması                                      | TÖA 5; TDKY 3                       | 2 |
|                              | -Toplumsal değerleri yansıtması                         | TÖA 5; TÖ 4                         | 2 |
|                              | -Bilimsel olması  | TDKY 3                              | 1 |
|                              | -Alıcı ve üretici söz varlığı boyutlarıyla ele alınması | TAK 7                               | 1 |
|                              | -Diğer becerilerle ilişkili olması                      | TÖA 3,4; TÖ 2,4, 5; TAK 1, 5;TDKY 1 | 8 |
|                              | -Bağlam temelli olması                                  | TÖA 1, 6; TAK 3, 4; TDKY 1          | 5 |
|                              | -Sözlük kullanımını teşvik etmesi                       | TÖA 1; TÖ 6; TAK 1                  | 3 |

|   |  |                       |   |
|---|--|-----------------------|---|
| Söz varlığı öğretimine yönelik görüşler | -Teknoloji odaklı olması                       | TÖA 2; TÖ 4, TAK 4    | 3 |
|   | -Öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanması | TAK 1; TDKY 4         | 2 |
| Programın anlayışına yönelik görüşler   | -Kelime listelerinin olması                    | TÖA 2, 7; TÖ 3; TAK 2 | 4 |
|   | -Ayrı başlık altında ele alınması              | TÖA 3, 7              | 2 |
|   | -Rehberlik yönü olması                         | TAK 1, 7              | 2 |

Tablo 5’te ideal bir TDÖP’ndaki söz varlığı öğretimi ile ilgili görüşler verilmiştir. Tabloda 3 kategori ve 14 kod bulunmaktadır. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde 6, söz varlığı öğretimine yönelik görüşler kategorisinde 5, programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde 3 kod bulunmaktadır. Katılımcılar, kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde en fazla kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiği (f=2), ilgi çekici olması gerektiği (f=2), detaylandırılması gerektiği (f=2), toplumsal değerleri yansıtması gerektiği (f=2) kodlarında görüş bildirmişlerdir. Söz varlığı öğretimine yönelik görüşler kategorisinde en fazla diğer becerilerle ilişkili olması gerektiği (f=8), programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde en fazla programda kelime listelerinin olması gerektiği (f=4) yönünde görüş bildirmişlerdir. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde TÖ, söz varlığı öğretimine yönelik görüşler kategorisinde TAK, programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde TÖA en fazla görüş bildiren katılımcılardır. İdeal bir TDÖP’nda söz varlığı öğretimine yönelik bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcılar en fazla diğer becerilerle ilişkili olması (f=8) ve kelime listelerinin olması (f=4) kodlarında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların kazanımlara yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Mevcut programda söz varlığı ile ilgili verilen kazanımların bazı sınıf düzeylerine uygun olmadığını düşünüyorum. Örneğin 6. Sınıfta çok yoğun kazanım var. Kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmiş olması gerekir.” (TÖ1), “Günümüz çocukları için eğlenirken öğrenmek ön plandadır. İlgilerini çekebilmek oldukça güç. Bu nedenle söz varlığı etkinlikleri eğlenirken öğrenecek şekilde düzenlenmeli. Eğer ders kitabı yazarı açısından kazanım bu duruma müsaade etmiyorsa söz varlığı kazanımları bu doğrultuda düzenlenmelidir.” (TDKY 2), “Söz varlığı kazanımları detaylı bir şekilde açıklanmalıdır.” (TÖA 5), “Kazanımlar, öğrencilerin söz varlığını çağın gelişmelerini takip ederek geliştirirken dilin yozlaşmasını ve millî kimliğin zedelenmesini önleyici şekilde ele alınmalıdır.” (TÖ 4), “Kazanımları biz okuduğumuzda gayet dar bir çerçeveye ile karşılıyoruz. Ancak literatüre baktığımız zaman söz varlığı öğretiminin çok daha geniş ele alınması gerektiğini görüyoruz. O zaman ben diyorum ki kazanım gözü kapalı hazırlanmış. Bilimsel verilere ulaşılmamış. Bilimden yararlanılmamış. Söz varlığı öğrencilerin en çok geliştirilmesi gereken becerisi. Söz varlığı kazanımları bilimsel olarak ele alınmalı.” (TDKY 3), “Alıcı ve üretici söz varlığına yönelik iki ayrı formatta kazanımların yeniden ele alınması gerektiğini düşünüyorum.” (TAK 7) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi ideal bir TDÖP’nda söz varlığı öğretimine yönelik kazanımların nasıl olması gerektiği konusunda katılımcılar görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların söz varlığı öğretimine yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Okuma, yazma, dinleme/izleme becerileriyle harmanlanarak ele alınmalıdır.” (TÖA 4), “Bağlam temelli uygulamalarla söz varlığı öğretimi gerçekleştirilmelidir.” (TAK 4), “Söz varlığı öğretiminde sözlük kullanımı artırılmalıdır.” (TÖ 6), “Söz varlığı öğretiminde teknolojik imkânlar göz önünde

*bulundurulmalıdır.” (TÖA 2), “Söz varlığı öğretimi çok yönlü olarak düşünülmeli. Mevcut programda tek bir yöntemle söz varlığı kazandırılmaya çalışılıyor. Oysa bununla ilgili çok farklı öğretim yöntemleri kullanılmalı.” (TDKY 4) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar söz varlığı öğretiminin diğer becerilerle ilişkili, bağlam temelli, teknoloji odaklı olması ve sözlük kullanımını teşvik etmesi gerektiğini ve söz varlığı öğretiminde yöntem ve tekniklerinden yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir.*

Katılımcıların programın anlayışına yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“En başta kelime listeleri belirlenmelidir. Programda yine tematik anlayışa uygun olarak kelime öğretimi planlanmalıdır. Planlanan kelimeler tema boyunca tekrar etmeli, birbirleriyle anlamsal ve şekilsel bağları üzerinde durarak tekrar edilmeli. Tema içerisindeki her metinde başka kelimelere yer verip bu kelimeleri bir daha tekrar etmemek söz varlığının gelişmemesine sebep olmaktadır.” (TAK 2), “Söz varlığı, okuma becerisinin alt başlığı değil ana başlık olarak ele alınmalıdır.” (TÖA 3), “Söz varlığı öğretimi yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Bu tekniklere tanıtım ve rehberlik için programda yer verilmelidir.” (TAK 1) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar ideal bir TDÖP’nda kelime listelerinin olması gerektiğini, söz varlığı öğretiminin ayrı başlık altında ele alınması gerektiğini ve programın söz varlığına yönelik yöntem ve tekniklere yer vererek rehberlik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.*

### 3.6. İdeal bir TDÖP’nda dil bilgisi öğretimine yönelik bulgular

İdeal bir TDÖP’nda dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alınması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** İdeal Bir TDÖP’nda Dil Bilgisi Öğretimi İle İlgili Görüşler

| Kategori                                | Kod   | Katılımcılar  | f  |
|---|---|---|----|
| Kazanımlara yönelik görüşler            | -Sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi         | TÖ 3; TDKY 4  | 2  |
|   | -Dil kullanımını destekleyecek şekilde olması | TÖ4   | 1  |
| Dil bilgisi öğretimine yönelik görüşler | -İşlevsel olması                              | TÖA 2, 4, 6, 7; TÖ 1, 2, 3, 4, 7; TAK 1, 2, 3; TDKY 1 | 13 |
|   | -Diğer becerilerle ilişkili olması            | TÖA 3, 6; TÖ 3, 4; TAK 5, 7; TDKY 1                   | 7  |
|   | -Düz anlatımla yapılması                      | TDKY 2  | 1  |
| Programın anlayışına yönelik görüşler   | -Konuların sade olması                        | TÖA 2, 5, 7; TÖ 5, 6; TAK 6; TDKY 3, 4                | 8  |
|   | -Metin temelli olması                         | TÖA 1,2, 5, 7; TAK 1, 4                               | 6  |
|   | -Konuların sınıf seviyelerine uygun olması    | TÖA 5; TÖ 5, 6; TDKY 3,4                              | 5  |
|   | -Rehberlik yönü olması                        | TÖ2   | 1  |

Tablo 6’da ideal bir TDÖP’ndaki dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşler verilmiştir. Tabloda 3 kategori ve 9 kod bulunmaktadır. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde 2, dil bilgisi öğretimine yönelik görüşler kategorisinde 3, programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde 4 kod bulunmaktadır. Katılımcılar, kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde en fazla kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiği (f=2), dil bilgisi öğretimine yönelik görüşler kategorisinde en fazla işlevsel olması gerektiği (f=13), programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde en fazla konuların sade

olması gerektiği (f=8) yönünde görüş bildirmişlerdir. Kazanımlara yönelik görüşler kategorisinde TÖ, dil bilgisi öğretimine yönelik görüşler kategorisinde TÖ, programın anlayışına yönelik görüşler kategorisinde TÖA en fazla görüş bildiren katılımcılardır. İdeal bir TDÖP’nda dil bilgisi öğretimine yönelik bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcılar en fazla işlevsel olması (f=13), konuların sade olması (f=8) ve diğer becerilerle ilişkili olması (f=7) kodlarında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların kazanımlara yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar genellikle beşinci sınıf düzeyinde vardır. Her sınıf düzeyinde noktalama işaretlerine uygun okuma kazanımı varken yazmada noktalama işaretlerinin uygun yerlerde kullanılmasına yönelik kazanım sadece beşinci sınıfta vardır. Bu tarz kazanımın her sınıf seviyesinde olması lazım.”* (TÖ 3), *“Kazanımların öğrencilerin dili daha iyi anlayıp kullanmasına destek olacak şekilde hazırlanması gerekir.”* (TÖ 4) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar, ideal bir TDÖP’nda kazanımların niteliklerine yönelik görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların dil bilgisi öğretimine yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Dil bilgisi öğretimi ezberden çok, öğretilen şeylerin kullanılabilmesine yönelik olmalı.”* (TÖA 6), *“İşlevsel bir dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.”* (TAK 1), *“Dil bilgisi öğretimi, dil becerilerinin içerisine entegre edilmiş olmalı.”* (TÖ 4), *“Dil bilgisi öğretimi dört dil becerisinin içine yedirilerek verilmelidir.”* (TDKY 1) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar, ideal bir TDÖP’nda dil bilgisi öğretiminin işlevsel bir şekilde ele alınması gerektiği ve diğer becerilerle ilişkili olması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcılardan TDKY 2 de, *“Dil bilgisi öğretimi konusunda düz anlatıma dönüş gerçekleştirilmelidir. Öğrenciler dil bilgisi konularını bir bütün olarak gördükleri ve deftere yazdıkları takdirde öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Konunun bir kısmını bu etkinlikte diğer kısmını iki hafta sonra başka bir etkinlikte görmek kopukluğa neden olmaktadır. Öğrenciler konular arasında bağ kurmakta zorlanmaktadır.”* diyerek dil bilgisi öğretiminin geleneksel yöntemle öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcıların programın anlayışına yönelik görüşler kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

*“Programda konular üzerinde sadeleştirme yapılabilir, öğrenci düzeyine uygun konular seçilebilir. Çünkü beşinci sınıf öğrencileri henüz soyut işlemler döneminde olmamasına rağmen biz onlardan konularda soyut düşünmesini istiyoruz. Bu da sonuç olarak hüsrana neden oluyor.”* (TÖ 5), *“Soyut, anlaşılması zor, gerçek hayatla bağlantı kurulamayan dil bilgisi konuları programdan çıkarılmalı, ortaöğretime aktarılmalı. Örneğin edatlar konusunun altıncı sınıfta öğretilmesinin hiçbir faydası yok, sonraki yıllara rahatlıkla aktarılabilir.”* (TDKY 4), *“Metin temelli dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.”* (TÖA 5), *“Metin temelli dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Bu bağlamda metin dilbilim odaklı etkinliklerden yararlanılabilir.”* (TAK 4), *“Konular sınıf seviyelerine göre dağıtılmalıdır.”* (TÖ 6), *“Dil bilgisi kazanımlarının hangi uygulamalarla öğretilbileceği ayrıntılandırılmalı ve bu uygulamalar yol gösterici olması bakımından TDÖP’nda yer almalıdır.”* (TÖ 2) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar ideal bir TDÖP’nda dil bilgisi konularının sadeleştirilmesi ve sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiğini, dil bilgisi öğretiminin metin temelli bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ve programın uygulamalar noktasında rehberlik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### 3.7. İdeal bir TDÖP’nda ölçme değerlendirme yaklaşımına yönelik bulgular

İdeal bir TDÖP’nda ölçme değerlendirme yaklaşımının nasıl ele alınması gerektiği konusunda katılımcı görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** İdeal Bir TDÖP’nda Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı İle İlgili Görüşler

| Kategori  | Kod  | Katılımcılar  | f  |
|---|--|---|----|
| Ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitliliği | -Süreç ve sonuç odaklı olması                                    | TÖA 1, 2, 3, 5; TÖ 1, 3, 4; TAK 1, 2, 3, 4, 7; TDKY 4 | 13 |
|   | -Sınav çeşitliliğinin olması                                     | TÖA 1, 2, 5   | 3  |
|   | -Akran, öz değerlendirme araçlarının olması                      | TÖA 2; TAK 3  | 2  |
|   | -Proje yönetimi, portfolyo gibi değerlendirme araçlarının olması | TÖA 1; TDKY 3   | 2  |
|   | -e-değerlendirme/dijital değerlendirme araçlarının olması        | TÖ 7; TAK 4   | 2  |
|   | -Çoklu değerlendirme araçlarının olması                          | TAK 4, 5  | 2  |
| Ölçme değerlendirme sürecinin uygulama boyutu           | -Beceri odaklı olması  | TÖ 3, 4; TAK 1, 7; TDKY 2, 4                          | 6  |
|   | -Bilişsel taksonomiyle uyumlu olması                             | TÖA 3; TAK 6, 7                                       | 3  |
|   | -Kazanımlara yönelik olması                                      | TÖA 3; TÖ 5, 6  | 3  |
|   | -Ölçme değerlendirme kriterlerinin programda yer alması          | TÖA 3, 4; TÖ 6  | 3  |
|   | -Dilin sosyal işlevine yönelik olması                            | TÖA 7; TÖ 3   | 2  |
|   | -Sınav yapılmaması   | TÖA 7; TAK 2  | 2  |
|   | -Programın cevap anahtarının gerekliliğine yönlendirme yapması   | TÖA 1, 6  | 2  |
|   | -Ders kitaplarının işlevselliğine yardımcı olması                | TAK 7; TDKY 2   | 2  |
|   | -Sınav sürelerinin yeterli olması                                | TÖA 5   | 1  |
|   | -Gerçek yaşam becerilerine dönük ölçme araçlarının olması        | TDKY 2  | 1  |

Tablo 7’de ideal bir TDÖP’ndaki ölçme değerlendirme yaklaşımı ile ilgili görüşler verilmiştir. Tabloda 2 kategori ve 16 kod bulunmaktadır. Ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitliliği kategorisinde 6, ölçme değerlendirme sürecinin uygulama boyutu kategorisinde 10 kod bulunmaktadır. Katılımcılar, ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitliliği kategorisinde en fazla süreç ve sonuç odaklı olması (f=13), ölçme değerlendirme sürecinin uygulama boyutu kategorisinde en fazla beceri odaklı olması (f=6) yönünde görüş bildirmişlerdir. Ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitliliği kategorisinde TÖA ve TAK, ölçme değerlendirme sürecinin uygulama boyutu kategorisinde TÖA en fazla görüş bildiren katılımcılardır. İdeal bir TDÖP’nda ölçme değerlendirme anlayışına yönelik bulgulara genel olarak bakıldığında katılımcılar en fazla süreç ve sonuç odaklı olması (f=13) ve beceri odaklı olması (f=6) kodlarında görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitliliği kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilere uygulanacak ölçme değerlendirmede söz konusu özellikleri tek zamanlı bir ölçme aracı ile ölçme yerine süreç değerlendirmesi yaparak öğrencilerin süreç içindeki değişimlerini ölçme yararlı

olacaktır” (TÖ 1), “Programda süreç değerlendirmesine ağırlık verilmelidir.” (TDKY 4), “Tek tip sınavlar karşımıza çıkmamalı, çeşitlendirmeye gidilmelidir.” (TÖA 2), “Öz değerlendirme, akran değerlendirme yaklaşımları işe koşulmalıdır.” (TAK 3), “Çağdaş yaklaşımlarla yapılmalı. Mevcut programda ve ders kitaplarında mesela proje yönetimini hiç görmüyoruz, portfolyo hazırlamayı görmüyoruz.” (TDKY 3), “Dijital bir çağda yaşadığımız günümüz dünyasında e-değerlendirme araçlarının kullanımına da programda değinilebilir.” (TAK 4), “Çoklu değerlendirme yaklaşımları programla ilişkilendirilmeli. Yenilikçi ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının tanınması hedeflenmelidir.” (TAK 5) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcılar ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitliliği ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların ölçme değerlendirme sürecinin uygulama boyutu kategorisindeki ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Beceri alanlarının ideal bir şekilde ölçme değerlendirmesi yapılmalı. Yazılılarda ve ulusal sınavlarda sadece okuma becerisi ölçülüyor. Oysa dinleme, izleme, konuşma ve yazma becerilerinin de kapsamlı ve planlı şekilde ölçülmesi sağlanmalı.” (TDKY 4), “Değerlendirme kısmı Bloom taksonomisi esas alınarak kazanımlara uyumlu şekilde hazırlanmalı ve değerlendirilmelidir.” (TÖA 3), “Tüm kazanımları ölçebilecek şekilde ölçme değerlendirme yapılmalıdır.” (TÖ 5), “Ölçme değerlendirme ölçütleri öğretmenlere programın yanında ek olarak verilmelidir.” (TÖA 3), “Bütün bu değerlendirmeler sürerken çocukların ders ve hedefler dışında iş birliği yapma, paylaşma, saygılı olma, etkinlikler için çaba harcama konularındaki tavır ve davranışlarına da dikkat edilmesi gerekir.” (TÖ 3), “Ana dili eğitiminde sınavdan kaçınılmalıdır.” (TAK 2), “Program öğretmeni cevap anahtarı hazırlamaya yönlendirmeli. Her zaman yapılacak sınav hakkında herkes tarafından rahatça anlaşılacak bir cevap anahtarı olmalı. Cevaplar inisiyatife bağlı olmamalı, cevap anahtarında anahtar kelimeler bulunmalı. Soruların puanları belirtilmeli.” (TÖA 6), “Program ölçme değerlendirme bakımından ders kitaplarını bağlayıcı hükümler taşımamalı ki en çok kullanılan ve Türkçe derslerinin içeriğine yön veren ders kitaplarının ölçme değerlendirmeyi destekleyici niteliklere kavuşabilmesi mümkün olsun.” (TAK 7), “Ölçme süresi 40 dakikada yapılmamalı.” (TÖA 5), “Öğrencinin Türkçe açısından dört temel becerisi de tamamen uygulamaya dönük gerçek yaşam becerisi olarak ölçülmeli ve puanlanmalıdır.” (TDKY 2) şeklindeki ifadelerde görüldüğü gibi katılımcıları ölçme değerlendirme sürecinin uygulama boyutu ile ilgili görüş bildirmişlerdir.

#### 4. Sonuç

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği, yapısı, işleyişi ve anlayışı konularında yetkin olması gereken paydaşlar Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenler, Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabı yazarları ve Türkçe öğretmeni adaylarıdır. Bu bağlamda bu çalışmada ideal bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (TDÖP) niteliklerini Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyenler, Türkçe ders kitabı yazarları, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın bulgularından hareketle yapılan tartışma ve sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde “İdeal bir TDÖP’nde dinleme/izleme becerisi nasıl ele alınmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ideal bir TDÖP’nde dinleme/izleme becerisinin; kazanımlarının artırılması, hayatla ilişkilendirilmesi, kazanımlarında dinleme stratejilerinin öne çıkarılması, kazanımlarının sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi ve üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması gerektiği ayrıca dinleme/izleme metinlerinin yeterli sayıda ve

nitelikli olması, dinleme/izleme becerisinin diğer becerilerle ilişkili olması, izleme beceri alanının ayrılması, bireysel farklılıklara yönelik olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Karagöl ve Tarakcı (2021) tarafından yapılan çalışmada Türkçe ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre dinleme/izleme kazanımlarının sayıca az/yetersiz olması, kazanımların sınıf düzeyleri arttıkça tekrar etmesi gibi sorunlar tespit edilmiştir. Mutlu ve Yurt (2019) tarafından yapılan çalışmada da TDÖP'ndaki konuşma ve dinleme/izleme becerisi kazanımlarının diğer becerilere göre az olduğu tespit edilmiştir. Durukan (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenler dinleme/izleme becerisi kazanımlarını açıklık, uygulanabilirlik, seviyeye uygunluk açısından olumsuz bulmuşlardır. Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019)'ın çalışmasında 5.-8. Sınıf seviyesinde yer alan kazanımların daha çok alt düzey bilgi basamaklarında yer aldığı, üst düzey zihinsel becerileri geliştirmeye dönük basamaklarda ve üst bilişsel bilgi kategorilerinde yer alan kazanımların sayıca az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Göçer ve Çaylı (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dinleme stratejileri hakkında yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Süğümlü ve Yüce (2020) de çalışmasında 2019 TDÖP ve Türkçe ders kitaplarının dinleme/izleme stratejileri bakımından tutarlı olmadığını belirlemiştir. Adı geçen çalışmaların sonuçları ile bu çalışmanın birinci alt probleminin “kazanımlara yönelik görüşler” kategorisindeki bulgular birbiriyle paralellik göstermektedir. Çalışmaların sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde mevcut ya da daha önceki yıllardaki TDÖP'nın dinleme/izleme becerisi kazanımları ile ilgili sorunlar olduğu ve bu çalışmanın katılımcılarının da ideal bir TDÖP'nın da dinleme/izleme kazanımlarına yönelik bu sorunlardan arındırılmış bir program olması gerektiğini belirttikleri sonucuna ulaşılabilir. Dinleme metinlerine yönelik yapılan çalışmalarda (Göçer ve Çaylı, 2019; Uzun vd., 2022) da dinleme/izleme metinlerinin daha nitelikli ve yeterli olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile bu çalışmanın “metinlere yönelik görüşler” kategorisindeki bulgular birbirini destekler niteliktedir. Buradan hareketler, ideal bir TDÖP'nda dinleme/izleme metinlerinin biçim ve içerik olarak niteliklerine özen gösterilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Dinleme/izleme becerisinin diğer becerilerle ilişkili olduğunu belirten çalışmalar (Emiroğlu ve Pınar, 2013; Emiroğlu, 2023; Şahin ve Aktar, 2020; Özbay, 2009) bulunmaktadır. Bu çalışmada da katılımcılar ideal bir TDÖP'nda dinleme/izleme becerisinin diğer becerilerle ilişkili olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan çalışmaların sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Emiroğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada akademisyenler dil eğitiminde dinleme ile izlemenin bir arada olması ve Türkçe öğretiminde izlemeye yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise Türkçe öğretmeni adayları, ideal bir TDÖP'nda dinleme ve izleme becerilerinin ayrı başlık altında ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan iki çalışmanın sonuçları birbirini desteklememektedir. Bu konuda daha kesin sonuçlara varabilmek için konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Kayahan Yüksel ve Geçimli (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, program içeriğinin bireysel ve bölgesel farklılıkları dikkate almadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın katılımcıları da ideal bir TDÖP'nda dinleme/izleme becerisinin bireysel farklılıklara yönelik olmasını belirtmişlerdir. Bu bakımdan iki çalışmanın sonuçları birbirini desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde “İdeal bir TDÖP'nda konuşma becerisi nasıl ele alınmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ideal bir TDÖP'nda konuşma becerisinin; kazanımlarının nitelikli olması, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma ile ilgili kazanımlarının yapılandırılması, kazanımlarında beden dili ve diksiyon unsurlarına yer verilmesi, kazanımlarının konuşma öncesi-sırası-sonrası şeklinde düzenlenmesi gerektiğini ayrıca konuşma becerisine yönelik temel anlayışın değiştirilmesi, konuşma becerisinin diğer becerilerle ilişkili olması, hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Konuşma becerisinin kazanımlarına yönelik yapılan bazı çalışmalarda (Tarakcı vd., 2021; Güneş, 2020; Güzel ve Karadağ, 2013; Cömert, 2017) konuşma kazanımlarının yetersiz, niteliksiz ve sayıca az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan adı geçen



çalışmalar ile bu çalışmanın “kazanımlara yönelik görüşler” kategorisindeki bulgular birbirini desteklemektedir. Türkçe öğretiminde hazırlıksız konuşma sorununun ele alındığı Güneş (2020) tarafından yapılan çalışmada, “Hazırlıksız konuşmalar yapar.” kazanımının sorun olduğu, konuşma öğretiminin bilimsel temellerine uygun işlemlere odaklanması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada da katılımcılar hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma ile ilgili kazanımların yapılandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan iki çalışmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Mert Duran (2023) tarafından yapılan çalışmada 2019 TDÖP’nın prozodik unsurlar ve prozodik farkındalığı yansıması açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada da ideal bir TDÖP’nın beden dili ve diksiyon unsurlarına yer vermesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bakımdan çalışmaların sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Babayigit (2019) tarafından yapılan, dünyada ve Türkiye’de ana dili eğitiminde güncel yönelimlerin öğretim üyelerinin görüşlerine göre incelendiği çalışmada günlük hayatla ilişkilendirme ulaşılan yönelimlerden biridir. Bu çalışmada da ideal bir TDÖP’nda konuşma becerisinin hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan çalışmaların sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “İdeal bir TDÖP’nda okuma becerisi nasıl ele alınmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ideal bir TDÖP’nda okuma becerisinin kazanımlarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması, görsel okumaya yönelik kazanımlarının olması, teknolojiye dönük kazanımlarının olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca mevcut kazanımların yeterli olduğunu belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Konuşma becerisinin söz varlığını geliştirmeye yönelik olması, ideal bir programın okuma kültürünü temel alması, rehberlik yönü olması gerektiği; okuma metinlerinin nitelikli olması ve çocuk edebiyatı eserlerine yer verilmesi gerektiği elde edilen diğer bulgulardır. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının üst düzey düşünme becerileri bakımından incelendiği çeşitli çalışmalarda (Kılıç ve Kabadayı, 2022; Söylemez, 2018; Aktaş, 2021; Kaplan ve Demir, 2023) okuma becerisi kazanımlarının üst düzey düşünme becerileri bakımından eksikliklerinin olduğu ve yenilenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da katılımcılar ideal bir TDÖP’nda konuşma becerisi kazanımlarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında okuma becerisi kazanımlarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik olarak hazırlanacağı bir TDÖP’na ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışmada katılımcılar, okuma becerisinde teknolojiye dönük kazanımların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan bazı çalışmalarda da (Dilekçi ve Karatay, 2021; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2019; Direkçi vd., 2019) bilgi, medya ve teknoloji becerileriyle ilgili az sayıda kazanımın olduğu, 2019-TDÖP’nın dijital okuryazarlık gibi farklı modelleri içermeye yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında bir TDÖP’nın teknolojiye dönük becerilerde yetkin olmasının beklendiğini söylemek mümkündür. Korkuyu (2014) tarafından yapılan okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelendiği çalışmada okuma ile ilgili derslerin, okuma kültürü edindirme amaçlarına ve çocuğun gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmış öğretim programlarına sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmada da ideal bir TDÖP’nın okuma kültürünü temel alması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu anlamda çalışmalar birbirini destekler niteliktedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “İdeal bir TDÖP’nda yazma becerisi nasıl ele alınmalıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ideal bir TDÖP’nda yazma becerisinde yaratıcı yazma kazanımlarının olması, temel çalışmalara yönelik kazanımların olması, kazanımların nitelikli olması, kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkili olması, süreç temelli olması, teknoloji odaklı olması, duyuşsal açıdan ele alınması gerektiği ve programın konuşma becerisi açısından rehberlik yönünün

olması gerektiği belirtilmiştir. Sarıoğlu ve Babadoğan (2023) tarafından yapılan çalışmada 2019-TDÖP (3. Sınıf) yazma beceri alanı bakımından öğretmen ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerine göre değerlendirilmiş ve kazanımların sınıf düzeylerine göre farklılaşması gerektiği, programa duyuşsal alana yönelik kazanımların eklenmesi gerektiği, kazanımların zihinsel süreci ve sürecin tüm aşamalarını içermesi gerektiği, diğer dil becerileriyle bütüncül bir anlayışta ilerleyen bir programın olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmanın kazanımların nitelikli olması, sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi; yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkili olması, süreç temelli olması, duyuşsal açıdan ele alınması kodları ile örtüşmektedir. Çeşitli TDÖP'lerinde yazma kazanımlarının yaratıcı yazma açısından uygun olmadığını belirten çalışmalar (Bulut ve Çiftçi, 2014; Uyğun ve Çetin, 2020; Sarıkaya, 2020) bulunmaktadır. Ayrıca Dilekçi (2023) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre müfredatta yaratıcı yazmaya vurgu yapılmaması yaratıcı yazma becerilerini olumsuz etkileyen faktörler arasındadır. Bu çalışmada da katılımcılar yaratıcı yazmaya dönük kazanımların programda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda ideal bir TDÖP'nde yaratıcı yazma becerisine yönelik kazanımların yer alması gerektiğini söylemek mümkündür.

Araştırmanın beşinci alt probleminde "İdeal bir TDÖP'nde söz varlığı öğretimi nasıl ele alınmalıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ideal bir TDÖP'nde söz varlığı öğretiminde kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi, ilgi çekici olması, detaylandırılması, toplumsal değerleri yansıtması gerektiği; söz varlığı öğretiminin diğer becerilerle ilişkili olması, bağlam temelli olması, sözlük kullanımını teşvik etmesi, teknoloji odaklı olması gerektiği; programda kelime listelerinin olması gerektiği belirtilmiştir. Yapılan bazı çalışmalarda (Maden, 2021; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016; Karadağ, 2013; Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017) çeşitli TDÖP'lerinde kelime listelerinin olmaması bir eksiklik olarak nitelendirilmiştir. Bu çalışmada da katılımcılar ideal bir TDÖP'nde kelime listelerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Süreç içerisinde süregelen bu eksikliğin giderilememesinin söz varlığı öğretimi ve dolayısıyla Türkçe öğretimi bakımından sorun oluşturduğunu söylemek mümkündür. Maden (2021) tarafından yapılan çalışmada söz varlığını zenginleştirmeye yönelik tüm beceri alanlarında kazanımların yer aldığı ancak ilgili kazanımların okuma ve yazma öğrenme alanlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca dinleme/izleme alanındaki kazanımların önceki programlara göre az olduğu ve diğer beceri alanları ile eş güdüm sağlama açısından eksiklik oluşturabileceği ifade edilmiştir. Bu çalışmada da söz varlığı öğretiminin diğer beceri alanları ile ilişkili olması gerektiği belirtilmiştir. Çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde mevcut programın söz varlığı öğretimi- beceriler ilişkisi bakımından yeterli olduğu ancak dinleme/izleme becerisi- söz varlığı öğretimi ilişkisi bakımından geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Maden (2021) tarafından yapılan çalışmada söz varlığını zenginleştirmeye yönelik kazanımların birden fazla sınıf düzeyinde devamlılık göstermesinin, sözcük öğrenmeye dair unsurların ilkokuldan ortaokul sonuna kadar sürdürüldüğünün kanıtı olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise katılımcılar, kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Maden ve Demir (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, 1924-2018 yılları arasındaki her programda sözlük kullanmaya dair bir amaç ve uygulama açıklamasının olduğu ve 2005 yılından sonraki programlarda daha ayrıntılı ve yoğun biçimde sözlük kullanmaya dair amaç ve açıklamaların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise katılımcılar söz varlığı öğretiminin sözlük kullanımını teşvik etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi ve sözlük kullanımının teşvik edilmesi hususunda mevcut programın bu durumu sağlamış olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde "İdeal bir TDÖP'nde dil bilgisi öğretimi nasıl ele alınmalıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ideal bir TDÖP'nde dil bilgisi öğretiminde kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi; dil bilgisi öğretiminin işlevsel olması,

diğer becerilerle ilişkili olması; dil bilgisi konularının sade olması, sınıf seviyelerine uygun olması ve dil bilgisi öğretiminin metin temelli yapılması gerektiği belirtilmiştir. Gözlet ve Çifci (2021) tarafından yapılan çalışmada 2019-TDÖP'ında dil bilgisi konularının artan bir yoğunlukla verildiği, aşamalılık olduğu belirtilmiştir. Göçer ve Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada ise kazanımların sadeleştirilerek seviyeye uygun hâle getirildiği ancak kazanımların sınıf seviyesine göre dağılımında bazı eksikliklerin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dil bilgisi konularının sınıf seviyesine uygun olmaması sebebiyle soyut kalması dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri olarak tespit edilmiştir. Soysal (2022) tarafından yapılan çalışmada da dil bilgisi müfredatının yoğun olduğu, konu sıralamalarında sorunlar olduğu ve TDÖP'nın konu bütünlüğünü sağlamada yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiği ve konuların sınıf seviyelerine uygun olması gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları Gözlet ve Çifci (2021) tarafından yapılan çalışma ile uyumluluk göstermezken Göçer ve Arslan (2021) ve Soysal (2022) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. İşcan (2007) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda işlevsel dil bilgisinin anlam birimlerin, biçimbirimlerin ve sesbirimlerin anlamsal değerlerine inerek dildeki fonksiyonlarını belirlediği ve bundan dolayı dil öğretiminde dil bilgisinin işlevsel yönünü ön plana çıkaran yöntemlerin kullanılmasının özellikle Türkçe dil bilgisi öğretiminde sağlıklı ve kalıcı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Göçer (2008) tarafından yapılan çalışmada da dil bilgisinin dil becerileri ile iç içe verilmediği zaman işlevsel bir dil bilgisi öğretiminden söz edilemeyeceği, dil bilgisi derslerinin konu, kavram ve kuralların metinden hareketle yapının metin içerisinde bulunma sebebi, üstlendiği görev vb. durumları öne çıkaran işlevsel dil bilgisi öğretimi anlayışıyla yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile İşcan (2007) ve Göçer (2008) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları dil bilgisi öğretiminin işlevsel olması gerektiği konusunda örtüşmektedir. Ayrıca Göçer (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları, bu çalışmanın dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerle ilişkili olması, metin temelli olması gerektiği konularında da paralellik göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde "İdeal bir TDÖP'nda ölçme değerlendirme yaklaşımı nasıl olmalıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlara göre ideal bir TDÖP'nda ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitliliği bakımından süreç ve sonuç odaklı olması, sınav çeşitliliğinin olması, akran, öz değerlendirme araçlarının olması, proje yönetimi, portfolyo gibi değerlendirme araçlarının olması, e-değerlendirme/dijital değerlendirme araçlarının olması, çoklu değerlendirme araçlarının olması; ölçme değerlendirme sürecinin uygulama boyutu bakımından beceri odaklı olması, bilişsel taksonomiyle uyumlu olması, kazanımlara yönelik olması, ölçme değerlendirme kriterlerinin programda yer alması gerektiği belirtilmiştir. Zeren vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin Türkçe derslerinde en fazla tercih ettikleri ölçme değerlendirme tekniklerinin çoktan seçmeli testler, yazılı yoklamalar, kısa cevaplı testler olduğu, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini tercih etmedikleri belirlenmiştir. Arslan ve Engin (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin en fazla yazılı sınav ve çoktan seçmeli testleri ölçme değerlendirme araçları olarak kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler, farklı ölçme araçlarının kullanılmasının ve uygulanmasını güçlüğünü ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da katılımcılar ideal bir TDÖP'ında ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmaların sonuçlarından hareketle ideal bir TDÖP'nın, bir sorun olarak çalışmalarda karşılaşılan çoklu değerlendirme yaklaşım ve araçları bakımından öğretmenlere rehberlik etmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Kayahan Yüksel ve Geçimli (2023) tarafından yapılan çalışmada ise TDÖP'nın ölçme değerlendirme öğelerine ilişkin görüşler tespit edilmiş ve programın süreç değerlendirme anlayışına sahip olmasına rağmen süreç değerlendirmeye uygun olmadığı, ölçme araçlarının niteliği bakımından sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, bu çalışmanın ölçme değerlendirme yaklaşım ve araçlarının çeşitliliği kategorisi ile örtüşmektedir. Yine aynı çalışmada ölçme değerlendirme öğelerinin

kazanımlara uygun olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, bu çalışmanın ölçme değerlendirme sürecinin uygulama boyutunda yer alan kazanımlara yönelik olması kodu ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın alt problemlerinin konusu olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, söz varlığı öğretimi, dil bilgisi öğretimi ile ilgili bütün bulgular bir arada değerlendirildiğinde ideal bir TDÖP’nda kazanımların nitelikli olması, kazanımların sınıf seviyelerine göre düzenlenmesi, kazanımların/becerinin teknoloji odaklı olması, becerilerin diğer becerilerle ilişkili olması ve programın rehberlik yönünün bulunması gerektiği bütün beceri alanlarında karşılaşılan kodlardır. Yukarıda adı geçen diğer çalışmaların da sonuçları göz önüne alındığında araştırmacılar, akademisyenler, Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe ve sınıf öğretmenleri ve Türkçe ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre TDÖP ile ilgili bazı sorunların yaşandığı, programın zaman içerisinde yeniden gözden geçirilmesinin ya da değiştirilmesinin bu sorunların aşılmasında çözüm olmadığı ortaya koyulmuştur. İdeal bireyler yetiştirmeyi amaçlanan Türk Millî Eğitimi’nde; bu amaç doğrultusunda hazırlanmış, nitelikli, uygulamaya dönük, açık, anlaşılır ve tüm paydaşlar için rehberlik yapabilecek yeterlikte ideal programlara ihtiyaç bulunmaktadır.

Akademisyenler, Türkçe öğretmeni adayları, Türkçe öğretmenleri ve Türkçe ders kitabı yazarlarının görüşleri doğrultusunda İdeal bir TDÖP’nin niteliklerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir: TDÖP’nin tasarım aşamasında TDÖP’lerinin paydaşları olan akademisyenler, Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitabı yazarlarından görüş alınabilir. TDÖP’nda yer alan kazanımların daha nitelikli, anlaşılır ve sınıf seviyelerine uygun olması için alan uzmanları ile birlikte çalışmalar yapılabilir. Çağın gereksinimlerini karşılamak ve çağa ayak uydurmak için TDÖP’nin beceriler ve ölçme değerlendirme hususunda teknoloji odaklı bir anlayışın benimsenmesi için çalışmalar yapılabilir. Temel dil becerilerinin öğretiminde temel ilke olan becerilerin birbirleri ile ilişkili ve birbirlerini destekleyecek şekilde öğretilmesi konusu kazanımlar bağlamında ele alınmalı, program hazırlanırken bu konu ile ilgili Türkçe eğitimi alanında uzman akademisyenlerin görüşlerinden faydalanılmalıdır. Programın uygulayıcıları olan öğretmenler ve program kılavuzluğunda Türkçe ders kitabı hazırlayan yazarların ortak sorunu programın uygulamaya dönük ve yol gösterici olmamasıdır. Bu anlamda uygulamaya dönük bazı konular öğretmenlerin ya da yazarların inisiyatifine bırakılmamalı; programda öğretim sürecini ve ders kitaplarını bağlayıcı hükümler yer almalıdır.

### Kaynakça

- Aktaş, E. (2021). Akıcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 1140-1165. DOI : 10.15869/itobiad.863265
- Aktı Aslan, S. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın 5., 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının Solo Taksonomisine göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 682-694. DOI: 10.24315/tred.1084426
- Altunkeser, F. & Coşkun, İ. (2018). 2009 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 114-135. DOI: 10.24315/trkefd.366695
- Alver, M. & Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 31-60. DOI: 10.7827/TurkishStudies.9830
- Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 589-602. DOI: 10.16916/aded.878033
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019(13), 67-94. DOI :10.46778/goputeb.570245

- Avcı, İ.N. & Tepeli, Y. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 99-124. DOI: 10.29000/rumelide.1073849.
- Aybar, C. (2022). 2019 (ortaokul) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Aydın, E. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66. DOI:10.7827/TurkishStudies.12476
- Aykac., B. (2023). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ortaokul kazanımlarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 5(11), 69-87. DOI: 10.47994/usbad.1238319
- Bağcı, A. B. (2010). *İlköğretim Türkçe dersi 6.sınıf öğretmen kılavuz kitabının Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi alanı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Bağcı Ayrancı, B. & Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130. DOI: 10.18033/ijla.3793
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. DOI:10.18039/ajes.578170
- Bıçak, N. & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Babayiğit, Ö. (2019). Dünya'da ve Türkiye'de anadili eğitiminde güncel yönelimlerin öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 181-190. DOI :10.18506/anemon.459985
- Bulut, K. & Çiftçi, Ö. (2014). 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 375-384. DOI : 10.18033/ijla.176
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme « kaynak metinler »*. Konya : Öz Eğitim.
- Cömert, Ö. B. (2017). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) konuşma becerisi kazanımlarına yönelik bir çalışma. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(3), 1331-1344. DOI :10.14686/buefad.344547
- Çakmak, E., & Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 152-170.
- Çemrek, Z. (2019). *Liselere geçiş sınavı (2018) Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara uygunluğu açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çoban, E. (2020). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Creswell, J. W. (2019). Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 141-161.
- Demir, E. & Deniz, K. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarında dil işlevleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 23-46.
- Dilekçi, A. (2023). Türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamaları. *Uluslararası Dil Akademisi Dergisi*, 11(2), 267-288. DOI :10.29228/ijla.69695

- Dilekçi, A. & Karatay H. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Direkçi, B., Akbulut, S. & Şimşek, B. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Duran, E. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8),-. Erişim adresi : <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/149893>
- Emiroğlu, S. (2023). Dil öğretiminde izlemenin yeri: izleme bir dil becerisi midir?. *Milî Eğitim Dergisi*, 52(239), 2107-2132. DOI :10.37669/milliegitim.1139999
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Ensar, F., & Gündüz, A. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ve ortaokul Türkçe ders kitapları bağlamında reklam okuryazarlığı. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(1), 257-268. DOI: 10.16916/aded.1146343
- Erdamar, G., & Barası, M. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 312-342. DOI:10.37217/tebd.868788
- Filiz, S. B., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. DOI:10.17051/ilkonline.2019.632521
- Given, L. M. (2021). 100 soruda nitel araştırma. (A. Bakla & İ. Çakır, Çev.). Ankara: Anı.
- Göçer, A. (2014). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Göçer, A., & Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (18), 297-326.
- Göçer, A., & Çaylı, C. (2019). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin gelişimine yönelik öğretmen uygulamaları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(3), 456-476. DOI:10.24315/tred.456694
- Gözlet, D., & Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *HOMEROS*, 4(1), 11-20. DOI :10.33390/homeros.4.1.02
- Gündoğdu, A. E (2012). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kavram öğretimi açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 31-44.
- Güneş, F. (2020). Türkçe öğretiminde "hazırlıksız konuşma" sorunu. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(2), 109-124. DOI:10.29250/sead.742337
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 121-133.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)"na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- İlkin, A. (2023). *PISA 2018 kıta birincilerinin ana dili öğretim programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- İşeri, K. & Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35. DOI:10.18033/ijla.428

- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı analizi ve değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. Doi: 10.24315/tred.580427
- Kaplan, K. & Demir, M. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785. Doi: 10.24315/tred.1125160
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karadağ, Ö. (2012). Duygusal zekâ açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. sınıflar). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 567-579.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karagöl, E., & Tarakcı, R. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki anlama becerilerine yönelik görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(1), 399-421. DOI: 10.47423/TurkishStudies.47773
- Kayahan Yüksel, D. & Geçimli, M. (2023). İlköğretim İkinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı nasıl uygulanıyor? Program öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine dayalı bir İncelenme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 986- 1005. DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1335627
- Kılıç, F. (2021). *Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) dinleme/izleme alanı kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Kılıç, F. & Kabadayı, H. İ. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programı 5. sınıf düzeyindeki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, (51), 2107-2132. DOI: 10.37669/milliegitim.881145
- Kılıç, S. (2015). Kappa testi. *Journal of Mood Disorders*, 5(3),142-144.
- Koç, E. S. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programları ile okuma becerileri öğretim programının uluslararası okuma yeterlikleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(230), 169-193. DOI: 10.37669/milliegitim.702775
- Kocayigit, A., & Aldan Karademir, Ç. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programı "öğrenmeyi öğrenme" yetkinlik alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1225-1236. DOI:10.18506/anemon.640835
- Koparan, B. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) çoklu okuryazarlık becerisi bağlamında incelenmesi. *Elektronik Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Körkuyu, S. A.(2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496. DOI:10.31592/aeusbed.621132
- Maden, A. (2021). Söz varlığını zenginleştirme açısından Türkçe dersi öğretim programı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(2), 756-777.
- Maden, S., & Demir, R. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmaya dair tespitler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 419-436. DOI:10.17860/mersinefd.533593
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi : <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>

- Melanhoğlu, D. (2008). Kültür aktarımı açısından Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Mert Duran, C. N. (2023). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda prozodi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 1-32. DOI: 10.14520/adyusbd.1233675
- Mutlu, H. H., & Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Özgen, İ. (2022). *Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların çevrim içi araçlarla aktarımına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Patton, M. Q. (1987) How to use qualitative methods in evaluation. Newbury Park, C.A:Sage.
- Sarıkaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu (2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları örnekleri). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.
- Sarioğlu, S. & Babadoğan, M. C. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma beceri alanının değerlendirilmesi. *International Education Congress 2023 Bildiri Özetleri Kitabı*, (s.109-111). e-ISBN: 978-605-72845-3-2, Ankara : Edu Yayıncılık.
- Silverman, D. (2018). Nitel verileri yorumlama. (E. Dinç, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, A. & Aktar, S. (2020). Dinleme eğitimi ile ilgili temel bilgiler. (Edit. M.N. Kardeş). *Dinleme eğitimi içinde* (s.1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, T. (2022). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Maarif Salnamesi'nin okuma becerisi açısından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Turkish Studies - Education*, 17(4), 807-825. DOI : 10.7827/TurkishStudies.58061
- Soysal, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (30), 1-19. DOI :10.29000/rumelide.1188726
- Sönmez, H. (2020). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda duyuşsal alana uygun kazanım hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216-236. DOI: 11.11111/ted.xx
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384. DOI :10.14222/Turkiyat3991
- Susar Kırmızı, F. & Yurdakal, İ.H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- Süğümlü, Ü., & Yüce, S. N. (2020). Dinleme/izleme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma: program ve ders kitapları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 202-215. DOI:10.33692/avrasyad.731880
- Tarakcı, A., Yıldırım Bilgen, D., & Karagöl, E. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitabı yazarlarının Türkçe dersi öğretim programındaki anlatma becerisi kazanımlarına yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 148-170. DOI: 10.47834/utoad.20
- Ungan, S., & Buçan, B. (2022). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerilerinden yaratıcılık ve üretkenlik becerilerine teşvik yönünden incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 46-64. DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.971439
- Uygun, A. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma kazanımlarının ve ders kitaplarındaki etkinliklerin yaratıcı yazma becerisine uygunluğu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Uygun, A. ve Çetin, D. (2020). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki yazma kazanımlarının yaratıcı yazma becerisine uygunluğu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 1-13.



- Uzun, O., Aytan, T., & Urgan, S. (2022). Türkçe ders kitaplarında yer alan dinleme/izleme metni ve etkinliklerinin Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (13), 366-401. DOI:10.21733/ibad.1132465
- Yavuz, M. (2020). *Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. Seçkin.
- Kayahan Yüksel, D., & Geçimli, M. (2023). İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı nasıl uygulanıyor? Program öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine dayalı bir incelenme. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (12), 986-1005. DOI:10.51531/korkutataturkiyat.1335627
- Zeren, A., Köksal, A., Kozan, H., Şahinoğlu, E., Kalkancı, M., & Ataman, A. (2023). Ortaokullarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullandıkları tekniklerin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(34), 153–163. DOI:10.5281/zenodo.10022353

### 37. Hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı bağlamında yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması<sup>1</sup>

Yıldıray AYDIN<sup>2</sup>

**APA:** Aydın, Y. (2024). Hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı bağlamında yapılan araştırmalara yönelik bir meta-sentez çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 686-701. DOI: 10.29000/rumelide.1454561.

#### Öz

İlkokul eğitiminde bireyin kendini tanıması, içinde yaşadığı toplumu kültürü ve kuralları ile fark etmesi, çevreye ve doğaya duyarlı olması, kendisini evde, okulda ve yakın çevresinde sağlıklı ve güvende hissetmesi hayat bilgisi dersi ile olmaktadır. Bu yüzden bu dersin öğretimi önemlidir. Bu dersin öğretiminde etkili olduğu ve öğrenmenin kalıcılığını sağladığı için güncel yaklaşımlardan veya disiplinlerden faydalanılmaktadır. Bu bağlamda hayat bilgisi öğretiminde yararlanılabilecek olan alanlardan biri çocuk edebiyatıdır. Çocuk edebiyatı ürünleri yardımıyla hayat bilgisi öğretimine katkı verilebilir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından nasıl faydalandığını ortaya koymaktır. Bu bağlamda araştırma meta-sentez yöntemi ile yürütülmüştür. Öncelikle araştırma soruları belirlenmiştir. Sonrasında dahil etme ve dışarıda tutma ölçütleri oluşturulmuştur. Bu ölçütlere göre “Dergi Park Akademik”, “YÖK Ulusal Tez Merkezi” ve “Google Scholar” veri tabanları üzerinden hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılan dokuz farklı araştırmaya ulaşılmış ve meta-senteze dahil edilmiştir. Ortak kod/temaların oluşturulmasında alan yazında geçen hayat bilgisi öğretimi ve boyutlarından faydalanılmıştır. Hayat bilgisi öğretiminin boyutları olan değer, beceri, ünite-kazanım, kavram ve yöntem başlıkları altında veriler çözümlenmiştir. Sentezleme süreci 10 Eylül 2023-13 Ocak 2024 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Meta-sentez sonucunda hayat bilgisi öğretiminin değer, beceri, ünite-kazanım, kavram ve yöntemin güçlendirilmesi boyutlarında çocuk edebiyatından faydalanılabileceği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç ilkökul eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerinin tasarladığı öğretim sürecine çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımının katkı vereceğini ortaya koymaktadır. Fakat bu katkının ne düzeyde olabileceği bu araştırmalarda belirtilmemiştir. Bu nedenle hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımına yönelik nitel boyutu olan daha çok deneysel araştırma yapılması önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Hayat bilgisi, çocuk edebiyatı, ilkökul

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %10

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 15.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454561

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

<sup>2</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı / Dr., Ministry of National Education (Bursa, Türkiye), yildirayaydin48@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-8848-7463, **ROR ID:** https://ror.org/0ojsa9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

## A meta-synthesis study on research conducted in the context of life sciences and children's literature<sup>3</sup>

### Abstract

In primary school education, the individual gets to know himself, realize the society he lives in with its culture and rules, be sensitive to the environment and nature, and feel healthy and safe at home, at school and in his immediate surroundings, through life sciences lessons. That's why teaching this course is important. Current approaches or disciplines are used in teaching this course because they are effective and ensure the permanence of learning. In this context, one of the areas that can be used in teaching life sciences is children's literature. Contribution to life science teaching can be made with the help of children's literature products. Therefore, the aim of this research is to reveal how children's literature is used in teaching life sciences. In this context, the research was conducted with the meta-synthesis method. First of all, research questions were determined. Inclusion and exclusion criteria were then established. According to these criteria, 9 different studies on the use of children's literature in teaching life sciences were accessed through the "Dergi Park Akademik", "YÖK National Thesis Center" and "Google Scholar" databases and were included in the meta-synthesis. Life science teaching and its dimensions in the literature were used to create common codes/themes. Data were analyzed under the headings of value, skill, unit-achievement, concept and method, which are the dimensions of life science teaching. The synthesis process took place between September 10, 2023 and January 13, 2024. As a result of the meta-synthesis, it has been revealed that children's literature can be used in strengthening the values, skills, unit-acquisitions, concepts and methods of life science teaching. This result reveals that the use of children's literature products will contribute to the teaching process designed by primary school teachers. However, the extent of this contribution is not specified in these studies. For this reason, it is recommended to conduct more experimental research with a qualitative dimension on the use of children's literature products in teaching life sciences.

**Keywords:** Life sciences, children's literature, primary school

### 1.Giriş

Bireyin ilkokul eğitiminde hayatı birey ve toplum bağlamında tanımasını, hayata uyumunu kolaylaştırmasını ve yaşamla bütünleşmesini sağlayan derslerden biri hayat bilgisidir. Bu anlamda bu dersin öğretim programının hedeflerine ulaşması önemlidir. Alan yazın incelendiğinde hayat bilgisi dersi öğretiminin değer eğitimi, beceri eğitimi, ünite-kazanımların öğretimi ve kavram öğretimi boyutlarından oluştuğu görülmektedir (Aktepe ve Gündüz, 2021; Girmen, 2017; Gürdoğan Bayır, 2017; Ulusoy, 2017; Ünlü ve Kaşkaya, 2018; Kaşkaya, 2018; Altıntaş ve Yorulmaz, 2018; Uzunkol, 2021). Bu boyutların öğretimi sürecinde birçok güncel disiplin, yaklaşım, yöntem, teknik veya araç-gereçlerden

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – İntihal / Rate: %10

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 15.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454561

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

yararlanılmaktadır. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde hayat bilgisi öğretiminde genel olarak Web 2.0 araçlarından (Altıntaş ve Yorulmaz, 2018; Aktay, 2021), yavaş geçişli animasyondan (Atalay, 2021), otantik öğrenme yaklaşımından (Karaçoban, 2021), tersyüz sınıf modelinden (Kaya, 2021), yaratıcı dramadan (Balbağ, 2021), okul dışı öğrenme ortamlarından (Gündoğan, 2021), storyline uygulamalarından (Kılıç, 2021), belirli gün ve haftalardan (Kılıç, 2018) faydalandığı görülmektedir. Bu dersin öğretiminde birden çok disiplin, yaklaşım, yöntem veya teknikten faydalanılıyor olması, dersin doğası gereği disiplinlerarasılık özelliği taşımasından kaynaklanmaktadır. Çünkü hayat bilgisi dersi İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi, matematik, görsel sanatlar, beden eğitimi, oyun ve Türkçe derslerinin çıkış noktasını oluştururken, aynı zamanda sosyal bilgiler ile fen bilimleri derslerinin temelini oluşturmaktadır (Gültekin ve Özenç İra, 2021). Hayat bilgisi dersi öğretimi amacıyla disiplinler arası yaklaşımdan faydalanmak, dersin hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmakta ve öğrenmenin kalıcılığına katkı vermektedir. Bu dersin disiplinlerarasılık özelliğinden yola çıkılarak öğretim boyutlarında yararlanılabilecek alanlardan biri de çocuk edebiyatıdır.

Çocuk edebiyatı, öncelikle çocuk okurlar için edebi ürünler üretmeyi, üretilen her edebi üründe sosyal-kültürel mekân olarak çocukluğu yansıtmayı, edebiyat-sanat niteliğini öne çıkarmayı, çocuğun kendisini, çevresini, ülkesini ve dünyayı tanımasını ve anlamlandırmasına katkı vermeyi ve çocuklarda okuma kültürünün oluşmasını sağlayan bir alandır (Şirin, 2022). Çocuk edebiyatı, okul öncesi dönemle başlayıp, lise dönemini de kapsayan bir yaşam diliminde, çocukların dil gelişimi özelliklerine uygun olacak şekilde onların düşünce ve duygu dünyalarını sanatsal boyutu olan görsel ve dilsel iletilerle zenginleştirme, beğeni düzeylerini yükseltme amacını taşımaktadır (Sever, 2019). Ayrıca çocuk edebiyatı, çocuğun bilişsel, sosyal, duygusal gelişimini destekleyip, çocuğun kendini ifade etmesine, hayal gücü gelişimine, sosyal problem çözme ve eleştirel düşünme becerisinin gelişimine, sanatsal ve estetik bakış açısını oluşturmasına da katkı vermektedir. Bu süreçte ise merkezde çocuk vardır. Çünkü modern çocuk edebiyatında yer alan çocuğa görelilik, çocuk bakışı ve çocuk gerçekliği kavramları çocuklar için üretilecek metinlerin nitelikli bir çocuk edebiyatı ürünü özelliği taşımasının anahtarı konumundadır (Şirin, 2022). Hayat bilgisi dersinin de merkezinde çocuk yer almaktadır. Bu dersin temel amacı çocuğun evde, okulda, çevrede, doğada ve ülkede güvenli ve sağlıklı bir hayat yaşaması için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve davranışı kazandırmaktır. Bu öğreticilik yönüyle hayat bilgisi dersi çocuk edebiyatından farklılaşmaktadır. Çocuk edebiyatının öğreticilik gibi bir amacı yoktur, bu görev ders kitaplarıdır (Sever, 2019). Ancak çocuk edebiyatı ürünleri ile hayat bilgisi dersi öğretimine katkı verilebilir. Bu nedenle hayat bilgisi dersi konularının öğretiminde çocuk edebiyatı konulu çalışmaların genel olarak neye odaklandığı ve nasıl bir yöne evrildiğinin belirlenmesi araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çıkış noktasına yönelik alan yazında yapılmış olan çalışmaların varlığı araştırıldığında Kodan ve Kara'nın (2021) genel olarak sınıf eğitimi alanında çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmaların meta-sentezini yaptığı görülmüştür. Doğrudan bu araştırmanın amacı ile örtüşen bir araştırmaya rastlanılmamış olması da araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Yapılan tüm bu değerlendirmeler bağlamında bu araştırmanın amacı hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından nasıl faydalandığını/faydalanılabileceğini belirlemektir. Bu amaç kapsamında belirlenen araştırma soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılmış araştırmalar nasıldır?
2. Çocuk edebiyatı hayat bilgisi öğretiminin hangi boyutlarında öne çıkmaktadır?

3. Hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılan çalışmaların verileri bağlamında üretilen öneriler nasıldır?

## 2.Yöntem

Bu araştırmanın amacı hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılan araştırmaların eğilimini, kapsamını belirlemek olduğu için yöntemi de meta-sentez olarak belirlenmiştir. Meta-sentez, belirli bir konu alanında yapılan araştırmaların nitel bulgularının; incelenmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi, farklı ve benzer yönlerinin ortaya konulması ve bu bağlamda çıkarımlar yapılmasıdır (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez çalışması için yeterli olan araştırma sayısı 8-12 arasında değişmektedir (Bondas ve Hall, 2007). Bu çalışmada ise dahil edilme ve dışarıda tutma ölçütleri kapsamında bir adet tam metin bildiri, dört adet makale, üç adet yüksek lisans tezi ve bir adet doktora tezi olmak üzere dokuz farklı araştırma incelenmiştir. Meta-sentez çalışmasının altı farklı aşaması bulunmaktadır. Meta-sentez çalışmasının aşamaları aşağıda sunulmuştur (Aspfors ve Fransson, 2015):

1. Araştırma konusunun ve sorularının belirlenmesi.
2. İncelenecek olan çalışmaların anahtar kavramlar bağlamında dahil edilme ve dışarıda tutma ölçütlerinin belirlenmesi.
3. Araştırmaların dahil edilme ve dışarıda tutma ölçütlerine göre belirlenmesi ve araştırmalara ait kısa bilgilerin tablolaştırılması.
4. İlgili çalışmalara ulaşılması, ulaşılan çalışmaların araştırma soruları kapsamında okunması ve gerekli notların alınması.
5. Verilerin çözümlenmesi/temaların oluşturulması.
6. Temalar bağlamında elde edilen bulguların sentezlenerek yeni çıkarımlar yapılması.

Bu çalışma yukarıda belirtilen aşamalar bağlamında yürütülmüştür.

## Araştırma Soruları

1. Hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılmış araştırmalar nasıldır?
2. Çocuk edebiyatı hayat bilgisi öğretiminin hangi boyutlarında öne çıkmaktadır?
3. Hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılan çalışmaların verileri bağlamında üretilen öneriler nasıldır?

## Ulaşılan Çalışmaların Meta-Senteze Dahil Edilme ve Dışında Tutma Ölçütleri

1. Çalışma hayat bilgisi eğitimi alanında ve çocuk edebiyatı ile ilişkili yapılmış olmalıdır.
2. Çalışmanın başlığında hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı kavramlarının geçmesi önceliktir.

3. Çalışmanın başlığı ile anahtar kelimelerde “Hayat bilgisi, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, çocuk dergisi vb.” yer almalıdır.
4. Çalışmalar nitel yöntem ile yürütülmüş olmalıdır.
5. Dahil edilen çalışma karma yöntemle yürütülmüş olsa bile nitel bulguları analize alınacaktır.
6. Çalışmaların başlığında hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı kavramları yer almasa bile içerikte hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı ile ilişkili yürütülmüş olması yeterlidir.
7. Araştırma hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı alanında yapılmış olsa bile nicel yöntem ile yürütülmüş ise araştırma dışında bırakılmıştır.
8. Tüm dahil etme ölçütlerini sağlamış olsa da çalışma grubu hakkında detaylı bilgi verilmediyse araştırma dışında bırakılmıştır.

Yukarıda yer alan ölçütler dahilinde araştırmaya dahil edilen çalışmalar tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo1.** Araştırma kapsamına giren çalışmalar

| Araştırmanın kodu | Yazarı ve Yılı                                | Türü               | Yöntemi  | Çalışma Grubu   | Amacı  |
|-------------------|---|--------------------|--|---|--|
| A1                | Uçuş, Demirbaş, Gafa, Yıldız ve Sönmez (2017) | Makale             | Nitel araştırma, doküman incele yöntemi            | 6-9 yaş grubuna uygun 300 farklı çocuk kitabı           | Hayat bilgisi öğretim programı içeriğinin çocuk kitaplarında yer alma durumunu belirlemektir.  |
| A2                | Öksüz, Keskin ve Çetinkaya (2018)             | Makale             | Nitel araştırma, durum çalışması                   | Okulöncesi grubuna uygun 15 farklı resimli çocuk kitabı | Hayat bilgisi öğretim programında yer alan değerlerin 15 farklı resimli çocuk kitabında yer alma durumunu belirlemektir.                         |
| A3                | Yıldırım ve Dayan (2019)                      | Tam Metin Bildiri  | Nitel araştırma, doküman incele yöntemi            | 2 farklı 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabı             | 3. Hayat bilgisi ders kitabında yer alan 20 farklı metnin çocuk edebiyatı izlek-tema bağlamında incelemektir.                                    |
| A4                | Kurt (2019)                                   | Yüksek lisans tezi | Nitel araştırma, doküman incele yöntemi            | 6-10 yaş grubuna uygun 104 farklı çocuk kitabı          | Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin 6-10 yaş çocuk kitaplarında yer alma durumunu belirlemektir.                         |
| A5                | Gülcü ve Küçükkaragöz (2021)                  | Makale             | Nitel araştırma, durum çalışması/örnek olay deseni | 60 sınıf öğretmeni                                      | Hayat bilgisi konularının öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış drama yöntemi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. |

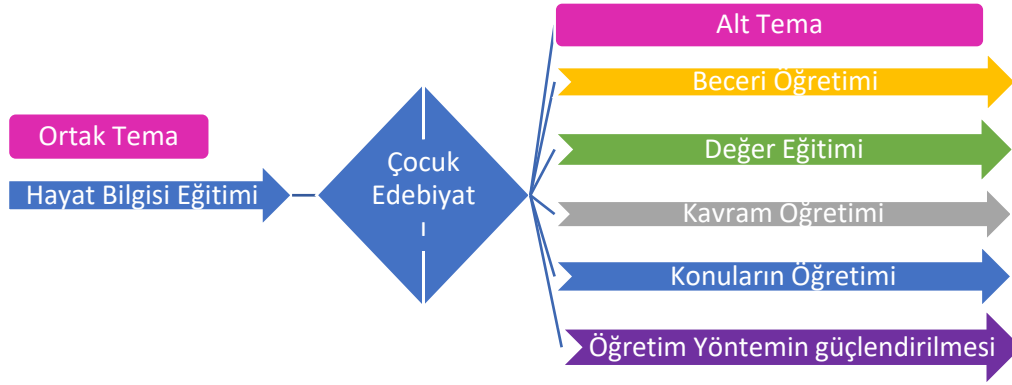
|    |                 |                    |   |  |  |
|----|-----------------|--------------------|---|--|--|
| A6 | Taşkın (2022)   | Yüksek lisans tezi | Nitel araştırma, doküman incele yöntemi | 241 farklı çocuk kitabı                    | Hayat bilgisi öğretim programı içeriğinin çocuk kitaplarında yer alıp almama durumunu belirlemektir.                         |
| A7 | Yerli (2022)    | Yüksek lisans tezi | Nitel araştırma, doküman incele yöntemi | 12 farklı TRT çocuk dergisi                | Hayat bilgisi öğretim programı içeriğinin TRT çocuk dergisinde yer alıp almama durumunu belirlemektir                        |
| A8 | Takak (2022)    | Doktora tezi       | Nitel araştırma, eylem araştırması      | 47 sınıf öğretmeni ve 32 ilkokul öğrencisi | Hayat bilgisi öğretiminde örnek olay yöntemi içinde çocuk edebiyatından faydalanmanın etkisini belirlemektir.                |
| A9 | Çiğdemir (2023) | Makale             | Karma yöntem, nitel veriler             | 78 ilkokul 3. sınıf öğrencisi              | 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kavramların öğretiminde çocuk edebiyatının etkisini belirlemektir. |

### İlgili Çalışmalara Ulaşılması ve Okunması

Araştırmanın amacı ve soruları kapsamında “Dergi Park Akademik”, “YÖK Ulusal Tez Merkezi” ve “Google Scholar” veri tabanlarından toplamda 15 farklı ilgili araştırmaya erişilmiştir. Bu araştırmalardan dördü (Bozkurt, 2019; Deliveli, 2020; Kodan ve Kara, 2021; Takak ve Kabapınar, 2022) dahil etme ölçütlerinden ilk üçünü, ikisi de (Durmaz, Topçam, Sönmez ve Baysal, 2023) dördüncü dahil etme ölçütünü taşımadığı için meta-sentez çalışması dışında bırakılmıştır. Geriye kalan dokuz farklı araştırma dahil etme ve dışarıda tutma ölçütlerinin tamamını taşımaktadır. Böylelikle meta-sentez kapsamında dokuz farklı araştırma incelenmiştir. İnceleme sırasında her bir çalışma baştan sona kadar “Hayat bilgisi eğitiminde çocuk edebiyatından nasıl faydalanılmıştır? Hayat bilgisi eğitiminde çocuk edebiyatının rolü nedir? Hayat bilgisi eğitiminde çocuk edebiyatının rolü üzerine nasıl bir bakış açısı sunulmaktadır? Bu bakış açısı sunulurken betimsel mi yoksa deneysel mi çalışmalar yapılmış?” vb. sorular kapsamında okunmuştur. Okuma sırasında bu soruların cevapları pdf okuyucu programının açıklama ekle butonu yardımıyla metin üzerine eklenmiştir. İlk okuma süreci tamamlandıktan sonra verilerin analizi aşamasına geçilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi/Temaların Oluşturulması

Dahil etme ve çıkarma ölçütlerine göre analiz için belirlenen çalışmalar hayat bilgisi eğitimi alan yazınında geçen haliyle hayat bilgisi öğretimi ortak tema, hayat bilgisi öğretimin boyutları ise alt tema olacak şekilde belirlenmiştir. Veriler belirlenen bu ortak tema ve alt temalar bağlamında çözümlenmiş, çalışmaların farklı ve benzer yönleri, birbirleriyle ilişkisi açıklanmaya çalışılmıştır. Hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından nasıl faydalanıldığını göstermek amacıyla oluşturulan ortak tema ve alt temalar şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Senteze dair tema/alt temalar

### Güvenirlilik ve Geçerlik

Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Aspfors ve Fransson'un (2015) önerdiği hususlar dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmacının amacı ve soruları net bir şekilde açıklanmıştır. Bulguların geçerliği için verilerin toplanması süreci ve dahil etme/dışarıda tutma ölçütleri detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Araştırmaların ulaşıldığı veri tabanı bilgileri paylaşılmıştır. Araştırmalara dair detaylı bilgiler tablo 1'de sunulmuştur. Verilerin analizi tamamlandıktan sonra akran okuyucu desteği alınmıştır. Bu sayede verilere ve analize dair yorum ve çıkarımların kontrolü sağlanmıştır. Araştırmacının sentezleme süreci 10 Eylül 2023-13 Ocak 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

### Araştırmacının Rolü ve Etik Durum

Nitel araştırmalara eğilimi olan araştırmacı öncelikle kavramsal bir çözümleme olan meta-sentez yöntemini anlamaya ve kullanımına yönelik okumalar yapmıştır. Bu kapsamda toplam 12 farklı araştırma makalesi incelemiştir. Bu makalelerden altısı meta-sentez yöntemine yönelik kuramsal bilgileri içermektedir (Aspfors ve Fransson, 2015; Bondas ve Hall, 2007; Güneş ve Erdem, 2022; Polat ve Ay, 2016; Tekindal ve Tonbalak, 2021; Toker, 2022). Altı makale ise meta-sentez yöntemi kullanılarak yapılan çalışmalardan oluşmaktadır (Aküzüm ve Özmen, 2013; Bekiroğlu ve Ütkür-Güllühan, 2022; Elçiçek, 2022; Herdem ve Ünal, 2018; Kaya, 2023; Yıldız ve Kılıç, 2018). Araştırmacının planlanmasından uygulanmasına, raporlaştırılmasına kadar tüm aşamaları araştırmacı yürütmüştür. Sadece verilerin analizi bölümünde akran okuyucu desteği almıştır. Tüm aşamalarda bilimsel etik durumu dikkate alınmış, etik ihlal oluşturacak hiçbir eylemde bulunulmamıştır.

### 3. Bulgular

#### *Birinci araştırma sorusunu cevaplandırmaya dair bulgular*

Senteze dahil edilen araştırmaların verileri kapsamında öncelikle "Hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılmış araştırmalar nasıldır?" sorusunun cevabı aranmıştır. Bu kapsamda meta senteze dahil edilen araştırmalar hayat bilgisi öğretiminin değer, beceri, kavram, ünite/kazanımlar ve yöntem boyutlarında çözümlenmeye çalışılmıştır.



## Değerler eğitimi

A1 kodlu araştırmada 2015 Hayat bilgisi öğretim programında yer alan değerlerin 6-9 yaşa uygun 300 farklı çocuk kitabında yer alma durumu incelenmiştir. Bu bağlamda çocuk kitaplarında en sık yer verilen en aza doğru yer verilen değerlerin “*sevgi, doğa sevgisi, yardımlaşma, dayanışma, sorumluluk, saygı, çalışkanlık, paylaşma, hoşgörü, merhamet, özgüven, doğruluk, dürüstlük, güven, misafirperverlik, sabır, adalet, bilimsellik, vatanseverlik ve estetik*” olduğu ortaya çıkmıştır.

A2 kodlu araştırmada 2017 Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin 15 farklı resimli çocuk kitabında yer alma durumu incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda 15 farklı resimli çocuk kitabında en sık yer verilen en az yer verilene doğru değerlerin “*paylaşma, sevgi, estetik, yardımseverlik, hoşgörü, dostluk, aile birliğine önem verme, güven, çalışkanlık, sorumluluk, bilimsellik, merhamet, saygı, dayanışma, özgüven, sabır, vicdanlı olma, kültürel mirasa duyarlılık, doğal çevreye duyarlılık, dürüstlük, vefalı olma, bağımsızlık, adalet, misafirperverlik*” olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu çocuk kitaplarında vatanseverlik değerine hiç yer verilmediği de belirlenmiştir.

A4 kodlu araştırmada ise 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 10 kök değer 6-10 yaş 104 çocuk kitabında yer alma durumu sorgulanmıştır. Bu sorgulama sonucunda 104 çocuk kitabından 26’sında hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 10 kök değerden hiçbirine yer verilmediği tespit edilmiştir. 78 çocuk kitabında ise en çok yer verilen en aza yer verilene doğru değerlerin “*yardımseverlik, sevgi, dostluk, sorumluluk, dürüstlük, saygı, özdenetim, sabır, adalet ve vatanseverlik*” olduğu görülmüştür.

A6 kodlu araştırmanın bir boyutunda 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 10 kök değer çocuk kitaplarında yer verilme durumu incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen 241 kitabın 83’ünde *sevgi* değerine, 70’inde *saygı* değerine, 68’inde *sorumluluk* değerine, 46’sında *yardımseverlik* değerine, 31’inde *dostluk* değerine, 21’inde *vatanseverlik* değerine, 10’unda *öz denetim* değerine, sekizinde *sabır* değerine, dördünde *dürüstlük* değerine yer verildiği belirlenmiştir.

A7 kodlu araştırmada ise TRT Çocuk dergisinin 12 farklı sayısında 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 10 kök değer yer alma durumu incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda TRT Çocuk dergisinde en çok yer verilen en az yer verilene doğru değerlerin “*sevgi, sorumluluk, dürüstlük, özdenetim, dostluk, yardımseverlik, saygı, vatanseverlik, adalet ve sabır*” olduğu ortaya çıkmıştır.

A8 koldu araştırmanın durum tespiti aşamasında 47 farklı öğretmenin görüşleri bağlamında çocuk edebiyatı ürünlerine ilkökul derslerinde yer verilip verilmeme durumları gerekçeleri ile açıklanmaya çalışılmıştır. 14 öğretmenin Hayat Bilgisi dersinde çocuk edebiyatı ürünlerinden olan öykülerden ders çıkarma, değerler eğitiminde, empati kurma boyutlarında faydalandığı ortaya çıkmıştır.

Hayat bilgisi öğretiminin değer eğitimi boyutunda çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, A1 kodlu araştırmada 2015 hayat bilgisi öğretim programından yer alan değerlerin, A2, A4, A6 ve A7 kodlu araştırmalarda ise 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan 10 kök değer içerik, kapsam yönünden çocuk kitaplarında ya da dergilerde yer alıp almama durumunun incelendiği görülmüştür. Temel anlamda içerik karşılaştırması yapılmıştır. Fakat incelenen kitaplarda içerik olarak yer alan değerlerin, çocuklara değer kazandırma sürecindeki etkisi deneysel olarak incelenmemiştir. Bu durum bu araştırmaların ortak yönü olarak zayıf

kaldığı değerlendirilen boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca dikkat çeken bir başka nokta ise 10 kök değerden biri olan vatanseverliğin, A1 kodlu araştırmada incelenen 300 farklı çocuk kitabında en az yer verilen değer, A2 kodlu araştırmada ise incelenen 15 farklı resimli çocuk kitabında hiç yer verilmeyen değer, A4 kodlu araştırmada incelenen 104 kitabın 26'sında hiç yer almayan ve geriye kalan 78 çocuk kitabında da en az yer alan değer, A6 kodlu araştırmada incelenen 241 çocuk kitabından 21'inde yer alan değer, A7 kodlu araştırmada ise incelenen 12 farklı çocuk dergisinde en az yer alan değer olmasıdır. Bu tespit, vatanseverlik değerini kapsayan çocuk kitapları veya dergilerinin az olduğu yorumunu doğrular fakat çocuk kitabı yazarları vatanseverlik değerini çocuk kitapları aracılığıyla aktarmanın, fark ettirmenin zor olacağını düşünmüş olabilirler. Bu anlamda çocuk kitaplarında vatanseverlik değerine hiç yer verilmemesinin ya da çok az yer verilmesinin nedenleri araştırmacılar için bir çıkış noktası olabilir. Bu araştırmaların verilerinin analizinden ortaya çıkan bir başka nokta ise incelenen bu değerlerin genel geçer kabul gören veya Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanmış olan tanımların incelenip incelenmediğinin bilinmemesidir. İncelenen değerlerin göstergelerinin neler olduğu bilinmemektedir. Bu anlamda da karşılaştırma yapılırken değerlerin çocuk kitaplarında yer alıp alamama durumları farklılık göstermiş olabilir.

Bu iki çalışmada da değerlerin yer aldığı kitapların detaylı bir şekilde tanıtımı yapılmıştır. Bu durumun değer eğitiminde çocuk edebiyatından faydalanmak isteyen eğitimciler için kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Beceri eğitimi**

A1 kodlu araştırmada 2015 Hayat bilgisi öğretim programında yer alan becerilerin 6-9 yaşa uygun 300 farklı çocuk kitabında yer alıp almama durumu incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen 300 farklı çocuk kitabında yer alan hayat bilgisi dersi becerileri sıklık durumuna göre en çoktan en aza doğru “gözlem, iletişim, sorun çözme, karar verme, iş birliği, kendini koruma, araştırma, doğayı koruma, değişim ve sürekliliği algulama, girişimcilik, mekân algulama, kendini tanıma, sağlığını koruma, sosyal katılım, öz yönetim, dengeli beslenme, kişisel bakım, kaynakların kullanımı, kurallara uyma, millî ve kültürel değerleri tanıma, zaman yönetimi, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma” olarak belirlenmiştir.

A5 kodlu araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin görüşleri bağlamında hayat bilgisi dersi konularının öğretiminde çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış drama çalışmalarının öğrencilerde en çoktan en aza doğru “yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, dil becerileri, empati, iletişim, sosyal beceriler/ sosyalleşme, özgüven, işbirliği/birlikte çalışma, problem-sorun çözme, rol yapma-canlandırma/taklit, anlama/dikkat/ algulama, kendini tanıma/farkındalık, sorumluluk, karar verme-alma, geniş bakış açısı, toplum bilinci/arkadaşlık, kurallara uyma, psiko-motor gelişme, bilişsel - duyuşsal gelişme, eleştirel düşünme, zaman yönetimi, duygu hâkimiyeti, edebiyata karşı ilgi/merak, analitik düşünme, hayal gücünü geliştirme, düşünme becerisi, yaparak yaşayarak öğrenme, bütünsel gelişme, aktif olma, öz denetim/öz yönetim, hoşgörü/duyarlılık, yorumlama, dayanışma” becerilerini geliştirebileceği öngörülmektedir.

A6 kodlu araştırmanın bir boyutunda 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan becerilerin çocuk kitaplarında yer verilme durumu incelenmiştir. Bu inceleme kapsamında 241 kitabın 47'sinde *doğayı koruma* becerisine, 30'unda *işbirliği* becerisine, 29'unda *sağlığını koruma* becerisine, 26'sında *sosyal katılım* becerisine, 24'ünde *mekân algulama* becerisine, 23'ünde *iletişim* becerisine, 23'ünde *gözlem* becerisine, 21'inde *kurallara uyma* becerisine, 18'inde *sorun çözme* becerisine, 14'ünde *millî ve kültürel değerleri tanıma* becerisine, 13'ünde *araştırma* becerisine, 13'ünde *kendini koruma* becerisine,

13'ünde *kendini tanıma* becerisine, 11'inde *dengeli beslenme* becerisine, dokuzunda *öz yönetim* becerisine, sekizinde *kaynakların kullanımı* becerisine, altısında *kariyer bilinci geliştirme* becerisine, altısında *değişim ve sürekliliği algılama* becerisine, beşinde *bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma* becerisine, dördünde *kişisel bakım* becerisine, üçünde *karar verme* becerisine, birinde *zaman yönetimi* becerisine yer verildiği belirlenmiştir. Fakat 241 kitabın hiçbirinde *girişimcilik* becerisine rastlanmamıştır.

A7 kodlu araştırmada da 2018 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan 23 temel yaşam becerisinin 12 farklı TRT Çocuk dergisinde yer alma durumu sorgulanmıştır. Bu sorgulama kapsamında TRT Çocuk dergilerinde yer alan becerilerin en çoktan en aza doğru “*araştırma, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, sorun çözme, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, karar verme, öz yönetim, sosyal katılım, zaman yönetimi, iş birliği, mekanı algılama, kurallara uyma, kariyer bilinci geliştirme, milli kültürel değerleri tanıma, iletişim, girişimcilik, kaynakların kullanımı, kendini tanıma, doğayı koruma, sağlığını koruma, kendini koruma, dengeli beslenme ve kişisel bakım*” olduğu ortaya çıkmıştır.

A8 kodlu araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersinde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanma ile kendilerinde gelişen becerilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde hayal gücü, farklı düşünme, olaylara çok yönlü bakabilme, iş birliği, yorum yapabilme ve olayları değerlendirme becerileri öne çıkmaktadır. Özellikle 32 öğrenciden 17'si öykülerin hayat bilgisi dersi konularının öğretiminde kullanılması hayal güçlerinin geliştirdiği algısına sahip olmuşlardır.

Hayat bilgisi öğretiminin beceri eğitiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, A1, A6 ve A7 kodlu araştırmalarda değer eğitimi boyutunda olduğu gibi hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan becerilerin içerik yönünden çocuk kitaplarında ve çocuk dergilerindeki varlığı sorgulanmıştır. A6 kodlu araştırmada incelenen 241 çocuk kitabında girişimcilik değerine hiç yer verilmemesi araştırmanın dikkat çeken noktalarından birini oluşturmaktadır. A5 kodlu araştırmada ise çocuk edebiyatı ile yapılandırılmış dramanın hayat bilgisi öğretiminde kullanılmasının çocuklarda geliştirebileceği beceriler sınıf öğretmenleri görüşleri bağlamında belirlenmiştir. Bu değerlendirmeler bağlamında A1, A5, A6 ve A7 kodlu araştırmaların ortak yönü durum tespitine yönelik olarak yapılmaları şeklinde görülmüştür. Fakat A8 kodlu araştırmada ise bu dört araştırmadan farklı olarak çocuk edebiyatı ürünlerinden olan hikayelerin hayat bilgisi dersi beceri öğretimine katkısı incelenmiş, bu bağlamda çalışma grubunu oluşturan 32 öğrencinin becerilerinin geliştiği algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu hayat bilgisi dersi beceri öğretiminde çocuk kitaplarından faydalanmanın katkısını somut bir şekilde gösterir niteliktedir.

### **Konuların öğretimi**

A1 kodlu araştırmanın bir boyutunda 2015 hayat bilgisi dersi öğretim programı ünite ve kazanımlarının 6-9 yaşa uygun 300 farklı çocuk kitabı içeriği ile uyum durumu incelenmiştir. Bu bağlamda 1. 2. ve 3. sınıf düzeyinde hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan altı farklı ünite ve kazanımlarının incelenen çocuk kitapları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

A3 kodlu araştırmada 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan iki farklı 3. sınıf hayat bilgisi ders kitabında yer alan metinler çocuk edebiyatı yapıtı değerlendirme kriterlerinden biri olan tema/izlek bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda incelenen metinlerin çocukların yaş düzeyine uygun olduğu, çocuklarda oluşturulmak istenilen etki bakımından, konu ve izlek uyumunun yeterli

olduğu belirlenmiştir. Fakat incelenen metinler çocukları hayal kurmaya yönlendirme, düşündürme, duyuları yardımıyla yaşantı kazandırma ve soyut işlemler gelişimini destekleme yönünden yetersiz bulunmuştur.

A6 kodlu araştırmanın bir boyutunda 2018 hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan ünite ve kazanımlara çocuk kitaplarında yer verilme durumu incelenmiştir. A7 kodlu çalışmada da 2018 yılı Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan ünite ve kazanımların 12 farklı TRT Çocuk dergisinde yer alma durumu sorgulanmıştır.

Hayat bilgisi öğretiminin ünite ve kazanımların öğretimi boyutu bağlamında yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, A1, A6 ve A7 kodlu çalışmalarda ortak olanın çocuk kitapları ve dergi içeriklerinin hayat bilgisi dersi öğretim programı ünite ve kazanımlarını kapsama durumunun sorgulanmış olmasıdır. Fakat bu hayat bilgisi dersi ünite ve kazanımlarıyla ilişkili olan çocuk kitaplarının konuların öğretimine katkısı deneysel olarak değerlendirilmemiştir. A3 kodlu çalışmada da bu duruma benzer olarak 3. Sınıf hayat bilgisi ders kitaplarında yer alan metinler çocuk edebiyatı yapıtı değerlendirme kriterleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bu çalışmada da deneysel olarak bu metinlerin konuların öğretimine katkısı incelenmemiştir.

### ***Kavram öğretimi***

A9 kodlu çalışmada 3. Sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan kavramlar arasından seçilen 21 kavramın 3 farklı çocuk kitabı yoluyla öğretimi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrenciler kavram öğretiminde çocuk kitaplarından faydalanmayı çoğunlukla eğlenceli, farklı, maceralı bulmuşlar ve kısmen de yorucu bulmuşlardır. Genel manada öğrenciler hayat bilgisi dersi kavramlarının öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik olumlu bakış açısına sahip olmuşlardır. Ayrıca çocuk kitaplarının hayat bilgisi dersi kavram öğretimi sürecine olumlu katkı sağladığı da belirlenmiştir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi kavramlarının öğretiminde çocuk kitaplarından yararlanılmasının kavram öğretimi sağlayacağı yorumu çıkarılabilir.

### ***Öğretim yönteminin güçlendirilmesi***

A5 kodlu çalışmada çocuk edebiyatı ürünleri ile yapılandırılmış drama yönteminin hayat bilgisi dersi öğretiminde kullanılabilirliği üzerinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan 60 sınıf öğretmeninden 54'ü hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatı ile dramının birlikte kullanılabileceği görüşünü belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri drama ile çocuk edebiyatı türlerinden masal, öykü, tiyatro ve şiirin hayat bilgisi öğretiminde kullanılabileceğini ifade etmiştir. A8 kodlu çalışmada ise çocuk edebiyatı ürünleri örnek olay yöntemine entegre edilerek hayat bilgisi dersi konularının öğretiminde kullanılmıştır. Bu durum öğrencilerde hayat bilgisi dersine ilişkin olumlu bir bakış açısı oluşturmuştur. Her iki araştırmanın bulguları birlikte değerlendirildiğinde, A8 kodlu araştırmanın hayat bilgisi konularının öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanılması konusunda daha iddialı olduğu görülmüştür. Çünkü bu çalışmada çocuk edebiyatı ürünleri, hayat bilgisi dersi konularının öğretimi sürecine dahil edilmiş ve denenmiştir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi konularının öğretiminde çocuk edebiyatından yararlanılmasının, konuların öğretimi kolaylaştırabileceği yorumunu çıkarılabilir.

## İkinci araştırma sorusunu cevaplandırmaya dair bulgular

Senteze dahil edilen araştırmaların verileri kapsamında “Çocuk edebiyatı hayat bilgisi öğretiminin hangi boyutlarında öne çıkmaktadır?” sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda senteze dahil edilen araştırmalarda çocuk edebiyatından hayat bilgisi öğretiminin değer ve beceri eğitimi boyutlarında daha çok faydalandığı/faydalanılacağı öngörülmüştür. Ancak bu öngörünün nitel boyutu olan deneysel çalışmalarla desteklenmesinin daha anlamlı olacağı değerlendirilmektedir.

## Üçüncü araştırma sorusunu cevaplandırmaya dair bulgular

Senteze dahil edilen araştırmaların verileri kapsamında “Hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılan çalışmaların verileri bağlamında üretilen öneriler nasıldır?” sorusu cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Bu sorunun cevabı hayat bilgisi dersi öğretiminin boyutlarını oluşturan değer eğitimi, beceri eğitimi, kavram öğretimi, konuların öğretimi ve öğretim yönteminin güçlendirilmesi başlıkları altında verilmeyle çalışılmıştır.

Hayat bilgisi dersinde değer eğitiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik A1 kodlu araştırmada herhangi bir öneriye yer verilmemiştir. A2 kodlu araştırmada, değerler eğitimi bağlamında incelenen 15 farklı resimli çocuk kitabında misafirperverlik, bağımsızlık, vatanseverlik ve adalet değerlerine çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği için resimli çocuk kitabı yazarlarına yönelik olarak resimli çocuk kitaplarında bu değerlere daha çok yer verilmesi istenilmektedir. A4 kodlu araştırmanın önerileri doğrudan değer eğitiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik yapılmıştır. Hayat bilgisi öğretiminde değer eğitimi boyutu göz ardı edilmiştir. Bu bağlamda değer aktarma amacı taşıyan çocuk kitaplarının nitelikli olması, içeriğinin iyi olması, kitapların değer eğitimi alanında uzman kişiler tarafından incelenmesi, değerlere eşit yer veren kitapların tercih edilmesi, yayınevi tarafından değerler eğitimi amacı taşıyan kitapların set olarak sunulması, öğretmenlerin değer eğitiminde çocuk edebiyatının önemini kavraması, öğretmen adaylarına yönelik değer eğitiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik uygulamalı eğitim verilmesi, çocuk edebiyatı yazarlarının ülkesinin değerleri hakkında bilgi sahibi olması istenilmektedir. Bu önerilerin hayat bilgisi dersi ile ilişkisinin zayıf kaldığı görülmektedir. Ayrıca yapılan bu önerilerin alana katkı vermesi bakımından daha somut ve işlevsel olması gerektiği değerlendirilmiştir. A7 kodlu araştırmada Türkiye’de yayımlanan çocuk dergilerinin hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin aktarılmasında kullanılabilmesi önerilmiştir. Ayrıca sabır, adalet ve vatanseverlik değerlerine TRT Çocuk Dergisi’nde daha az yer verildiği için bu değerlerin çocuk dergilerinde, ders kitaplarında, animasyon filmlerinde ve çizgi filmlerinde daha çok işlenmesi önerilmiştir.

A5 kodlu araştırmada hayat bilgisi öğretiminde kullanılacak olan drama yönteminin çocuk edebiyatı ile desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu önerinin dışında yapılan üç farklı önerinin (Öğretmenlerin drama eğitimi alması, drama yöntemindeki kurgu ve canlandırmaların daha sağlam temellere dayandırılması, yöntemin çok iyi planlanması) drama yöntemine yönelik yapıldığı görülmüştür.

A6 kodlu araştırmada hayat bilgisi dersi öğretim programının kazanımlarına ulaşmak için araştırmacı tarafından önerilen çocuk kitaplarının etkisini belirlemeye yönelik deneysel çalışmaların yapılması istenilmektedir. Ayrıca araştırmacı tarafından incelenen çocuk kitaplarında ilişkisi tespit edilemeyen kazanımlara ilgili çocuk kitabı yazarlarının kitap yazmaları istenilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hayat bilgisi dersi kazanımlarına yönelik öğrencilerin okuyabileceği tavsiye çocuk kitabı

listesinin oluşturulması önerilmektedir. Bu listelerin oluşturulmasında hayat bilgisi ve çocuk edebiyatı bağlamında incelenen çocuk kitaplarından faydalanabileceği belirtilmektedir.

A8 kodlu araştırmada hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik olarak, araştırmada kullanılan kazanımların sınıf seviyesinin değiştirilerek etkileşimli kitap okuma etkinlikleriyle öğretimin desteklenmesi amacıyla araştırma yapılması önerilmektedir. Bu öneri dışındaki tüm önerilerin genel olarak çocuk edebiyatı bağlamında yapıldığı görülmüştür. A9 kodlu araştırmada ise hayat bilgisi kavram öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanılmış olmasının olumlu olduğu sonucuna bağlı kalınarak sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersi kavramlarının da öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanılması istenilmektedir.

Meta-senteze dahil olan araştırmaların önerilerinin hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik katkısı değerlendirildiğinde, gelecek çalışmalarda hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatının kullanılmasının önemini ortaya koymaya yönelik olduğu görülmüştür. Yapılan önerilerin daha çok çocuk edebiyatı özelinde yapıldığı anlaşılmıştır. Bu sonuç bu araştırmaların zayıf yönlerinden birini oluşturmaktadır.

#### 4.Sonuç ve Öneriler

Hayat bilgisi dersi öğretimi beceri, değer, ünite-kazanım ve kavram olmak üzere dört farklı boyuttan oluşmaktadır (Kaşkaya, 2018). Bu araştırmada bu dört farklı boyutun öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılabileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat bu anlamda yapılan araştırmaların (A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7) daha çok durum tespitine yönelik olduğu görülmüştür. Bu araştırmalarda her ne kadar verilere bağlı kalınarak hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanılabileceği ortaya konulsa da bu durum yorumlayıcı bakış açısından öteye geçememektedir. Özellikle hayat bilgisi öğretiminin beceri öğretimi ve değer eğitimi boyutlarında yapılan çalışmalarda daha çok hayat bilgisi öğretim programında yer alan beceri ve değerlerin çocuk kitaplarında yer alıp almama durumu incelenmiştir. Bu durum hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından yararlanmaya yönelik güçlü bir zemini işaret etse de öğrenciler bu çocuk kitaplarını okuduğunda, onların hangi değerlerinin, hangi becerilerinin nasıl etkilendiğini ortaya koyan hiçbir veriye bu çalışmalarda rastlanılmamıştır. Erişik (2019), Şimşek (2020) ve Ulun'un (2022) yaptığı araştırmalar da bu araştırmanın sonucu ile benzer nitelik taşımaktadır. Bu üç araştırmacı da değer eğitiminde çocuk kitaplarının içeriğini incelemiştir. Oysaki bu durum mevcut araştırmanın sonucu bağlamında değerlendirildiğinde hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanma noktasında ortaya çıkan eksikliklerden biri olarak görülmektedir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerleri ve becerileri içeren çocuk kitaplarının, çocuklarda eksik görülen değerlerin veya becerilerin öğretiminde kullanılabilmesi için daha çok deneysel çalışmanın yapılması fikrinin bir sonraki araştırmacılar için ilham kaynağı olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca meta senteze dahil edilen araştırmaların yıllara göre dağılımı kullanılan yöntem bağlamında incelendiğinde, Takak (2022) ve Çiğdemir (2023) tarafından yapılan son iki farklı çalışmanın deneysel desende yapılmış olması, gelecekte hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından daha çok faydalanılabilir olunması bakımından da umut verici niteliktedir.

Hayat bilgisi öğretiminin kavram öğretimi boyutunda çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılması kavram öğretimi kolaylaştırmakta ve amacına ulaştırmaktadır. Bu sonuç hayat bilgisi kavramlarının öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatından faydalanabileceğini göstermektedir. Mevcut çalışmada hayat bilgisi dersinde kavram öğretimine yönelik bir çalışma incelenmiştir. Bu

bağlamda bir sonraki araştırmacılar için bu çalışmaların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Hayat bilgisi öğretiminde kullanılan güncel öğrenme yöntemlerinden dramanın güçlendirilmesinde de çocuk edebiyatından faydalanılabileceği öngörülmektedir. Mevcut araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte Avcı (2021) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi öğretiminde en sık kullandıkları yöntemler arasında yer almaktadır. Çocuk edebiyatı metinleri ile drama yönteminin güçlendirilip hayat bilgisi öğretiminde kullanılmasına yönelik nitel boyutu olan deneysel araştırmaların yapılması gelecek araştırmalar için yol gösterici olabilir.

Meta-senteze dahil olan araştırmaların önerilerinin hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik değil de daha çok çocuk edebiyatı alanına yönelik olduğu anlaşılmıştır. Hayat bilgisi öğretiminde çocuk edebiyatından faydalanmaya yönelik olarak yapılan öneriler; çocuk kitaplarının ve dergilerin hayat bilgisi öğretiminde kullanılması, bu anlamda deneysel çalışmalar yapılması şeklindedir. Hayat bilgisi dersi doğası gereği birçok disiplin ile ilişkilendirilebilir (Gültekin ve Özenç İra, 2021). Bu özelliği çocuk edebiyatından da faydalanılmasına temel oluşturmaktadır. Bu anlamda hayat bilgisi öğretiminin boyutları olan değer, beceri, ünite-kazanım, kavram öğretiminde çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılabilir. Ayrıca hayat bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlere entegre edilerek, yöntemi güçlendirmesi sağlanıp, öğretim boyutlarında hedefe ulaşmayı kolaylaştırabilir.

### Kaynakça

- Aktay, S. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.27-45). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Aktepe, V. ve Gündüz, M. (2021). Hayat bilgisi dersinde değerler eğitimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.219-242). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aküzüm, C., ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri: bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (56), 97-120.
- Altıntaş, S. ve Yorulmaz, A. (2018). Hayat bilgisi dersinde kavram öğretimi. S. Sidekli (Editör), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.189-239). Ankara: Eğiten Kitap.
- Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Atalay, N. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde yavaş geçişli animasyon kullanımı. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.121-138). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Avcı, G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler: nitel bir araştırma. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 164-177. 10.29329/jirte.2021.372.5
- Balbağ, N. L. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde yaratıcı drama. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.221-241). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Bekiroğlu, D. ve Ütkür Güllühan, N. (2022). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde yaşam becerilerinin eğilimleri: Bir meta-sentez çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1- 35. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1059300>
- Bondas, T., ve Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bozkurt, M. (2019). Çocuk kitaplarında hayvan sevgisi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 11(44), 236-240.

- Çiğdemir, S. (2023). Çocuk edebiyatı ürünleri ile kavram öğretimi: Bir karma yöntem çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 549-566.
- Deliveli, K. (2020). Nitel bir araştırma: Uygulamalı çocuk edebiyatı ders etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8 (15), 274-304. DOI:10.18009/jcer.686511
- Durmaz, M., Topcam, A. B., Sönmez, M., ve Baysal, Z. N. (2023). Etkileşimli okuma destekli hayat bilgisi derslerinin ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi. *Millî Eğitim*, 52 (240), 3083-3112. DOI: 10.37669/milliegitim.1181730
- Elçiçek, M. (2022). Uzaktan eğitim engelleri: Bir meta-sentez çalışması. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 35-45.
- Erişik, K. (2019). *Çocuk edebiyatı yazarı Hasan Kallımcı'nın ilkökul düzeyindeki kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Girmen, P. (2017). Hayat bilgisi dersi ve kavram öğretimi. B. Tay (Editör), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.257-280). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülcü, A. ve Küçükkaragöz, H. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Öğretiminde Çocuk Edebiyatı ile Yapılandırılmış Dramaya İlişkin Görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 742-768.
- Gültekin, M. ve Özenç İra, G. (2021). Hayat bilgisi öğretiminin geleceği. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.1-23). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Gündoğan, A. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde okul dışı öğrenme ortamları. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.245-268). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Güneş, D. ve Erdem, R. (2022). Nitel araştırmaların analizi: Meta-sentez. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 81-98.
- Gürdoğan Bayır, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersinde beceri öğretimi. B. Tay (Editör), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.283-319). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Herdem, K., ve Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48).
- Karaçoban, F. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde otantik öğrenme yaklaşımı. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.163-191). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Kaşakaya, A. (2018). Hayat bilgisi öğretimi sürecinde temel yaşam becerileri. S. Sidekli (Editör), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.121-185). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaya, S. (2023). Türkiye'deki eğitim programları ve öğretim alanı'nın kapsamı ve araştırma alanları üzerine bir meta-sentez (1974-2021), *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14 (4), 246-263. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1292721>
- Kaya, M. F. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde tersyüz sınıf modeli. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.195-216). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Kılıç, Z. (2018). Hayat bilgisi dersinde farkındalık oluşturmak: belirli gün ve haftalar. S. Sidekli (Editör), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.77-99). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kılıç, Z. (2021). Hayat bilgisi öğretiminde storyline uygulamaları. A. Gündoğan ve Z. Kılıç (Editörler), *Güncel yaklaşımlara dayalı etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretimi* içinde (ss.271-295). Ankara: Vizetek Yayıncılık.



- Kodan, H. ve Kara, K. (2021). Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalara genel bakış: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4539-4567. DOI: 10.26466/opus.888446
- Kurt, Ö. (2019). *6-10 Yaş çocuk öykü kitaplarının MEB 2018 hayat bilgisi öğretim programında bulunan değerler yönünden incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 13-31.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 4(1), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü (3. Baskı)*. İzmir: Tudem.
- Şimşek, Ş. (2020). Çocuk Edebiyatında Değerler Eğitimi. Ş. Şimşek ve F. Bulut (Editörler). *Çocuk edebiyatı yazarlarının kaleminden değerler eğitimi* içinde ss. 9-19. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Şirin, M. R. (2022). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı (3. Baskı)*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- Takak, T., ve Kabapınar, Y. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Ortamlarında Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatı Öykülerine Yer Verme Durumları: Edebiyatın Sınıfa Yansıması. *International Primary Education Research Journal*, 6(2), 119-139.
- Taşkın, A. (2022). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri için çocuk edebiyatı okuma yörüngesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Tekindal, M. ve Tonbalak, K. (2021). Nitel araştırmalarda meta-sentezin kapsamı ve yaşlılık alanında meta-sentez örnekleri. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21 (2), 235-268.
- Toker, A. (2022). Bir araştırma metodolojisi olarak sistematik literatür incelemesi: Meta-sentez yöntemi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 313-340.
- Uçuş, Ş., Demirbaş, İ., Gafa, İ., Yıldız, Z. ve Sönmez, K. (2017). Review Of The Eligibility Of Children's Books To The Congurity Of The Social Studies Curricula (K1-K3), *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 8, (27), pp. (408-441).
- Ulun, E. B. (2022). Cahit uçuk'un çocuk romanlarında değerler eğitimi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 133-145.
- Ulusoy, K. (2017). Hayat bilgisi dersinde değerler ve değerler eğitimi. B. Tay (Editör), *Etkinlik örnekleriyle hayat bilgisi öğretilimi* içinde (ss.323-350). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Uzunkol, E. (2021). Hayat bilgisi dersinde temel beceri öğretilimi. V. Aktepe ve M. Gündüz (Editörler), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretilimi* içinde (ss.103-147). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ünlü, İ. ve Kaşkaya, A. (2018). Değer eğitimi. S. Sidekli (Editör), *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi öğretilimi* içinde (ss.101-119). Ankara: Eğiten Kitap.
- Yerli, B. (2022). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı bağlamında TRT Çocuk Dergisinin incelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ayfonkarahisar.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri: bir meta-sentez çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 2115-2127.
- Yıldırım, G., ve Dayan, G. (2019). 3.Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabındaki Metinlerinin Çocuk Edebiyatında "İzlek-Tema" Bağlamında İncelenmesi. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (s. 122-127). Ankara: Eğiten Matbaacılık.

### 38. Attitudes of University Students Towards Intelligence Games Ardahan University Sample<sup>1</sup>

Fırat YARDİMCİEL<sup>2</sup>

**APA:** Yardimciel, F. (2024). Üniiversite Öğrencilerinin Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutumları: Ardahan Üniversitesi Örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 702-714. DOI: 10.29000/rumelide.1455627.

#### Abstract

It is thought that the attitudes of students studying at universities towards intelligence games will contribute to digitalization and innovation processes. The aim of the current research is to examine the attitudes of university students towards intelligence games in terms of some variables. The descriptive survey model, which is a quantitative research method, was used in the research. The study group of the research consists of students from the Child Development Program, Medical Documentation and Secretarial Department, Hair Care and Beauty Services Program, Elderly Care Program, Medical Laboratory Techniques Program and Medical Imaging Techniques Program at Ardahan University. 'Attitude Scale Towards Intelligence Games' was used as a data collection tool in the research. Data were analyzed with the SPSS 21.0 package program. Based on the results of the 'test of normality' conducted in the data analysis, it was determined that university students showed a normal distribution in the context of age, gender, department and department-based class variables in which their attitudes towards intelligence games were examined; however, they did not show a normal distribution in the context of class and previous education variables for intelligence games. According to the data obtained from the research findings, female students have higher attitudes towards intelligence games at a level that will make a significant difference compared to male students.

**Keywords:** Intelligence games, University students, Education, Attitude

<sup>1</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Ardahan University Ethics Commission with the decision dated 25.09.2023 and numbered 2023-2ÖNP-0074.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin/ Ithenticate, Rate: %2

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455627

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Ardahan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı / Lecturer Dr., Ardahan University, Vocational School of Health Services, Child Development Program (Ardahan, Türkiye), firatyardimciel@ardahan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6163-1349, **ROR ID:** https://ror.org/042ejbk14, **ISNI:** 0000 0004 0399 2738.

## Üniversite Öğrencilerinin Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutumları: Ardahan Üniversitesi Örneği<sup>3</sup>

### Öz

Üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının dijitalleşme ve inovasyon süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ardahan Üniversitesinde Çocuk Gelişimi Programı, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Bölümü, Saç Bakımı ve Güzellik Hizmetleri Programı, Yaşlı Bakımı Programı, Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Programı ve Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 'Zekâ Oyunlarına Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde yapılan 'normallik testi' sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin zekâ oyunlarına yönelik tutumlarının incelendiği yaş, cinsiyet, bölüm ve bölüm bazlı sınıf değişkenleri bağlamında normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak üniversite öğrencileri zekâ oyunlarına yönelik sınıf ve önceki eğitim değişkenleri bağlamında normal bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen verilere göre kız öğrencilerin zekâ oyunlarına yönelik tutumları erkek öğrencilere göre anlamlı fark yaratacak düzeyde daha yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Zeka Oyunları, Üniversite Öğrencileri, Eğitim, Tutum

### Introduction

It is thought that playing intelligence games has a shaping effect on individuals' daily lives and educational levels (Alkan & Mertol, 2017, p.62). Intelligence games improve the individual's ability to think flexibly, make predictions, memory, and analyze (Kul, 2018, p.987). Intelligence games is a tool for individuals in revealing their own potentials, in developing different and original strategies for the problems, in making a fast and true decision, and what is more in making them attain a systematic structure of thinking (Duman et al., 2023). Intelligence games, which require thinking skills like reasoning and logical thinking, have been found to positively impact cognitive development (Zhou, 2023). In this context, considering the contribution of intelligence games to the cognitive/mental, affective and social development of the individual, it is thought that integrating intelligence/mind games into education will have beneficial results. In this regard, the Ministry of National Education also included the "Intelligence Games" course in the education curriculum (MEB, 2013, p.1) as an elective

<sup>3</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Ardahan Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 25.09.2023 tarihli, 2023-2ÖNP-0074 sayılı kararla etik izni verilmiştir.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %2

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455627

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

course. When the curriculum of the intelligence games course is examined, it is seen that there is a hierarchical structure between the levels and these levels contain three basic stages (MEB, 2013, p.2):

1. *Beginner Level: It includes learning the rules of the games, gaining basic knowledge and skills, playing beginner games and solving puzzles.*
2. *Intermediate: It includes making logical inferences, starting from the right place in puzzles, applying basic strategies in strategy games, playing intermediate games and solving puzzles.*
3. *Advanced: It includes high-level knowledge and skills such as creative thinking, analyzing, revealing original strategies, evaluating, and generalizing. Playing advanced games, solving puzzles and benefiting from the experiences of others are included in this step. (MEB, 2013, p.2)*

The theoretical framework for Towards intelligence games is presented in detail in Table 1.

**Table 1.** Theoretical framework for mind games

| Researchers   | Kirriemur & McFarlane (2004) | Aslan (2019) | Bottino & Ott (2007) | Devecioğlu and Karadağ (2014) | MEB (2013) | Alkaş Ulusoy, Saygi & Umay (2017) | Altun, Hazar & Hazar (2018) | Alkan & Mertol (2017) | Kul (2018) | Hassabis (2017) |
|---|------------------------------|--------------|----------------------|-------------------------------|------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------|-----------------|
| Intelligence games enable strategic thinking.   | +                            | +            | +                    | +                             |            | +                                 |                             |                       | +          | +               |
| Intelligence games support logical reasoning.   |                              | +            |                      |                               | +          | +                                 |                             |                       | +          |                 |
| Intelligence games improve thinking skills.   |                              |              | +                    |                               |            | +                                 | +                           |                       | +          | +               |
| Intelligence games contribute positively to learning.                                 |                              | +            |                      | +                             | +          | +                                 |                             | +                     | +          |                 |
| Intelligence games play the role of increasing the self-confidence of the individual. |                              |              |                      |                               | +          |                                   |                             |                       |            |                 |
| Intelligence games enable the individual to socialize.                                |                              |              |                      |                               | +          | +                                 |                             | +                     | +          |                 |
| Brain teasers help making quick and right decisions.                                  |                              |              |                      |                               | +          |                                   |                             |                       |            |                 |
| Intelligence games contribute to problem-solving skills.                              | +                            | +            |                      |                               | +          | +                                 | +                           | +                     | +          |                 |
| Intelligence games contribute to concentration skills.                                |                              |              |                      |                               |            |                                   | +                           |                       |            |                 |
| Intelligence games contribute to spending quality time.                               |                              |              |                      |                               | +          |                                   |                             | +                     |            |                 |
| Intelligence games reflect positively on family relationships.                        |                              |              |                      |                               |            |                                   |                             | +                     |            |                 |



answered incompletely and inadequately. The classes included in the study were selected by simple random sampling. Study Group of the research is presented in Table 2.

**Table 2.** Demographic data of teachers participating in the research

| Variable  | Category                                 | N          | %            |
|---|--|------------|--------------|
| Gender  | Female                                   | 262        | 75.7         |
|   | Male                                     | 84         | 24.3         |
|   | <b>Total</b>                             | <b>346</b> | <b>100.0</b> |
| Age   | Ages between 18-20                       | 225        | 65.0         |
|   | Ages between 21-23                       | 112        | 32.4         |
|   | 24 and above                             | 9          | 2.6          |
|   | <b>Total</b>                             | <b>346</b> | <b>100.0</b> |
| Grade   | 1st Grade                                | 185        | 53.5         |
|   | 2st Grade                                | 161        | 46.5         |
|   | <b>Total</b>                             | <b>346</b> | <b>100.0</b> |
| Department  | Child Development                        | 99         | 28.6         |
|   | Medical Documentation and Secretary      | 27         | 7.8          |
|   | Hair care and beauty                     | 31         | 9.0          |
|   | Elderly Care                             | 84         | 24.3         |
|   | Medical Laboratory Techniques            | 34         | 9.8          |
|   | Medical Imaging Technologies             | 71         | 20.5         |
|   | <b>Total</b>                             | <b>100</b> | <b>100.0</b> |
| What grade are you in in the department you are studying<br>Child Development | Child Development 1                      | 50         | 14.5         |
|   | Child Development 2                      | 49         | 14.2         |
|   | 2<br>Medical Documentation and Secretary | 27         | 7.8          |
|   | Hair Care and Beauty                     | 31         | 9.0          |
|   | Elderly Care 1                           | 45         | 13.0         |
|   | Elderly Care 2                           | 39         | 11.3         |
|   | Medical Laboratory Techniques 1          | 20         | 5.8          |
|   | Medical Laboratory Techniques 2          | 14         | 4.0          |
|   | Medical Imaging Technologies 1           | 39         | 11.3         |
|   | Medical Imaging Technologies 2           | 32         | 9.2          |
|   | <b>Total</b>                             | <b>346</b> | <b>100.0</b> |
| Previous training towards intelligence games                                  | Yes                                      | 29         | 8.4          |
|   | No                                       | 317        | 91.6         |
|   | <b>Total</b>                             | <b>346</b> | <b>100.0</b> |

When examining the distribution of university students included in the sample according to gender, it was found that out of the participating students, 262 (75.7%) were female, while 84 (24.3%) were male. Among the university students who participated in the research, 225 individuals were in the 18-20 age range (65.0%), 112 individuals were in the 21-23 age range (32.4%), and 9 individuals were in the 24 and above age range (2.6%). Looking at the class levels of the students, it can be observed that 185 students were in the first year (53.5%) and 161 university students were in the second year (46.5%). In terms of the programs in which the students were enrolled, 99 (28.6%) were in the Child Development Program, 27 (7.8%) were in the Medical Documentation and Secretarial Department, 31 (9.0%) were in the Hair Care and Beauty Services Program, 84 (24.3%) were in the Elderly Care Program, 34 (9.8%) were in the Medical Laboratory Techniques Program, and 71 (20.5%) were in the Medical Imaging Techniques Program. When examining the data regarding the classes in which the students were enrolled in their respective programs, it can be seen that 50 (14.5%) were in Child Development I, 49 (14.2%) were in Child Development II, 27 (7.8%) were in Medical Documentation and Secretarial II, 31 (9.0%) were in Hair Care and Beauty Services II, 45 (13.0%) were in Elderly Care I, 39 (11.3%) were in Elderly Care II, 20 (5.8%) were in Medical Laboratory Techniques I, 14 (4.0%) were in Medical Laboratory Techniques II, 39 (11.3%) were in Medical Imaging Techniques I, and 32 (9.2%) were in Medical Imaging Techniques II. Out of the university students who participated in the research, 317 (91.6%) individuals had not received any previous education on brain games, while 29 (8.4%) individuals had received previous education on brain games.

## 1. Data Collection Tools

In accordance with the the research problem situation and theoretical framework, 'the attitude scale towards intelligence games (ZOTÖ)' developed by Kurupınar and Aydoğan (2020) was used. The KMO value of the scale used was determined as .93 and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined as .89 for the whole scale (Kurupınar & Aydoğan, 2020, p.4396). In addition, the researcher has prepared a "Personal Information Form" for obtaining information regarding the variables that are expected to contribute to the research process from the students. In this context, attitudes of the university students towards intelligence games has been prepared to reveal the relationship in the context of different variables. In the "Personal Information Form", questions indicating the age, gender, grade, department, status of previous trainings towards intelligence games of the students were included.

## 2. Data Analysis

The research data were analyzed with SPSS 21.0 package program. Frequency, relative coefficient of variation, percentage, arithmetic mean statistics for descriptive analyses was used. In the study, firstly, test of normality was used to test the distribution normality of the data. The most well-known normality tests are Kolmogorov Smirnov, Chi-Square, Lilliefors and Shapiro-Wilk normality tests. At this point, the preferred test was decided by looking at the sample size of the study. In order to obtain the quantitative data of the study, the Kolmogorov Smirnov test was taken into account since the sample group in which the scale was applied consisted of 346 students. The works of Ak and Büyüköztürk are taken as a reference for this situation. In the study by Ak (2008, p.10), it is recommended to apply the Kolmogorov Smirnov test when the number of observations is 30 or more, while in the study by Büyüköztürk (2017, p.42), it is suggested to apply the Kolmogorov-Smirnov test when the number of data points is 50 or more.

## Findings

The analysis data of the SPSS 21 package program were used to determine the distribution levels of the research data and to decide which tests to use. In this context, based on the results of the 'test of normality', it was found that university students' attitudes towards intelligence games showed a normal distribution in terms of the variables of age, gender, department, and class they belonged to. However, it was determined that they did not show a normal distribution in terms of the variables of class and previous education in intelligence games. Skewness and kurtosis coefficients were considered to assess the normality of the distribution. Reference values between these contexts +1.5 and -1.5 were taken into consideration, and parametric tests were applied assuming that the skewness and kurtosis values in this range showed normal determine (Tabachnick, 2013). Parametric tests were applied to the groups that showed context normal determine and non-parametric tests were applied to the groups that did not show normal determine. The findings obtained for the research is presented in tables under the title of the investigated variable.

### 1. Results of Attitudes of University Students Towards Intelligence Games According to Age Variable

**Table 3.** One Way ANOVA test results by attitudes of university students towards intelligence games age variable.

| Size                                      | Age                | N   | X       | Ss       | sd | F    | p.  | Significant Difference |
|---|--------------------|-----|---------|----------|----|------|-----|------------------------|
| Attitude Scale Towards Intelligence Games | Ages between 18-20 | 22  | 79.3867 | 13.59217 | 2  | 3.74 | .02 | 1-2                    |
|   | Ages between 21-23 | 112 | 83.348  | 12.4869  |    |      |     |                        |
|   | Age 24-or more     | 9   | 84.5556 | 11.57704 |    |      |     |                        |

When the table is examined, it is seen that attitude of university students towards intelligence games makes a significant difference in the context of the age variable ( $F=3,741$ ;  $p<0,05$ ). According to the results of the LDS test conducted to determine the significant differences in students' attitudes towards intelligence games across different age ranges, it was found that students in the age group of 21-23 ( $X=83,3482$ ) had significantly higher mean total scores compared to students in the age group of 18-20 ( $X=79,3867$ ).

### 2. Results of University Students' Attitudes Towards Intelligence Games Based on the Variable of Their Class in the Departments They Study

**Table 4.** Results of One-Way ANOVA test on university students' attitudes towards IQ games based on the variable of their class in the departments they study.

| Size                   | Which Department and Grade | N  | X       | Ss       | sd | F     | p.   | Significant Difference |
|------------------------|----------------------------|----|---------|----------|----|-------|------|------------------------|
| Attitude Towards Scale | Child Development I        | 50 | 81.8000 | 11.31551 | 9  | 4.219 | .000 | 1-9                    |



| Intelligence Games |                      |         |          |          | 2-5 |
|--------------------|----------------------|---------|----------|----------|-----|
|                    | Child Development II | 49      | 86.4898  | 13.18794 |     |
| Elderly Care I     | 45                   | 81.1333 | 12.20352 |          | 4-9 |
| Elderly Care II    | 39                   | 84.8205 | 12.27288 |          |     |
| MS II              | 27                   | 74.8148 | 13.89997 |          |     |
| Hair Care II       | 31                   | 80.9032 | 12.41364 |          |     |
| MLT I              | 20                   | 82.4000 | 11.83839 |          |     |
| MLT II             | 14                   | 82.3571 | 7.22823  |          |     |
| MIT I              | 39                   | 72.4359 | 16.26231 |          |     |
| MIT II             | 32                   | 78.6563 | 11.50767 |          |     |

When the table is examined, it is seen that the attitudes of university students towards intelligence games make a significant difference in the context of the grade variable in which they study ( $F= 4.219$ ;  $p<0.05$ ). According to the results of the LDS test conducted to determine which department and which grades students' attitudes towards intelligence games differ significantly, the total score averages of the first-year students studying in the Medical Imaging Techniques Program ( $X= 72.4359$ ) are significantly lower than the total score averages of the first-year students of Child Development ( $X= 81.8000$ ), the total score averages of the second-year students of Child Development ( $X= 86.4898$ ) and the total score averages of the Elderly Care Program students ( $X = 84.8205$ ).

In addition, according to the results of the LDS test, the total score averages of the second-grade students of Child Development ( $X= 86.4898$ ) are significantly higher than the total score averages of the students of the Department of Medical Documentation and Secretariat ( $X= 74.8148$ ).

### 3. The Results of University Students' Attitudes Towards Intelligence Games According to the Variable of the Department They Study

**Table 5.** One Way ANOVA test results of university students' attitudes towards intelligence games according to the department variable they study.

| Size                                      | Department        | N  | X       | Ss       | sd | F     | p.   | Significant Difference |
|---|-------------------|----|---------|----------|----|-------|------|------------------------|
| Attitude Towards Intelligence Games Scale | Child Development | 99 | 84.1212 | 12.44028 | 5  | 5.659 | .000 | 1-2                    |
|   | MS                | 27 | 74.8148 | 12.20352 |    |       |      | 1-6                    |
|   | Hair Care         | 31 | 80.9032 | 12.27288 |    |       |      | 4-6                    |
|   | Elderly Care      | 84 | 82.8452 | 13.28147 |    |       |      |                        |

|     |    |         |          |
|-----|----|---------|----------|
| MLT | 34 | 82.3824 | 10.06348 |
| MIT | 71 | 75.2394 | 14.55773 |

When the table is examined, it is seen that the attitudes of university students towards intelligence games make a significant difference in the context of the department variable they study ( $F= 5.659$ ;  $p<0.05$ ). According to the results of the LDS test conducted to determine between which department students' attitudes towards intelligence games differ significantly, the total score averages of Child Development students ( $X= 84.1212$ ) are significantly higher than the total score averages of the students of the Department of Medical Documentation and Secretariat ( $X= 74.8148$ ) and the total score averages of the students of the Medical Imaging Techniques Program ( $X= 75.2394$ ).

In addition, the total score averages of the students in the Elderly Care Program ( $X= 82.8452$ ) are significantly higher than the total score averages of the students in the Medical Imaging Techniques Program ( $X= 75.2394$ ).

#### 4. The Results of University Students' Attitudes Towards Intelligence Games According to the Gender Variable

**Table 6.** T-test results of university students' attitudes towards intelligence games according to gender variable.

| Size                                      | Gender | N   | X       | Ss       | sd  | T     | p.   |
|---|--------|-----|---------|----------|-----|-------|------|
| Attitude Scale Towards Intelligence Games | Female | 262 | 81.6374 | 12.82248 | 344 | 2.069 | 0.05 |
|   | Male   | 84  | 78.2024 | 14.48038 |     |       |      |

It shows a significant difference according to the gender variable of the Attitude Scale towards Intelligence Games [ $t(344) = 2.069$ ;  $p< .05$ ]. Accordingly, female students ( $X= 81.6374$ ) have higher attitudes towards intelligence games at a level that will make a significant difference compared to male students ( $X= 78.2024$ ).

#### 5. The Results of University Students' Attitudes Towards Intelligence Games According to the Grade Variable.

**Table 7.** Mann Whitney U test results of university students' attitudes towards intelligence games according to the grade variable.

| Size                                      | Grade     | N   | Mean Rank | Rank Sum | U         | p.   |
|---|-----------|-----|-----------|----------|-----------|------|
| Attitude Scale Towards Intelligence Games | I. Grade  | 185 | 166.41    | 30785.00 | 13580.000 | .157 |
|   | II. Grade | 161 | 181.65    | 29246.00 |           |      |

Students' attitudes towards intelligence games do not differ significantly between 1st grade ( $X=30785.00$ ) and 2nd grade ( $X=29246.00$ ) scores ( $p=0.157$ ).

## 6. The Results of University Students' Attitudes Towards Intelligence Games According to the Variable of Previous Education

**Table 8.** Mann Whitney U test results of university students' attitudes towards intelligence games according to the variable of previous education.

| Size                                      | Receiving Training for ZO | N   | Mean Rank | Rank Sum | U        | p.   |
|---|---------------------------|-----|-----------|----------|----------|------|
| Attitude Scale Towards Intelligence Games | Yes                       | 29  | 276.72    | 8025.00  | 1603.000 | .000 |
|   | No                        | 317 | 164.06    | 52006.00 |          |      |

Students' attitudes towards intelligence games are higher at a level that will make a significant difference between the total score averages of the students who have previously received education for intelligence games ( $X=8025.00$ ) and the total score averages of the students who have not received education before ( $X=52006.00$ ).

## Conclusion and Discussion

The attitudes of university students towards intelligence games differed significantly in the context of the age variable, and the attitudes of the students in the 21-23 age group towards intelligence games were higher than the students in the 18-20 age group. When the ranking was examined, it was determined that the total score averages of the students in the 24 and older age group ( $X=84.5556$ ) were the highest, the total score averages of the students in the 21-23 age group ( $X=83.3482$ ) were in the second place, and the total score averages of the students in the 18-20 age group ( $X=79.3867$ ) were the lowest. In this context, considering the relationship between the concept of age and the level of maturation, it can be said that as the age of the students increases, their attitudes towards intelligence games also develop. This situation is supported by the attitudes of the groups obtained in the study towards intelligence games. In their study, Adalar and Yüksel (2017) found that their attitudes towards intelligence games differed significantly in the context of the age variable. In the study conducted by Yardımcıel and Kılıç (2021) on teachers' attitudes towards intelligence games, a difference was found in the context of the age variable.

When the attitudes of university students towards intelligence games were examined in the context of the class variable in the department they studied, a significant difference was found between the departments. It was determined that second-year students in the Child Development Program had higher attitudes towards intelligence games, while first-year students in the Medical Imaging and Techniques Program had the lowest retention towards intelligence games.

It was determined that the attitudes of university students towards intelligence games also made a significant difference in the context of the department variable they studied, and the attitudes of the students studying in the Child Development program towards intelligence games were higher than the attitudes of the students studying in the MS and MIT programs towards intelligence games. In addition,

it was determined that students who received education in the Elderly Care Program had higher attitudes towards intelligence games than students who received education in the MIT program.

When looking at the data obtained in terms of the gender variable, it was found that female students have a higher attitude towards IQ games compared to male students. However, studies conducted by Yılmaz (2019), Çetin and Özbuğutu (2020), and Yardimciel and Kılıç (2021) did not find significant differences in terms of the "gender" variable. However, in the study on the intelligence games of university students, a significant difference was found by differing from the current studies.

It was determined that students' attitudes towards intelligence games did not differ significantly in the context of the class they studied. In this context, it can be said that the attitudes of 1st and 2nd grade students towards intelligence games are similar.

It was determined that the attitudes of previously trained students towards intelligence games were higher at a level that would make a significant difference in the attitudes of previously untrained students towards intelligence games. In this context, it can be said that the trainings received for intelligence games positively improve the attitudes towards intelligence games. The findings obtained in the studies of Demirel (2015), Kurbal (2015), Savaş (2019), Yardimciel and Kılıç (2021) support the current study. In addition, Altun, Hazar and Hazar (2016) found in their study that there was an increase in the attention levels of children who received intelligence games training. In the study conducted by Yılmaz and İkikardeş (2020), they stated that the training received for intelligence games developed a positive attitude towards intelligence games. Bottino and Ott (2006) stated in their study that studies with children in general have a positive effect on school success. Alkaş Ulusoy, Saygı and Umay (2017), in their study on the views of primary school mathematics teachers on intelligence games, found that teachers' awareness levels increased as a result of the course given to teachers on intelligence games. In addition, according to Gershenfeld (2014), games enable individuals to take on different roles and produce alternative solutions to different problems. In this context, it can be said that the trainings received for intelligence games reflect positively on the emotional, cognitive and behavioral aspects of the students.

In line with the results of the research; In universities, students can be trained on intelligence games.

1. Students in universities can be provided with training on IQ games.
2. Elective or compulsory courses for intelligence games can be added to the course curricula of universities.

Qualitative and experimental studies can be conducted with different sample groups on the subject. In addition, the reasons for the variables that differ may be the subject of research.

### References

- Ak. B. (2008). Organizing and displaying data (Ed. Şeref Kalaycı). in *SPSS Applied Multivariate Statistical Techniques*. 3-47. Ankara: Asil Broadcast Distribution.
- Alkan. A.. & Mertol. H. (2017). Opinions of parents of gifted students about mind-intelligence games. *Kırşehir Ahi Evran University Journal of Health Sciences*. 1(1). 57-63.
- Alkaş Ulusoy. Saygı & Umay (2017). Views of elementary mathematics teachers about mental games course. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*. 32(2). 280-294.
- Altun. M.. Hazar. M. & Hazar. Z. (2016). Investigation of the effects of brain teasers on attention spans of pre school children. *International Journal of Environmental & Science Education*. 11(15). 8112-8119.
- Aslan. M. (2019). Examination of problems experienced by teachers teaching mind games courses. *Scientific Educational Studies*. 3(1). 56-73. doi: [10.31798/ses.493223](https://doi.org/10.31798/ses.493223)
- Bottino. R.M.. & Ott. M. (2006). Mind games. reasoning skills. and the primary school curriculum: hints from a field experiment. *Learning Media & Technology*. 31(4). 359-375. doi: [10.1080/17439880601022981](https://doi.org/10.1080/17439880601022981)
- Büyüköztürk. Ş. (2017). Data analysis handbook for social sciences statistics. research design. spss applications and interpretation. Ankara: Pegem Academy.
- Cohen. L.. Manion. L. & Morison. K. (2000). Research methods in education. London: Routledge Falmer.
- Çetin. A. & Özbuğutu. E. (2020). Science teacher candidates' opinions about mind games. *Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education Journal*. 1(37). 93-99. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/54277/723893>
- Demirel. T. (2015). Evaluating cognitive and affective effects of using mind games in Turkish and Mathematics courses on secondary school students (Thesis No. 418220) [Doctoral thesis. Atatürk University-Erzurum]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Devecioğlu. Y.. & Karadağ. Z. (2014). Evaluation of intelligence games lesson in the context of purpose. expectations and suggestions. *Bayburt University Faculty of Education Journal*. 9(1). 41-61.
- Duman. E. Z.. Arslan A.. & Kuçukşabanoglu. O. (2023). The place of intelligence games in philosophy and logic education. *Science Insights Education Frontiers*. 17(1). 2651-2676. doi: <https://doi.org/10.15354/sief.23.re230>
- Gershenfeld. A. (2014). Mind Games Video games could transform education. But first. Game designers. teachers and parents have to move beyond both hype and fear. *Scientific American*. 310(2). 54-59.
- Gümüş. K. A. (2018). *An investigation of the relationship between secondary school students' achievement goal orientations and their attitudes toward English* (Thesis No. 532419) [Masters thesis. Kırıkkale University-Kırıkkale]. National Thesis Center of the Council of Higher Education.
- Hassabis. D. (2017). Artificial Intelligence: Chess match of the century. *Nature* (544). 413-414. <https://doi.org/10.1038/544413a>
- Karakaya. İ. (2012). Scientific Research methods. A. Tanrıöğen (Edt.). Scientific research methods. Ankara: Anı.
- Kirriemuir. J.. & McFarlane. A. (2004). Literature review in games and learning. ID: hal 00190453 <https://telearn.hal.science/hal-00190453>
- Kul. M. (2018). Turk's strategy and intelligence game "Mangala". *Electronic Turkish Studies*. 13(18). 979-990.

- Kurbal, M. S. (2015). An investigation of sixth grade students' problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games (Thesis No. 399985) [Master's thesis. ODTÜ University-Ankara]. Higher Education Council National Thesis Center.
- Kurupınar, A. & Aydoğın, Y. (2020). Developing the Attitude Scale Towards Intelligence Games (ZOTS): Validity and reliability study. *Turkish Studies Education*. 15(6). 4383-4400.
- MEB. (2013). Intelligence Games Lesson Curriculum (5th-8th Grades) <http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/zekâoyunlari.pd> Accessed from site on 24.08.2023.
- Savaş, M. A. (2019). The effect of mind game training on the critical thinking skills of science teacher candidates (Thesis No. 571502) [Master's thesis. Bartın University-Bartın]. Higher Education Council National Thesis Center.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics. (6. Press). Pearson.
- Yardimciel, F. & Kılıç, D. (2021). *Investigation of class teachers' attitudes towards intelligence games in terms of some variables (pp. 539-545): Vol 19*. 19th International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2021). <http://usos.soedernegi.org/Home/ArchiveDetail/9dc3bdf1-3785-481a-acd66ae3f6ec8cb1>
- Yılmaz, Ş. (2019). *Teacher opinions regarding the elective mind games course* [Master's thesis. Balıkesir University-Balıkesir]. Higher Education Council National Thesis Center.
- Yılmaz, Ş. & İkikardeş, N. Y. (2020). Secondary school teachers' opinions about intelligence games course. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*. 14(1). 528-576.
- Zhou, L. (2023). Intelligence games: A useful tool in philosophy and logic education. *Science Insights Education Frontiers*. 17(1). 2599-2600. doi: 10.15354/sief.23.co093.

### 39. Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Dersimiz Atatürk Filminin Analizi<sup>1</sup>

Sinan ARI<sup>2</sup>

Emine Huma KARADAYI<sup>3</sup>

**APA:** Arı, S. & Karadayı, E. H. (2024). Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Dersimiz Atatürk Filminin Analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 715-727. DOI: 10.29000/rumelide.1446945.

#### Öz

Bu çalışmada, hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan Atatürk ile ilgili kazanım ifadeleri ve açıklamalarından yola çıkarak "Dersimiz Atatürk" filmi; Atatürk'ün hayatı, çocukluğu ve kişilik özelliklerinin nasıl işlendiğini incelemek amaçlanmıştır. Çünkü günümüz eğitim öğretim ortamları artık ders kitaplarının yanı sıra diğer birçok çeşitli öğretim araç ve materyallerinin kullanılabilmesi donanımdadır. Eğitim öğretim ortamlarında kullanılacak bu araçlardan birisi de izleyenlerin birden fazla duyu organına hitap eden eğitsel filmlerdir. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında filmle ilgili notlar alabilmek amacıyla Atatürk'ün hayatı, çocukluğu ve kişilik özellikleri temaları altında bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Film her iki araştırıcı tarafından birbirinden bağımsız olarak titizlikle incelenmiş, notlar alınmıştır. Daha sonra bu notlar karşılaştırılarak uyuma bakılmıştır. Toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Bulgular sunulurken çalışmanın her aşaması içerikte açıklanmış, filmlerden sıklıkla alıntılar yapılmış ve görseller sunulmuştur. Çalışma sonunda filmin Atatürk'ün hayatı, çocukluğu ve kişilik özellikleri üzerine yeterince bilgi verdiği, temel eğitim düzeyindeki öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda hayat bilgisi derslerinde Atatürk ile ilgili konularda "Dersimiz Atatürk" filminin öğrencilerle birlikte izlenmesi, filmin öğrenciler üzerinde etkili olup olmayacağı üzerine farklı sınıf düzeylerinde uygulamalı araştırmalar yapılması, Atatürk konularının farklı yöntemlerle işlenmesi üzerinden karşılaştırmalı araştırmalar yapılması önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Atatürk, hayat bilgisi, film, ilkokul

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %18

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 10.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1446945

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü / Dr., Bayburt University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences (Bayburt, Türkiye), sinanari@bayburt.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-0769-7317, **ROR ID:** https://ror.org/050ed7z50, **ISNI:** 0000 0004 0399 2906, **Crossreff Funder ID:** 501100017020

<sup>3</sup> Doktora, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, eğitim fakültesi, temel eğitim bölümü / PhD, Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education, Department of Elementary Education (Eskişehir, Türkiye), ehkrdy@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4371-5618 **ROR ID:** https://ror.org/01dzjez04, **ISNI:** 0000 0004 0596 2460, **Crossreff Funder ID:** 501100006191

## Analysis of Our Lesson Ataturk Movie Within The Scope of Life Science Lesson<sup>4</sup>

### Abstract

In this study, it is aimed to examine how Atatürk's life, childhood and personality traits are processed in the movie "Dersimiz Atatürk" based on the achievement statements and explanations about Atatürk in the life science course curriculum. Because today's educational environments are now equipped with many other teaching tools and materials besides textbooks. One of these tools that can be used in educational environments is educational films that appeal to more than one sensory organ of the audience. For this purpose, document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. A checklist was created under the themes of Atatürk's life, childhood and personality traits in order to take notes about the movie during data collection. The movie was meticulously examined by both researchers independently of each other and notes were taken. Afterwards, these notes were compared and the consistency was checked. The collected data were analyzed by descriptive analysis. While presenting the findings, each stage of the study was explained in the content, frequent quotations from the movies were made and visuals were presented. At the end of the study, it was concluded that the movie provided enough information about Atatürk's life, childhood and personality traits and was suitable for the level of students at the basic education level. In this direction, watching the movie "Dersimiz Atatürk" together with the students in life science lessons on Atatürk-related topics, the movie's effect on the students.

**Keywords:** Atatürk, life science, movie, primary school

### Giriş

Nitelikli bir eğitim öğretim süreci için oluşturulan öğrenme ortamı ve bu ortamda kullanılan materyaller oldukça önemlidir. Özellikle somut işlemler dönemine denk gelen temel eğitimde öğrencilerin ilgisini çekmek, dikkatlerini sürdürmek, eğlenceli ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmek için çeşitli materyallerle zenginleştirilmiş bir öğrenme ortamı öğretim sürecini daha verimli hale getirebilir. Günümüzde artık hemen hemen her sınıfta akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon gibi araçlar bulunmaktadır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin öğretim süreçlerinde kullanılabilecekleri araçlardan birisi de eğitsel filmlerdir. Filmler, yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olayları konu edinen, birden fazla duyu organına hitap edebilen ve öğrencilere etkileyici bir eğitim öğretim ortamı oluşturabilecek bir öğretim materyali ya da kaynağı olarak ifade edilebilir (Korkmaz, 2017). Yapılan iletişim araştırmalarında görsel-işitsel araçlar karşısında bireylerin pasif alıcı gibi görünseler de aslında

<sup>4</sup> It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Ardahan University Ethics Commission with the decision dated 25.09.2023 and numbered 2023-2ÖNP-0074.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin/ Ithenticate, Rate: %18

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 10.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1446945

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



izleyicilerin zannettikleri gibi pasif olmadıkları, aksine söz konusu medyada yer alan bilgileri zamanla zihinlerinde işleyip hayatlarına şekil verdikleri anlaşılmıştır (Wilson, 2004; akt. Çam, 2023).

Filmler bir kültür ürünü olarak içinde yaşanan toplumu yansıtan iyi bir iletişim ve etkileşim aracıdır (Tofur, 2018). Filmler anlaşılması zor olan konuların somutlaştırılarak öğretiminde, tekrar etme imkânı sunması ve akılda kalıcılığı artırması yönüyle oldukça önemlidir. Yaşanılan bu modern çağda eğitim alanında kullanılan en önemli görsel ve işitsel eğitim kaynaklarının başında hareketli filmler gelmektedir. Filmlerin görme ve işitme duyu ile birlikte bireyin duygusal yaşantılarına da hitap etmesi diğer araçlara nazaran onu daha çekici hale getirmiştir (Uşun, 2006; akt. Kurdaş, 2021). Birkök (2008), bir ders kitabında işlenen bir normun klasik yöntemlerle öğrenciye aktarılması ile bir film aracılığı ile aktarılması arasında fark olduğunu ifade etmektedir. İyi seçilmiş filmler birçok konuyu ve temayı derinlemesine ele alabilir ve öğrencilere görsel, işitsel ve duygusal olarak zengin bir deneyim sunabilir. Filmler, eğitimde güçlü bir araç olarak kullanılabilir ancak dikkat edilmesi gereken noktalar da vardır. Özellikle film seçiminde yaşa uygunluk, içerik uygunluğu ve öğrenme hedeflerine uygunluk gibi faktörlere dikkat etmek önemlidir. Konu ile ilgili bir örnek vermek gerekirse Kurdaş (2021), tarihte önemli yeri olan bir savaşın sadece işitsel olarak dinlenmesi ya da onunla alakalı bir metin okunması yerine savaşla ilgili hareketli, sesli görüntüleri izlemenin öğrenenler açısından çok daha etkileyici ve kalıcı olduğunu belirtmektedir. Çünkü burada birey diğer yöntemlerde çok da yapamadığı duygusal bir yolculuk da yapabilmektedir. Filmlerin gerçekleri kurgusal olarak yansıtabilmesi, olayları farklı açılardan aktarabilmesi, akılda kalıcılığı kolaylaştırması, izleyenleri güdüleyebilmesi, işitsel-görsel bir materyal olması, oldukça geniş bir kitleye hitap etmesi gibi özellikleri, filmlerin eğitim sürecinde ders materyali olarak kullanılmasını teşvik edebilmektedir (Tofur, 2018). Filmler aynı zamanda kültüre ait farklı zamanları gözleme imkânı da sunabilmektedir (Derelioğlu ve Şar, 2010). Bu noktada öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmak, onların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek, dikkatlerini çekmek, kültürel farkındalıklarını artırmak, konuları daha somut hale getirerek daha etkili bir öğretim gerçekleştirebilmek için eğitimde filmlerden yararlanılabilir.

Hayat bilgisi dersi birçok disiplinin bir arada olduğu, çocukların yaşamlarına uyumlarını kolaylaştıracak hayatın içinden en temel bilgilerin yer aldığı, onları birçok bilgi, beceri ve değer ile hayat hazırlayan bir ders olarak tanımlanabilir. Yerli (2022) hayat bilgisi dersi ile öğrencinin hayata hazırlandığını, içinde yaşanan toplumun değerlerinin çocuklara aktarıldığını, içinde bulunulan çevrenin tanınmasına katkı sağladığını belirtmekte ve tüm bunların çeşitli kazanım, beceri, değerleri içinde barındıran ünitelerle gerçekleştiğini ifade etmektedir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda (HBDÖP) yer alan ünite, kazanım, beceri ve değerleri çocuklara kazandırmada kullanılan öncelikli kaynak ders kitaplarıdır. Ancak ders kitapları ile birlikte farklı eğitsel araç, gereç ve materyallerin kullanımı dersin monotonluktan çıkarak daha eğlenceli, verimli ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımının tarihsel bir değerlendirilmesinin yapıldığı bir çalışmada konu ile ilgili olarak sinema filmlerinden 17. yüzyılın sonlarından itibaren sosyal ve kültür-tarih aktarıcılığı amaçlarıyla yararlanılmaya başlandığı ve ilerleyen süreçte yapılan araştırmaların filmlerin yararlılıklarını ön plâna çıkarmasıyla, eğitim filmleri üreten şirketler kurulduğu, film katalogları, akademik yayımlar, öğretmen el kitapları basıldığı ve konuyla ilgili akademik toplantılar düzenlenmeye başlandığı belirtilmektedir (Yakar, 2013). Ülkemizde ve yurt dışında görsel-işitsel materyallerin ders işleme sürecine, özellikle değer kavramının öğretilmesinin etkisine yönelik pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Alif Redzuan Abdullah, 2023; Yılmaz, 2023; Wulandari & Thoyibi, 2022; Akkuş, 2022; Kaya, 2021; Yelken, 2014). Animasyon destekli öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre başarıya ve çevreye yönelik tutuma etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, animasyon destekli çevre

eğitimi gören öğrencilerin geleneksel yöntemle eğitim gören öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Aslan Efe, 2015). Öğrenciler için çok karmaşık ve soyut bir alan olan dilbilimde öğrenme sürecinin kolaylaştırılabilmesi için derslerde kullanılan öğretim materyallerinin çeşitliliğinin artırılabilmesi ve görsel materyallerin öğretim sürecine entegre edilebileceği ve bu kapsamda da sinema filmlerinin derslerde kullanılabilmesi belirtilmiştir (Gencer Çıtak, 2024). Özellikle çocukların ilgisini çeken çizgi filmlerin içerdiği arkadaşlık, okul hayatı, aile, hayvan sevgisi gibi konuların çocukların sosyal bağlarının gelişmesine, duygularını tanımlarına yardım edeceği ve yabancı dil öğretiminde etkili olacağı belirtilmektedir (Yağlı, 2022). Bir başka çalışmada bilim kurgu türünde bir film olan Avatar öğretim materyali olarak ekoloji-eğitim ve çevre konuları açısından incelenmiş ve filmin öğretim materyali olarak çevre sorunlarına yönelik farkındalığın artırılması, ekoloji eğitimlerinde doğa dostu ilkelerin hayata geçirilmesi gibi amaçlarla kullanılabilmesi önerilmiştir (Takmaz, Yılmaz ve Kalpaklı, 2018). Çizgi filmlerin çocukların karakter eğitimine etkisinin incelendiği bir çalışmada; çocukların yaşları itibarıyla ve dönem şartlarından kaynaklı olarak bazı sosyal, eğlence ve düşsel ihtiyaçlarını çizgi filmlerden karşıladığı, çizgi filmlerin çocukları duygusal olarak etkilediği, bilgi öğrenimi sağladığı onları olumsuz olduğu kadar olumlu da etkilediği belirtilmiştir (Kara, 2019).

Yukarıda bahsedilenler doğrultusunda bu çalışmada “Dersimiz Atatürk” filminin hayat bilgisi dersi kapsamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için HBDÖP’de yer alan Atatürk ile ilgili kazanım ifadeleri ve açıklamalarından yola çıkarak Atatürk’ün hayatı, çocukluğu ve kişilik özelliklerinin işleniş bakımından şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Filmde Atatürk’ün hayatı nasıl işlenmiştir?
- Filmde Atatürk’ün çocukluğu nasıl ele alınmıştır?
- Filmde Atatürk’ün kişilik özellikleri nasıl yer almıştır?

Çalışma soruları çerçevesinde film HBDÖP’nin Atatürk ile ilgili kazanımları ve açıklamaları doğrultusunda hazırlanan kontrol listesi aracılığı ile değerlendirilmiştir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Hayat bilgisi dersi kapsamında “Dersimiz Atatürk” filminin incelendiği bu çalışmada hem bir veri toplama aracı hem de bir nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi; bilimsel yaklaşımlar çerçevesinde yazılı veya görsel dokümanlardan veri toplanmasını sağlayarak analiz edilmesini sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Özveren, 2021). Nitel çalışmalar araştırılan konu ile ilgili ölçülebilir özelliklerden ziyade konunun daha detaylı ve kapsamlı incelenmesi için nasıl ve niçin sorularıyla derinleşilen çalışmalar olarak ortaya çıkmaktadır (Denzin & Lincoln, 1998).

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma kapsamında film araştırmacılar tarafından izlenmeden önce filmle ilgili notlar alabilmek amacıyla Atatürk’ün hayatı, çocukluğu ve kişilik özellikleri temaları altında bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Çalışmanın öncelikli veri kaynağını “Dersimiz Atatürk” filmi oluşturmakta olup ikinci veri kaynağı da Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın Atatürk ile ilgili kazanımları olmuştur. Söz konusu kazanımlar ve açıklamaları şöyledir (HBDÖP, 2023):

“- HB.1.5.5. Atatürk’ün hayatını bilir.

*Görsel ve işitsel materyallerle Atatürk’ün doğum yeri, anne ve babasının adı, ölüm yeri ve Anıtkabir üzerinde durulur.*

- HB.2.5.3. Atatürk’ün çocukluğunu araştırır.

*Atatürk’ün başarılı bir öğrenci olması, ailesine değer vermesi ve çocukluk anıları üzerinde durulur.*

- HB.3.5.8. Atatürk’ün kişilik özelliklerini araştırır.

*Atatürk’ün arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışması; başkalarının görüşlerine değer vermesi; kararlılık, akıl yürütme, inandırıcılık, insan, vatan ve millet sevgisi gibi özellikleri üzerinde durulur.”*

Yukarıda verilen kazanımlar ve açıklamalar doğrultusunda hazırlanan kontrol listesi formuyla birlikte film her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak titizlikle incelenmiş, notlar alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar aldıkları notları karşılaştırarak uyumlarına bakmışlardır. Uyumun hesaplanmasında Miles & Huberman tarafından geliştirilen kodlayıcı güvenilirlik hesaplaması formülü kullanılmış ve hesaplama sonunda uyum .93 olarak bulunmuştur. Uyumun %70’in üzerinde olması araştırmanın güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Miles & Huberman, 2015). Toplanan veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde önceden belirlenen temalar göre elde edilen veriler özetlenir ve yorumlanır.

Çalışma kapsamında veriler sunulurken sıklıkla filmlerden alıntılara yer verilmiş ve tablolar kullanılmıştır. Çünkü nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği; inandırıcılık, tutarlılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabilirlik kavramları ile belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda bulgular sunulurken çalışmanın her aşaması içerikte açıklanmış, filmlerden sıklıkla alıntılar yapılmış ve görseller sunulmuştur. Ayrıca metnin daha kolay anlaşılabilir olması amacıyla tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır.

## **Bulgular**

Çalışmaya konu teşkil eden iki bin dokuz yapımlı ancak iki bin on çıkışlı “Dersimiz Atatürk” filmi Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatını anlatan doksan iki dakikalık bir filmidir. Film, bir grup öğrencinin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hazırlıkları kapsamında öğretmenlerinin verdiği Atatürk’ün hayatı ile ilgili bir sunum hazırlama ödevi ile kurgulanmıştır. Bunun üzerine bir grup ilköğretim öğrencisi içlerinden birinin tarihçi olan dedesinden yardım ister ve film dedenin öğrencilere Atatürk’ün hayatını sunmaya başlaması ile devam eder. Film HBDÖP’nin Atatürk ile ilgili kazanımları ve açıklamaları doğrultusunda hazırlanan kontrol listesi dikkate alınarak her iki araştırmacı tarafından titizlikle izlenmiş ve notlar alınmıştır. Bu bağlamda üç farklı başlıkta oluşturulan bulgular aşağıda sırası ile sunulmuştur.

## **Atatürk’ün hayatına ilişkin bulgular**

Filmin girişinde öğretmen öğrencilere 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı etkinlikleri kapsamında Atatürk’ü anmak üzere onun hayatı ile ilgili bir sunum hazırlama ödevi verir. Bunun için öğrencilere ödevi verdikten sonra sunumdan sonra Anıtkabir’e giderek Ata’yı ziyaret edeceklerini söyler.

Böylece Atatürk ile ilgili ilk bilgi filmde verilmiş olur. Atatürk'ün hayatı ile ilgili kazanım ifadesi ve açıklaması kapsamında filmde geçen bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

| Filmde yer alan bilgi | Geçtiği sahnenin zamanı |
|-----------------------|-------------------------|
| Anıtkabir             | 2. 55                   |
| Doğum yeri, yılı      | 10. 11                  |
| Annesinin adı         | 10. 34                  |
| Vefatı                | 1. 24. 48               |

**Tablo 1:** Atatürk'ün hayatı ile ilgili bilgiler

Atatürk ile ilgili olarak babasını ismi hariç kazanım ifadesi ve açıklamasında yer alan bilgilerin hepsinin filmde işlendiği görülmektedir. Atatürk'ün doğum yeri, yılı ve annesi ile ilgili bilgiler filmde şöyle geçmektedir: “Atatürk 1881’de Selanik’te orta halli bir ailenin çocuğu olarak bu evde doğdu... Babasını küçük yaşta kaybetti. Mustafa’yı annesi Zübeyde Hanım büyüttü...” Filmin sonuna doğru ise vefatı üzerine bilgiler yer almıştır. Aşağıda filmde iki kare örnek olarak verilmiştir.



**Fotoğraf 1:** Atatürk'ün doğduğu ev ile annesini gösteren filmde iki kare

### Atatürk'ün çocukluğu üzerine bulgular

Atatürk'ün çocukluğunu araştırır kazanımı açıklamaları doğrultusunda filmde elde edilen veriler üç başlık altında aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

| Atatürk'ün başarılı bir öğrenci olması üzerine filmde yer alan bilgiler   | Atatürk'ün ailesine değer vermesi  | Atatürk'ün çocukluk anıları   |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>•Çalışkanlığı (12.15)</li> <li>•Matematik dersindeki üstün başarısı (12.23)</li> <li>•Sevdiği dersler (12.45)</li> <li>•Kitap okumayı sevmesi (12.45)</li> <li>•Sanatla ilgilenmesi ve dersler alması (14.48)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Ailesine değer vermesi (35.30)</li> <li>•Annesine olan saygı ve sevgisi (40.00)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>•Kız kardeşi ile oynadığı oyunlar (10.53)</li> <li>•Çocukluğunda nasıl biri olduğu (12.15)</li> <li>•Okuduğu okullar (12.23-12.45)</li> <li>•Mustafa isminin yanına Kemal isminin eklenmesi (12.23)</li> <li>•Kitaplara olan düşkünlüğü (12.45)</li> </ul> |

**Şekil 1:** Atatürk'ün çocukluğu ile ilgili ulaşılan veriler

Şekil 1'de görüldüğü üzere filmde Atatürk'ün çocukluğu ile ilgili birçok bilgi bulunmaktadır. Film sahnelerinden örnek vermek gerekirse Atatürk'ün başarılı bir öğrenci olması ve bununla ilişkili bir anı filmde şöyle işlenmiştir: “Selanik'teki askeri ortaokula giriyor. Matematik dersinde üstün başarı gösteriyor. Matematik öğretmeninin adı da Mustafa. Öğretmen diyor ki: ‘İkimizin de adı Mustafa. Bundan sonra senin adın Mustafa Kemal olsun. Atatürk'ün adı ortaokuldan beri Mustafa Kemal'dir.’ Ailesine değer vermesi ile ilgili ise filmde yer alan bir sahnede paralarının bitmesi üzerine Atatürk'ün kız kardeşinden bir mektup gelir. Bunun üzerine Atatürk İstanbul'daki annesine şöyle bir not gönderir: “Bankada biraz param vardı, onu harcayın. Yetişmezse evdeki hahları satarsınız.” Annesine olan saygı ve sevgisi ise filmde şöyle geçmektedir: “Çocuklar Atatürk annesine olağanüstü saygılı bir evlattı. Sabahları elini öpmeden duasını almadan dışarı çıkmazdı.”

Filmde yer alan Atatürk'ün gerçek bir fotoğrafı ile filmde bir sahne örneği fotoğraf 2'de verilmiştir.



**Fotoğraf 2:** Filmde yer alan Atatürk'ün gerçek bir fotoğrafı ile filmde bir sahne

### Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ilgili bulgular

Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır kazanımı ve açıklamaları kapsamında filmde elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

| Filmde yer alan bilgi                          | Geçtiği sahenin zamanı              |
|--|-------------------------------------|
| Arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışması | 28.45-1.00.53                       |
| Başkalarının görüşlerine değer vermesi         | 28.45-1.00.53                       |
| Karahlı oluşu                                  | 28.45                               |
| Akl yürütmesi                                  | 28.45-1.14.27                       |
| İnandırıcılığı                                 | 28.45                               |
| İnsan, çocuk, vatan, millet sevgisi            | 39.15-54.14-1.01.27-1.08.12-1.16.56 |
| Öğretmen ve öğrencilere olan sevgisi           | 47.31-48.33-1.11.40-1.12.35         |
| Kendine ve milletine güvenmesi                 | 26.21                               |
| Barışsever ve saygılı olması                   | 46.15                               |
| Cesaretli oluşu                                | 35.50                               |
| Fedakâr oluşu                                  | 36.15                               |
| Azimli oluşu                                   | 1.05.38                             |
| Doğa sevgisi                                   | 1.21.39                             |
| Sanata olan düşkünlüğü                         | 14.48-23.07-44.20                   |

**Tablo 2:** Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ilgili filmde yer alan bilgiler

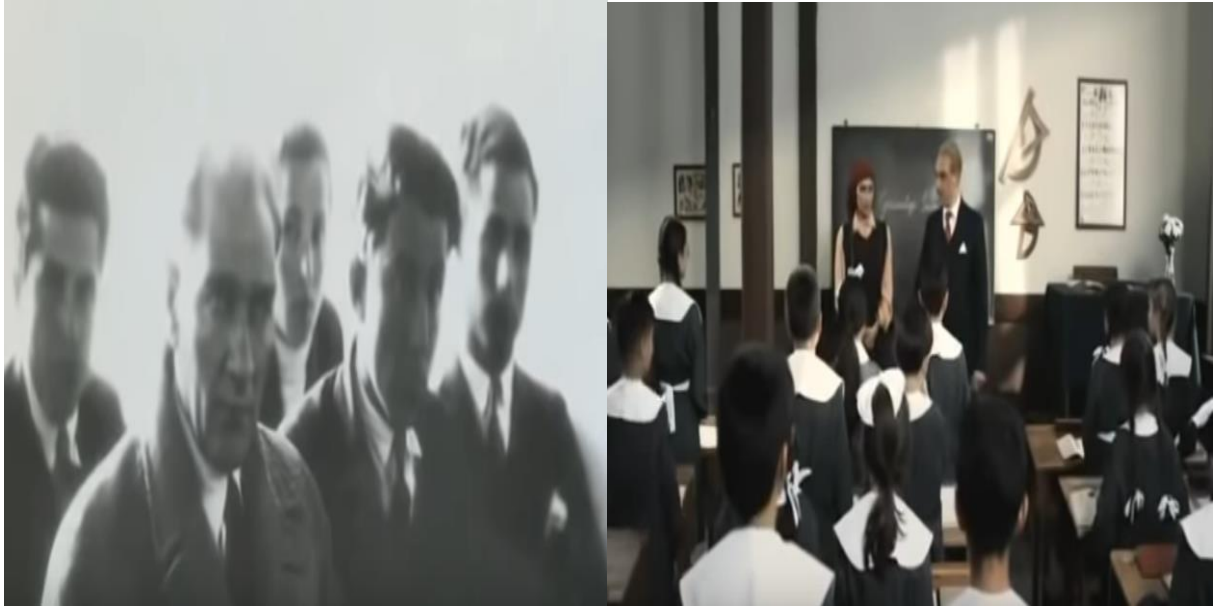
Tablo 2'de görüleceği üzere filmde Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ilgili birçok bilgi ve anı bulunmaktadır. Bunlardan bazı örnekler şöyledir:

Çocuk sevgisi: *“Mustafa Kemal Paşa Doğu Cephesi’nde komutanlık yaparken evsiz barksız kalan bir çocuğu evlat edinmiş, İstanbul’a annesinin yanına göndermişti...”* Bu örneğin yanı sıra filmde evlat edindiği çocuklar da yer almaktadır.

Başkalarının görüşlerine değer vermesi: *“Devleti ve milleti ilgilendiren konularda okuyup araştırır ve arkadaşlarına veya bilir kişilere danışır.”* Filmin daha birçok sahnesinde Atatürk’ün bu özelliği vurgulanmıştır.

Öğretmen ve öğrenci sevgisi: *“Bir Anadolu şehri ziyaretinde küçük bir okul görüyor. Okulun bir sınıfına giriyor. Öğretmen ve çocuklar çok şaşırıyorlar ama çok da seviniyorlar.”* Bu sahnede öğretmen Atatürk’ten öğretmen sandalyesine oturmasını istemesi üzerine Atatürk: *“...Öğretmenin bulunduğu bir sınıfta herkes kim olursa olsun öğretmenden sonra gelir. Kimse ondan daha büyük ve önemli değildir.”* diyerek öğretmene yerine geçmesini ve dersine devam etmesini rica eder. Bu sahnede Atatürk’ün öğretmene verdiği değeri açıkça gözler önüne sermektedir.

Barışsever ve saygılı olması: *“Düşman kralı İzmir’e geldiği zaman kalacağı eve yere serilen Türk bayrağını çiğneyerek girme küçüklüğünü göstermiş. Bu çirkin olayı unutmayan halk M. Kemal’in kalacağı evin girişine düşman bayrağını sermiş ancak Atatürk o bayrağı çiğnememiş ve kaldırdıktan sonra eve girmiş...”* Aşağıda filmde iki örnek sahne verilmiştir.



**Fotoğraf 3:** Filmde yer alan Atatürk’ün gerçek bir fotoğrafı ile filmde bir sahne

Fotoğraf 3’te Mustafa Kemal Atatürk ders işleyen bir öğretmenin sınıfına girerek kurduğu iletişimde öğrencilere örnek olmaktadır. Filmde bu ve yukarıda verilen diğer örnekler gibi daha birçok örnek bulunmaktadır. Bu bağlamda HBDÖP’de Atatürk ile ilgili kazanım ve açıklamalarında yer alan tüm unsurları filmde görmek mümkündür. Film Türk Millî Eğitim amaç ve ilkelerine uygun olmakla birlikte içerikte ahlâka uygun olmayan herhangi bir unsur bulunmamaktadır. Bununla birlikte filmin öğrencilerin derse ilgisini çekmede, konuyla ilgili bağlantılar kurmada ve Atatürk’ü örnek almada etkili olacağını söylemek mümkündür. Ayrıca film anlaşılabilirliği bakımından değerlendirildiğinde sınıf

öğretmenlerinin desteği ile filmin temel eğitim düzeyinde rahatlıkla anlaşılabilir olacağı düşünülmektedir.

### **Sonuç Tartışma ve Öneriler**

Eğitimde kullanılabilir en etkili araçlardan biri olan filmler 1895'te Lumière Kardeşler'in film makinesini bulmalarından sonra 1907'den itibaren filmler eğitimde kullanılmaya başlanmıştır (Yakar, 2013, s.22). Çocuğun karakter eğitiminde ve değerler dünyasının şekillendirilmesinde geçmişte masallar, edebî metinler ve hikâyeler gibi geleneksel yöntemler kullanılırken bugün çocuğun sürekli ekrana maruz kalması ve filmlerdeki karakterlerden rol model edinebilmesi açısından modern süreçleri barındıran sinema gibi araçlar kullanılabilir (Demirbaş, 2023). Günümüz dünyasında görsellik üzerinde en çok durulan konulardan biridir. Hareketli görüntülerle birlikte kitle iletişim araçlarındaki yaygınlaşma görselliğin yaşam üzerindeki etkilerinin önemli olduğu ortaya koyulmaktadır (Temizel, 2012; Kolker, 2011, s. 36). Dolayısı ile çalışma kapsamında "Dersimiz Atatürk" filmi hayat bilgisi dersi kapsamında incelenmiştir. HBDÖP'nin Atatürk ile ilgili üç kazanımı ve açıklamaları doğrultusunda bir kontrol listesi hazırlanmış ve notlar alınmıştır. Sonuçta birinci araştırma sorusu çerçevesinde filmde Atatürk'ün doğum yeri, yılı, annesinin adı ve vefatı üzerine yeterince bilgi olduğu ancak babasının isminin verilmediği tespit edilmiştir. Atatürk'ün vefatı üzerinde oldukça duygulu bir anlatım görülmüştür. Sinemanın görsel ve işitsel aktarımı ile birlikte duygulu anlatımlarla da ön plana çıktığını belirten Abisel (1995, s. 7), sinemanın izleyenle duygusal bir bağ kurduğunu ve bu açıdan da sinemanın diğer sanat dallarından daha etkili olduğunu vurgular.

İkinci araştırma sorusu kapsamında Atatürk'ün başarılı bir öğrenci olması, ailesine değer vermesi ve çocukluk anıları ile ilgili olarak filmde yeterince bilgi olduğu görülmektedir. Duygu ile birlikte bilgi aktarımında da etkili olan sinema öğrenciye bir davranış modeli yansıtmaktadır. Bu bakımdan sinema yalnızca eğitimi zenginleştiren bir unsur olmaktan çıkarak kendi başına bir eğitim olacak niteliğe bürünmüştür (Birkök, 2008, s.4). Eğitim öğretimi desteklemek için kullanılan eğitsel filmler soyut konuları somutlaştırmasına, öğrencilerin bilmedikleri konular hakkında bilgi edinmelerinin sağlanmasında katkı sağlayan materyaller olarak görülmektedir (Güven Yıldırım, Köklükaya ve Selvi, 2015). Eğitim içerikli yapılarla ön plana çıkan sinema eğitimde var olan olumlu ya da olumsuz durumları ele almaktadır (Sarıbudak, 2014, s. 6). Dolayısı ile Mustafa Kemal Atatürk'ün başarılı bir öğrenci olması, ailesine verdiği değerler gibi önemli özelliklerinin öğrencilere aktarımında ve Atatürk'ü rol model almalarında "Dersimiz Atatürk" filminin etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü Demircioğlu (2007), eğitsel filmlerin materyal olarak kullanılması ile motivasyon ve merakın arttığını, birden fazla duyunun harekete geçmesi ile anlaşılması zor konuların anlaşılmasının kolaylaştığını belirtmektedir. Benzer şekilde Akcan ve Polat (2006) da sinema filmlerinin fikir ve bilgileri aktarma potansiyellerinin yazılı metinlere göre daha fazla olduğunu vurgulamaktadır. Filmlerle verilmek istenen mesaj daha kısa sürede verilmekte ve dönüt daha etkili şekilde alınabilmektedir (Öztaş, 2011).

Üçüncü araştırma sorusu çerçevesinde filmde Atatürk'ün arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde çalışması, başkalarının görüşlerine değer vermesi, kararlılığı, akıl yürütmesi, inandırıcılığı, insan, vatan ve millet sevgisi gibi birçok özelliklerinin fazlasıyla yer aldığı tespit edilmiştir. Filmin genel olarak temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu söylemek mümkündür ancak "kapitülasyon" kelimesi gibi bazı noktalarda sınıf öğretmeninin açıklama yapmasına ihtiyaç duyulabilir. Eğitim öğretim ortamlarında farklı materyallerden yararlanılmasının eğitimin kalitesini her durumda artıracak bir olgu olduğunu belirten Kurttaş (2021, s. 223), filmlerin bireyler üzerindeki görsel, duygusal, işitsel gibi etkilerinin filmlerin eğitim amacı ile kullanılmasında öncelikli hale gelebileceğini belirtmektedir.



Filmler birçok insana kolaylıkla hitap edebilen, okur yazar olmayan bireylerin bile rahatlıkla anlayabileceği hareketli resim, söz, müzik gibi unsurlarla oluşmuş bir anlatım imkânı sunmaktadır (Onaran, 1968). Namaz (2023, s.370), en güçlü filmlerin, yaşanan dünyayı insanlara yeniden yansıtan, yeni şeylerin fark edilmesini sağlayan araçlar olduğunu bildirmekte ve güçlü anlatıların izleyici kitlesinin anlama biçimini şekillendirebileceğini belirtmektedir. Filmlerde yer alan konular sosyal, mühendislik, fen ve sağlık alanlarıyla ve bu alanların alt dallarıyla ilişkili olabilmektedir. Dolayısıyla eğitimle ilgili bazı filmlerde, tarih ve coğrafyanın öğretilmesi amacıyla filmler üretilmesi; bilim, görsel sanatlar gibi en genel konulardan en özel konulara kadar toplumda yer alan her türlü sosyal olgunun filmlerde işlenmesi, buna örnek teşkil edebilir (Kivel, 2014; Birkök, 2008, s.4-5; Demircioğlu, 2007). Çin kültürünün öğretiminde film ve televizyon öğretim yönteminin uygulanması üzerine yapılan bir araştırmada; film ve televizyon çalışmalarından kliplerin kullanıldığı bir ders tasarlanmış ve öğretimin etkisi karşılaştırmalı bir deneyle doğrulanmıştır. Yöntemin Çin kültürünün öğretilmesine uygulanmasının mümkün olduğunu gösteren bu çalışmada film ve televizyon öğretim yönteminin uygulanması; öğrencilerin dil biliş yeteneğinin yanı sıra kültürler arası iletişim yeteneğinin geliştirilmesinde de olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Luo, 2024). Dolayısıyla filmlerden kültür aktarımı aracı olarak da yararlanılmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve çizgi film kullanımının öğrencilerin tutum, motivasyon ve akademik başarısına etkilerinin incelendiği bir araştırmada tüm bu değişkenlere olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Şentürk, 2020). Yapılan bu çalışmalar eğitsel filmlerin öğrencilerin akademik becerilerinin yanı sıra sosyo-duygusal becerilerine ve kültürel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır.

Yapılan bazı araştırmalarda duyu organları ile öğrenme arasındaki doğrudan bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrenme ile duyu organları arasındaki bu ilişki de eğitim öğretim sürecinde materyal kullanımının önemini artırmaktadır. Öğrenmelerin %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i tatma duyuları ile gerçekleşirken bireylerin okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'si, gördüklerinin %30'u hem görüp hem işittiklerinin ise %50'si hatırlanabilmektedir (Çelik, 2010, s. 29). Filmler, kültürel, sosyal ve eğitimsel ilkeler de dahil olmak üzere ahlaki ilkeleri somutlaştıran çeşitli hikayeler anlatır ve bu özelliği ile eğitim kaynağı olarak kullanılabilir (Arfani & Putri, 2024). Wilson (2004) iletişim üzerine yapılan araştırmalarda görsel-işitsel araçlar karşısında bireyler pasif alıcı konumunda gibi görülse de zamanla izleyicilerin zannedildiği kadar pasif alıcı olmadıkları ve söz konusu medyadaki bilgilerin zihinlerde işlendiği, hayatlarına şekil verdiklerinin anlaşıldığını belirtmektedir. Filmlerin görünen bu avantajları ile birlikte dikkat edilmesi gereken bazı hususlar da bulunmaktadır. Film kullanımı kurallarına uyulmaması, gereğinden fazla kullanılması durumunda okuduğunu anlama becerisini olumsuz yönde etkileme ihtimali, film uzunluğunun ders süresiyle uymaması gibi noktalarda dikkatli olunması gerekmektedir (Yakar, 2013). Ancak genel olarak hayat bilgisi derslerinde Atatürk ile ilgili konularda "Dersimiz Atatürk" filminin rahatlıkla öğrencilere izlettirilebilecek bir film olduğu söylenebilir. Filmin etkili olup olmayacağı üzerine farklı sınıf düzeylerinde uygulamalı araştırmalarla birlikte öğrenciler ve öğretmenlerle görüşmeler yapılabilir. Benzer animasyon veya çizgi filmler ile yeni çalışmalar planlanabilir. Atatürk konularının farklı yöntemlerle işlenmesi üzerinden karşılaştırmalı çalışmalar önerilebilir.

### Kaynakça

- Abisel, N. (1995). *Popüler sinema ve türler*. Alan Yayıncılık.
- Akcan, E., ve Polat, S. (2016). *Eğitim konulu Türk filmlerinde öğretmen imajı: öğretmen imajına tarihi bakış*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(3), 293-320.
- Akkuş, S. D. (2022). Büyük filmlerden liderlik dersleri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (1), 580-592.

- Alif Redzuan Abdullah, M. (2023). Learning moral values through cartoons for malaysian preschool-aged children. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Society for Research and Knowledge Management. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.20>
- Arfani, S. and Putri, T.C. (2024). The analysis of character building in educational values found in aladin film directed by Guy Ritchie. *Journal of English Language and Literature*, 9(1), 21-32.
- Birkök, M.C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: Sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-12.
- Çam, Ş. S. (2023). Fenomenolojik bakış açısıyla başarı ve motivasyon temalı film analizlerinin mesleki gelişime katkısı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36 (2), 612-640.
- Çelik, L. (2010). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel ve E. Altun (Ed), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde. Pegem Akademi.
- Demirbaş, Y. E. (2023). *Karakter eğitiminde sinema filmleri: Aamir Khan örneği*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilgi* 42. 77-93.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). *The lanscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage
- Derelioğlu, Y. ve Şar, E. (2010). The use of films on history education in primary schools: Problems and suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2017-2020.
- Efe, H. A. (2015). Animasyon destekli çevre eğitiminin akademik başarıya, akılda kalıcılığa ve çevreye yönelik tutuma etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 3 (5), 130-143.
- Gencer Çıtak, Ö. (2024). Einsatz von Filmen zur Vermittlung von sprachwissenschaftlichen Grundfragen: Mit einem Exkurs zum Film Persischstunden. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 1032-1048. DOI: 10.29000/rumelide.1421585.
- Güven Yıldırım, E., Köklükaya, A. ve Selvi, M. (2015). Öğretim materyali olarak 3- İdiot filmi ile öğretmen adaylarının günlük hayatta fenin kullanımı ve eğitimde aile rolü üzerine görüşlerinin belirlenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 94-105.
- Kara, O. (2019). *Çizgi filmlerin çocukların karakter eğitimine etkisi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Kaya, N.G. (2021). Kapsayıcı eğitim bağlamında hıçkırık filminin analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (80). 1818-1831.
- Kivel, M. T. (2014). *The evolution of the educational film is intimately related to the larger history of educational technology*. The Ohio State University. <https://u.osu.edu/kiveledtech/2014/04/11/hello-world/>
- Kolker, R. (2011). *Film biçim ve kültür*. (Çev. Fırat Ertınaz vd.). De Ki Basım Yayım.
- Korkmaz, M. (2017). Din dersi öğretmenlerinin bir öğretim materyali olarak filmleri kullanma durumları. *Bilimname*, 13 (30), 35-66.
- Kurtdaş, E. M. (2021). Eğitimde film kullanımının önemi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 222-244.
- Luo, H. (2024, October, 13-15). *Study on application of film and television teaching method in teaching chinese culture*. [Conference presentation]. Proceedings of the 3rd International Conference on New Media Development and Modernized Education, NMDME, Xi'an, China
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Milli Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy, Çev.), Pegem Akademi Yayınları.
- Namaz, Y. (2023). Eğitim ve eğitimci temalı filmlerin bibliyografisi ve eğitim temalı üç filmin analizi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 10 (1), 369-394. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1163325>

- Onaran, Ő. A. (1968). *Sinematografik Hürriyet özellikle bu hürriyetin filmlerin ve film senaryolarının kontrolü bakımından değerlendirilmesi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. T.C. İçişleri Bakanlığı Tetkik Kurulu Yayınları.
- Özveren, C. G. (2021). Liderlik kuramları özelinde bir doküman incelemesi: Son kale filmi analizi. *İş'te Davranış Dergisi*, 6 (2), 65-75.
- Öztaş, S. (2011, Mart). Tarih sinema ilişkisi ve sinema filmlerinin tarih derslerinde kullanımının önemi. Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu. Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Sarıbudak, D. (2014). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim içerikli filmlerin eğitim ortamlarına etkisine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Şentürk, M. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi film kullanımının öğrencilerin, tutum, motivasyon ve akademik başarısına etkileri*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Takmaz, S., Yılmaz, M. ve Kalpaklı, F. (2018). Doğa ve çevre eğitimi için öğretim materyali olarak Avatar filmi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30.
- Temizel, Ö. G. (2012). *Sanat eğitimi alan öğrencilerin sanat ve estetik tutumlarına görsel kültürün etkisi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Tofur, S. (2018). Sinematografik anlatıda Hersey-Blanchard durumsal liderlik modeli: Koro filmi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11 (4), 822-837.
- Wulandari, E., & Thoyibi, M. (2022). Educating young learners to gender equality through movies: Wonder Woman vs Captain Marvel. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*. STAI Hubbulwathan Duri. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i3.1889>
- Yağlı, A. (2022). Çocuklara yabancı dil öğretiminde çizgi filmlerin kullanılması: Zou adlı çizgi film örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 33-53.
- Yakar, H. N. G. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 19 (1). 21-36.
- Yelken, T. Y. (2014). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Yerli, B. (2022). *Hayat bilgisi öğretim programı bağlamında TRT çocuk dergisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, S. (2023). Din ve değerler eğitimi aracı olarak sinemanın etkisi ve gücü. *Nisar* 2. 173-195.

## 40. Oyuncunun Sanatında Temel Bir Çalışma Alanı Olarak Enerjik Beden<sup>1</sup>

Ezgi UZŞEN<sup>2</sup>

**APA:** Uzşen, E. (2024). Oyuncunun Sanatında Temel Bir Çalışma Alanı Olarak Enerjik Beden. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 728-736. DOI: 10.29000/rumelide.1454567.

### Öz

Bu çalışma içinde sahne üzerindeki hakikatin temel koşulu nedir? sorusu çeşitli vücuda getirme süreçleri ve mevcudiyet kavramından hareketle açıklanmaya çalışılmıştır. Oyuncunun göstergesel bedeni ve oyuncunun görüngüsel bedeni arasındaki ilişki kimi zaman birinin diğerine üstün geldiği, günümüzde ise karşılıklı bir etkileşim içinde ve parçalanamaz bir aradalığıyla titreştiği şekillerde ortaya çıkmaktadır. Çalışma içinde radikal mevcudiyet kavramı, oyuncunun görüngüsel bedenini enerjetik bir biçimde ortaya koymasıyla ortaya çıkan ve seyirciyle etkileşen dönüştürücü bir güç olarak ele alınmıştır. Radikal mevcudiyette iletişim söz konusudur. Seyirci oyuncuyu sadece bir güç kaynağı olarak algılamaz. Oyuncunun enerjik bedeni bulaşıcı niteliğiyle seyirci tarafından dönüştürücü bir güç olarak, enerjik düzeyde iletişime geçtiği bir olgu şeklinde algılanır. Burada söz konusu nitelik oyuncunun sahnesel varlığının temelini oluşturan enerjisidir. Çalışma içinde enerji, gündelik-dışı enerji ve oyuncunun bu bağlamda çalışması üzerinde durulmuş, ISTA'nın araştırmalarından hareketle gündelik-dışı enerji kalitesini oluşturmada üç temel yasadın söz edilmiştir. Oyuncunun bu ekonomik olmayan kalite üzerinde çalışması da oyuncunun bağımsız alanı olarak ele alınmıştır. Oyuncu pragmatik yasalar bağlamında alıştırma yoluyla tekrar tekrar çalışarak adeta ikinci bir sinir sistemi geliştirmektedir. Bu ikinci sinir sistemi çalışma içinde oyuncunun enerjik bedeni olarak anılmıştır. İşte bu çalışma sahne üzerindeki hakikatin temel koşulunu rolden, karakterden, yönetmenin ya da gösterimin isteklerinden önceki bu düzeyde, oyuncunun enerjik bedeninde tanımlamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Oyuncu, Enerji, Enerjik beden.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Enerjik Bedenden Performansa Oyuncunun Çalışması ve Bir Sahneleme 'Not B' (Beckett Değil)" isimli sanatta yeterlik tezi çalışması kapsamında üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %2

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454567

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Anadolu Üniversitesi, Devlet Konservatuarı, Sahne Sanatları Bölümü / Lecturer, Anadolu University, School of Music and Drama, Performing Arts Department (Eskişehir, Türkiye), euzsen@anadolu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5985-5167, **ROR ID:** https://ror.org/05nz37n09, **ISNI:** 0000 0001 1009 9807, **Crossref Funder ID:** 501100008770

## The Energetic Body as a Fundamental Working Area in the Actor's Art<sup>3</sup>

### Abstract

What is the basic condition for truth on stage? This study aims to explain this question based on various processes of embodiment and the concept of presence. The relationship between the performer's semiotic body and the performer's phenomenal body sometimes appears in ways where one prevails over the other, and today, they vibrate in interaction and indivisible coexistence. In this study, radical presence was defined as a transformative power that appears when the performer energetically reveals their phenomenal body and interacts with the spectator. The spectator does not perceive the performer merely as a source of force. They experience the performer's energetic body as a transformative power, a phenomenon with which they communicate at an energetic level. The quality in question here is the performers' energy, which forms the basis of the performer's stage presence. This study emphasized energy and the performer's work in the context of extra-daily energy. The performer's work on this non-economic quality, on the energetic body, is also regarded as their independent field. The performer develops a second nervous system by working repeatedly through exercises on extra-daily energy in the context of pragmatic laws. This study refers to the performer's energetic body as a second nervous system.

**Keywords:** Performer, Energy, Energetic body.

### Giriş

Franco Ruffini'nin Stanislavsky'nin "Sistemi" başlıklı makalesinde Stanislavsky'nin son dönem araştırmalarını referans alarak sorduğu soru bu çalışmanın başlangıç noktasını belirlemiştir. "Rolden önce karakter vardır. Karakterden önce ne vardır? Sahne üzerinde hakikatin temel koşulu nedir?" (Barba & Savarese, 2017, 305). Karakterden önce, rolden, tekstten, provadan önce oyuncunun çalışmasını belirleyen bir evren olabilir mi? Oyuncunun sanatında bağımsızlık söz konusu olabilir mi? Bu ve benzeri soruların sorulabilmesi için Batı tiyatrosu 20. yüzyılın devrimci tiyatro insanların çalışmalarını beklemiştir.

Tiyatronun tiyatrosallaşması, bir başka deyişle tiyatronun özgürleşmesi olarak anılan döneme kadar tiyatro sanatında hâkim estetik Klasik temsil estetiğidir. Bu estetik yaklaşımın temeli Aristoteles'in Poetikasında atılmıştır.

<sup>3</sup> **Statement:** This article has been produced within the scope of the thesis titled "From Energetic Body to Performance, the Work of the Actor and a Staging 'Not B' (Not Beckett)". It is declared that scientific and ethical principles have been followed in the preparation process of this study and that all the works used are stated in the bibliography. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Ardahan University Ethics Commission with the decision dated 25.09.2023 and numbered 2023-2ÖNP-0074.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin/ Ithenticate, Rate: %2

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 16.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454567

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Klasik temsil estetiği, referans alınacak bir dış gerçeklik algısına temellenir. ...temel olan taklit yoluyla gösterilecek ya da gösterilmeyecek bir gerçekliktir. Descartes'in bilinç ile nesne arasında yaptığı ayırmadan beslenen ve Rönesans'la birlikte gelişen bu temsil anlayışında esas olan bir gerçekliği göstermektir. Sanat gerçekliği göstermek için kavratmaya çalıştığı gerçekliğe bağlı bir "anlamsal dizge" oluşturur. (...) estetik algıda bütün biçimleme araçları temsilin hizmetindedir; algılanan gerçeklik betimlenerek, anlatılarak yeniden üretilir (Karacabey, 2007, 122).

Dramatik form görsel olan ve dilsel olan arasındaki gerilim nedeniyle bir sorun olarak görülene kadar klasik temsil estetiği, dolayısıyla Aristoteles etkisi oyuncunun alanında da etkisini sürdürmüştür. "Eserleri 18. yüzyıla gelinceye kadar, önce kilisede sonra da akademik ortamlarda kanun niteliğine geçen Aristoteles'in dramatik yapının birincil sahipliğini ve dolayısıyla yarattığı eseri denetleme yetkisini şaire vermesinden hareketle, oyuncuyu yazarın kuklası olarak görmeye yönelik eğilim her zaman baskın olmuştur" (Karaboğa, 2018, 40). Oyuncu her ne kadar Karaboğa'dan aktardığımız gibi metinle ilişkisi içinde sözel anlamın taşıyıcısı olarak kabul edilse de 18. Yüzyılın ikinci yarısına kadar onun hem görüngüsel bedeni hem de göstergesel bedeni üzerinde tartışmalar mevcuttur.

18. yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde ise Erika Fischer-Lichte'ye göre Alman tiyatrosunda iki önemli değişiklik oyuncunun görüngüsel bedeninin göstergesel bedeni lehine tasfiye edilmesine öncülük etmiştir. Bu iki önemli değişiklik edebiyat tiyatrosunun ortaya çıkması ve gerçekçi-psikolojik oyun sanatının geliştirilmesidir (Fischer-Lichte, 2016, 133). Bu dönemin tiyatrosunda egemen olan yazar ve eseridir. Bu noktada oyuncudan beklenen bir karaktere dönüşmesidir. Oyuncu görüngüsel bedeninden hiçbir iz kalmayana dek bir göstergeye dönüşmelidir.

Yeni oyun sanatı oyunculara yazarın metinde belirttiği ifadeleri (temsil edilen karaktere ["dramatis personae"] ait olan duyguları, ruhsal durumları, düşünce şekillerini ve özgül nitelikleri) kendi bedenlerinde veya bedenleriyle dışa vurma imkânı sunmalıydı. O, oyuncunun dünyadaki bedensel varoluşunu ve sahnedeki görüngüsel bedenini yıkmasını ve böylece onun mümkün olduğunca dramatik bir karakterin ruhsal durumunu ve duygularını gösteren bir "metin" haline dönüşmesini sağlamalıydı. Dolayısıyla oyuncunun görüngüsel bedeni ile onun bir karakteri canlandırması arasındaki gerilim ikincisi -yani karakterin temsiliyeti- lehine ortadan kaldırılmalıydı (Fischer-Lichte, 2016, 133).

18. yüzyıl tiyatro kuramcıları 17. yüzyıl Querelle tartışmalarında tiyatro karşıtlarının üstünde durduğu oyuncunun görüngüsel bedeninden kaynaklanan zararlı etkiyi/cazibeyi bertaraf etmek üzerinde durmuşlardır. Böylece tiyatro sanatında oyuncunun alanına, karakterin temsiliyeti bağlamında vücuda getirme kavramını da sokmuş olurlar. Bu vücuda getirme kavramı, tiyatronun edebiyatla sıkı bağlarının sürdüğü bir döneme aittir. Hem oyuncunun icrası hem de seyircinin algıları oyun metninin dikte ettikleriyle sınırlıdır.

20. yüzyıla, tarihsel avangartlar dönemine gelindiğinde klasik temsil anlayışında başlayan krizle birlikte teatralite kavramı gündeme gelmiştir. Bu dönemin tiyatro insanları, tiyatronun özerkliği düşüncesinden hareketle tiyatronun kendi sahnesel araçlarını dilsel olanın (edebiyat dünyasına ait olanın) önüne koymuş, oyuncu ve seyirci ilişkisini yeniden tanımlamaya başlamıştır. Bu ilişki metinden, daha doğrusu anlamsal olanın eksiksiz iletilmesi düşüncesinden bağımsızlığını kazandığı ölçüde oyuncunun alanında eğitim çalışmaları, yöntem araştırmaları da gündeme gelmiştir.

Barba'ya göre, oyuncu ve seyircinin teatral deneyimi ile ilişkili olarak bir bölünme yaratan 20. yüzyılın tiyatro devrimcilerinden Meyerhold olmuştur.

Tiyatro çalışmalarında bir çeşit bölünme yaratmanın yolunu bulan, hem tiyatroyu icra eden, hem de izleyenler için potansiyel enerjileri serbest bırakan Meyerhold oldu. (...) Meyerhold, oyuncunun "plastik eylemler"inin nasıl ve neden karakterin sözleriyle uyum içinde olmak zorunda olmadıklarını

açıkladı. ...oyuncunun bu iki davranış düzeyini bilinçli olarak nasıl biçimlendirebileceğini, kendi hareketlerini, sözleri resmetmek zorunda olmadan, onlarla yeni bir ilişki kuran bir mantığa uygun olarak tasarlayabileceğini gösterdi (Barba & Savarese, 2017, 40).

Meyerhold'u Barba'nın deyişiyile tiyatro bölünmesine getiren kendi çağında hâkim olan ve Halet-i Ruhiye Tiyatrosu olarak adlandırdığı natüralist anlayıştı. Bu estetik yaklaşımda da oyuncu oyun metninden gelen verileri kullanmakta ve gerçeğe benzerlik bakımından adeta bir fotoğrafçı duyarlılığında çalışmaktaydı. Oyuncu ve seyirci hala oyun metninin boyunduruğu altındaydı. Bu durumda hiyerarşinin tepesinde hala seyircilerle iletişim kurması beklenen yazar bulunuyordu. Meyerhold bu anlayışın '*gücünü reenkarnasyon sanatından alan oyuncular*' yarattığını dile getirmiştir.

... bu durum hem makyaj bilgisi hem de dili çeşitli vurgu ve lehçelere uydurma becerisi gerektirir, ancak burada plastik aksiyona yer yoktur. Oyuncudan, çirkin ve kaba bir temsilden kaçınmak için estetik bir algı geliştirmek yerine, kendi benliğinden çıkması istenir. Oyuncu günlük hayatın ayrıntılarını gözlemleyen bir fotoğrafçı duyarlılığındadır. (...) Natüralist tiyatro oyuncunun, doğrudan ve açıkça belirtilmiş bir anlatım biçimi edinmesini ister; anıştırmaya ya da bilinçli eksik anlatıma yer vermez (Meyerhold, 2014, 6).

Meyerhold bu tür tiyatronun seyircinin algısını da küçümsediğini söylemektedir. Hatta ona göre bu tür tiyatro (natüralist tiyatro) seyircinin sahnede zekice kurgulanan konuşmaları anlama kapasitesini dahi reddetmektedir.

Meyerhold'un yeni tiyatrosu ise metnin hakimiyeti karşısına oyuncuyu ve seyirci ilişkisini merkeze alan ve hem oyuncu hem de seyirci algısında özgürlüğün peşine düşen bir tiyatrodur. Meyerhold bu özgürlüğü hem oyuncuların eğitimi ve bedenselliği ile hem de sahnelemede seyircinin algısının özgürce dolaşabileceği bir estetik bütünlükle sağlamıştır.

Meyerhold'un geliştirdiği ve "biyomekanik oyunculuk" diye anılan alıştırmalar, sadece verili anlamları iletmeye yarayan birer gösterge değildir; onlar daha çok bedeninin belirli hareket alanlarına odaklanarak onun hareketliliğini, yani "seyirciye bulaşan" ve onu "dönüşlü bir şekilde uyabilen" bir yapıyı ortaya çıkarırlar. Burada birbirinden farklı anlam yaratma süreçleri söz konusudur. Oyuncunun kendi bedeninin maddeselliğini güçlü bir şekilde vurgulaması, seyircilerin algıları doğrultusunda tamamen yeni anlamlar oluşturmasına, yani onun "yeni bir anlamın yaratıcısı" haline gelmesine izin verir. (Fischer-Lichte, 2016, 139).

Fischer-Lichte, Meyerhold'un yeni oyun sanatı kavramıyla daha önce sözü edilen 18. yüzyılın vücuda getirme kavramını tersyüz ettiğini belirtir. Daha önce değinildiği gibi 18. yüzyılın vücuda getirme kavramı metinden gelen verilere göre oyuncunun görüngüsel bedeninden hiç iz kalmayınca kadar bir gösterene, göstergesel bedene dönüşmesine odaklanmıştır.

Vücuda getirme kavramı çerçevesinde, sadece seyirciler oyuncuların eylemlerindeki göstergeleri çözümledikleri sürece oyuncuların seyircilere etki ettiğinden bahsetmek mümkündür. Fakat yeni oyun sanatında oyuncunun dönüşlü olarak uyarılan ve hareket eden bedeninin seyirciye dolaysız bir etkiye bulunduğu düşünülür. (...) onların hareketlerinin seyircide karşılık verme tepkisine ve kendince yeni anlamlar üretme itkisine yol açan bir çeşit uyarıcı işlevi gördükleri varsayılır. İlk durumda performatifleşme süreci ifade etmekle sınırlıyken, artık onun etkili bir gücü olduğu kabul edilir (Fischer-Lichte, 2016, 140).

20. yüzyılın ikinci yarısında ise sahnelemelerde avangartlardan farklı olarak, örneğin Meyerhold'un biyomekaniğinde olduğu gibi, oyuncunun bedeni mutlak kontrol edilebilen bir makine gibi düşünülmemiştir. Bu dönemde oyuncunun görüngüsel bedeni ve göstergesel bedeninden yola çıkmışlardır. "Oyuncunun/sanatçının bedenini kullanması her zaman onun bedensel olarak dünyada var olmasına bağlıdır. Böylece altmışlı yıllardaki sahnelemeler vücuda getirme kavramını yeniden tanımlamışlardır" (Fischer-Lichte, 2016, 140).

Erika Fischer-Lichte *performatif dönemeç* diye adlandırdığı bu dönemden günümüze vücuda getirme kavramını *algısal çokdurumlulukla* ilişkili olarak ele alır. Seyircinin algısı görüngüsel beden ve oyun kişisi arasında gidip gelir. Sahnede canlandırılan kişi oyuncunun özgül varoluşuna bağlıdır. Böylece seyircinin algısı kurgusal olan ile oyuncunun özgül varoluşu arasında titreşir. “Vücuda getirme kavramı, beden bir nesne, konu, tema, sembol oluşturmak için bir kaynak, gösterge oluşumu için bir malzeme, kültürel izlerin bir ürünü olarak işlev görmesi ve o şekilde değerlendirilebilmesinin başlıca koşuludur” (Fischer-Lichte, 2016, 153).

### Radikal Bir Mevcudiyet

Giriş bölümünde anlatıldığı gibi oyuncunun göstergesel ve görüngüsel bedeni üzerine tartışmalar ikisinin birbiri ile ilişki içinde olduğu olduğu noktaya taşınmıştır. Bu noktada Erika Fischer-Lichte performatif estetik bağlamında mevcudiyet kavramıyla ilgilenir. Mevcudiyeti çeşitli vücuda getirme süreçleri ile ilişki içinde üç başlıkta değerlendirir: *zayıf bir mevcudiyet kavramı*, *güçlü bir mevcudiyet kavramı*, *radikal bir mevcudiyet kavramı*.

Birincisi, oyuncunun görüngüsel bedenine işaret eder. Oyuncunun şimdiliğinden kaynaklanır. Bu zayıf bir mevcudiyet kavramı olarak tanımlanabilir. İkincisi mevcudiyetin, oyuncunun mekanı kontrol edebildiği ve seyircinin dikkatini kendine çektiği biçimdir. Seyirci burada oyuncudan yayılan ve dikkatini tamamen oyuncuya çeken bir güç duyar ve oyuncuyu bir güç kaynağı olarak algılar. Seyirci oyuncunun mevcudiyetini alışılmadık bir yoğunlukla deneyimler. Bu da güçlü bir mevcudiyet kavramı olarak tanımlanabilir. Çeşitli vücuda getirme stratejileri oyuncunun mevcudiyetiyle bir araya geldiğinde seyirciye etki eden ve nihayetinde seyircinin de enerjik bir yanıt verdiği türde bir enerjiyi dolaşıma sokar. Bir başka deyişle seyirci de kendini şimdi ve buradada mevcut olarak hisseder. Oyuncu görüngüsel bedenini ve enerjisini ortaya koyduğunda vücuda gelmiş bir tin olarak görünür. (...) Dolaşımdaki enerji dönüştürücü bir güç, bu anlamda yaşam gücü olarak algılanır. Bu da radikal bir mevcudiyet kavramı olarak tanımlanabilir (Fischer-Lichte, 2014, 34).

Görüleceği üzere radikal mevcudiyette iletişim söz konusudur. Seyirci oyuncuyu sadece bir güç kaynağı olarak algılamaz. Oyuncunun enerjik bedeni bulaşıcı niteliğiyle seyirci tarafından dönüştürücü bir güç olarak, enerjik düzeyde iletişime geçtiği bir olgu şeklinde algılanır. Radikal bir mevcudiyet hem seyirci hem oyuncu tarafından deneyimlenir. Bu durumda bu türde bir mevcudiyeti sadece oyuncunun görüngüsel bedeninin şimdiliği ile ilgili değil aynı zamanda onun oyuncu tarafından yaratılan ve seyirciyle etkileşime geçen özel bir niteliğiyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Burada söz konusu nitelik oyuncunun sahnesel varlığının yani üçüncü anlamıyla ele aldığımız mevcudiyetin temelini oluşturan enerjisidir.

Erika Fischer-Lichte Eugenio Barba'nın bu özel nitelikte adeta takıntılı bir şekilde ilgilendiğinin altını çizer. Barba yönettiği yapımlarda, Uluslararası Tiyatro Antropolojisi Okulu'nda yönettiği araştırmalarda ve kültürlerarası çalışmalarında sıklıkla radikal mevcudiyet kavramının temelindeki bu özel niteliğin üzerinde durmuştur.

Barba'ya göre mevcudiyet olgusu yukarıda alıntıladığımız gibi sadece oyuncunun görüngüsel bedeninin şimdiliğiyle ya da mekana hakim olan ve dikkatleri üzerine toplayan bir bedensellikte tanımlanamaz. Barba'ya göre çeşitli vücuda getirme süreçleri oyuncunun mevcudiyetiyle ilişkili olarak her zaman enerji ile ilişkilidir. Ona göre oyuncunun sahne bağlamında yeni türde bir enerji üretmesi, bir enerjik beden ortaya koyması gereklidir. Bu özel nitelik yani enerji dolayısıyla enerjik beden oyuncunun ifade öncesi çalışmasının konusudur.



## Enerjik Beden

Burada kısaca bir sistemin iş yapma becerisi, kuvvet olarak tanımlayabileceğimiz enerjii oyuncunun alanında nasıl tanımlayabiliriz?

Oyuncunun enerjisi kolay tanımlanabilir bir niteliktir, oyuncunun sinir ve kas gücüdür. Bu gücün salt varlık gösterişi, her canlı bedende doğal olarak var olduğuna göre özellikle ilginç değildir. İlginç olan, bu gücün çok özel bir bağlam içinde, yani tiyatrodaki yoğunlaşmasıdır. Yaşamlarımızın her anında bilerek ya da bilmeyerek enerjimizi biçimlendiririz. Bu günlük enerji kullanımından başka, bir de hareket etmek, eylemde bulunmak ve varlık göstermek ve çevredeki dünyaya katılmak için değil ama etkili tiyatral biçimde hareket etmek, eylemde bulunmak ve varlık göstermek için fazladan kullandığımız enerji vardır (Barba & Savarese, 2017, 165).

Taviani, tiyatro bağlamında ve oyuncunun alanında kullanılan bu özel türde enerjii Barba ve ISTA'nın bulgularından yola çıkarak gündelik-dışı enerji olarak tanımlamaktadır. İnsan davranışı gündelik hayatın içinde en az enerji ile en çok iş prensibine göre örgütlenmiştir. Yani enerjinin kullanımında bir ekonomi söz konusudur. Ancak oyuncunun alanına geldiğinde yukarıda ele alınan radikal mevcudiyet kavramıyla ilişkili olarak, seyirciyle etkileşimi mümkün kılan özel türde bir enerji kullanımı söz konusudur. Oyuncunun seyircide dönüştürücü bir etki yaratması ister görüngüsel ister göstergesel bedeni, isterse bu ikisi arasında gidip gelen çoklu durum söz konusu olsun, bu özel kullanıma bağlıdır.

Bu noktada oyuncunun gösterim anında ve öncesinde iş yapma becerisini yani enerjisini gündelik hayatın ekonomiye dayanan prensiplerine göre değil, sahne yaşamının ekonomik olmayan, fazladan sayılan, tasarlanıp biçimlendirilebilen ve üzerinde çalışıldığı prensiplere göre kullanması gerekir.

Barba ve çalışma arkadaşlarının ISTA'da yaptığı özellikle uzak doğunun gösterim türleri üzerine kültürlerarası araştırmalar sonucunda doğunun oyuncusunun gündelik beden teknikleri dışında beden teknikleri üzerinde çalışarak gündelik-dışı bir enerji kalitesine ulaştıkları ve bunun sahne sanatlarında bir ortaklığa karşılık geldiği bulgulanmıştır. Barba'nın araştırması bu ortaklığın giriş bölümünde değinilen tiyatronun tiyatrosallaşması bağlamında ortaya çıkan yöntem araştırmaları sonucunda batı oyuncusunun sahnesele varlığında da benzer prensipler üzerinde durulduğu sonucuna varmaktadır. Bu temel prensipler Grotowski tarafından pragmatik yasalar olarak adlandırılmıştır. "Pragmatik yasalar belli durumlara ulaşmak, belli sonuçları almak ya da belli gerekli bağlantıları kurmak için nasıl davranmamız gerektiğini gösterir. Bize bir şeyin nasıl çalıştığını değil, bizim nasıl çalışmamız gerektiğini öğretir" (Barba & Savarese, 2017, 321). Grotowski'ye göre Barba'nın bulguladığı üç temel prensip kışkırtılmış denge, karşıt yönde gerilimler ve yoğunluk (uzam-zaman içinde enerji) olarak özetlenebilir. Oyuncu temel prensipler üzerinde çalışarak bu fazladan enerji kalitesine ulaşabilir.

"Barba'nın sözünü ettiği ilk yasa beden dengesini ile ilgilidir. Gündelik yaşamda 'kolay' diyebileceğimiz bir denge kurarız. Kolaydır çünkü çocukluğumuzdan beri bedenimize aittir. Gündelik-dışı tekniklerde ise başka bir denge düzeyine erişmek için bu alıştığımız dengeden vazgeçmek durumunda kalırız" (Barba & Savarese, 2017, 321). Grotowski'nin sözlerinden anlaşılacağı gibi günlük yaşamda denge, kas-iskelet-sinir sisteminin doğallığında deneyimlenir. Oyuncu bu doğal, kendiliğinden deneyimi sözü edilen fazladan kaliteye ulaşmak için bilinçli olarak kışkırtır. Böylece bir kırılma yaratır. Oyuncu dengesini kışkırttıkça bedende çeşitli gerilimler devreye girer ve yeni denge durumuna uyumlanır. Aslında oyuncunun en temel düzeyde yaptığı fazladan efor sarfetmektir.

Barba'nın *karşıtlıkların dansı* olarak tanımladığı karşıt yönde gerilimler ilkesi için de benzer bir mantık yürütmek mümkündür. "İkinci yasa ise hareketlerin ya da itkilerin yönüne karşı durma yasasıdır.

Bedenin bir bölümü bir yönde hareket ederken bedeninin bir başka yeri karşıt yönde hareket eder. Bunun kaslar üzerinde özellikle kasılma ve gevşemelerde önemli bir etkisi vardır” (Barba & Savarese, 2017, 321). Oyuncunun karşıtlıklar üzerinde çalışması bedeninde bilinçli olarak çeşitli kutuplaşmalar yaratması anlamına gelir. Böylece gündelik bedeninin ihtiyaç duymadığı türde bir kuvvete ihtiyaç duyar, dolayısıyla gündelik-dışı bir enerji kalitesiyle, fazladan olanla çalışır.

Grotowski'nin Barba'nın bulgularından yola çıkarak ele aldığı üçüncü yasa yoğunluktur (uzam-zaman içinde enerji).

Üçüncü pragmatik yasa, oyuncunun en uç noktaya ulaştığı eylem sürecinin uzaydaki enerji ya da zamandaki enerji açılarından uygulanabilir ve gözlenebilir olmasıdır. (...) İşlemi ya başlatıp hareket ettirerek uzamda üretilen kinetik enerjiye çevirmek ya da bastırarak, derinin altına gizleyerek uzamda gerekli olan potansiyel enerjiye dönüştürmekle ilgilidir. Hareketlerin itkileri başlar ama sonra geri tutulur. İşte o zaman bedeninin canlı olduğu, sanki derinin altında saklanıyormuşçasına boşlukta bir şeylerin olduğu görülür. Beden canlıdır, çok kesin bir şey yapmaktadır ama nehir, zaman içinde akmayı sürdürmektedir. Uzamdaki kinetik enerji ikinci bir düzeye geçer. Bu, zaman içindeki enerjidir (Barba & Savarese, 2017, 321).

Zaman içinde enerji bir tür dinamik hareketsizlik durumuna işaret eder. Söz konusu olan uzamda hareket değil, beden içinde saklı tutulan gerilimdir. Oyuncunun bedeni görünürde eylem içinde olmasa bile beden içinde fazladan efor sarfetmekte gündelik-dışı enerjiyle çalışmaktadır. Kısaca eylem uzam içinde sona ermiş hatta henüz başlamamış olsa dahi oyuncu henüz ihtiyacı olmayan ya da ihtiyacın sonlandığı fazladan enerjiyi üretmeye devam eder.

Enerjik beden Barba'nın deyişleriyle yeniden işlenmiş bir kendiliğindenliğin sonucu olarak yaratılır. bu kendiliğindenliğin, seyirciye dönüşlü bir şekilde bulaşan fazladan niteliğin oyuncunun sanatında en temel unsur olduğu düşünülmektedir.

“Enerji, bir komut misali oyuncuya dışarıdan aşılana bir soyut fikir olmaktan ziyade, bir deneyim ve fiziksel hafıza şeklinde algılanır. O halde sorulması gereken şudur: Oyuncunun bedeni elindeki malzemenin taşıyıcısı haline nasıl gelecek?” (Terzopoulos, 2016, 16). Oyuncunun elindeki malzemenin hem üreticisi hem de taşıyıcısı olması için yukarıda ana hatlarıyla tanımlanan fazladan enerji üretme mantığını öğrenmesi gerekir. Bu Terzopoulos'tan alıntılanmış gibi zihinsel bir süreç değildir. Oyuncu alıştırmalar yoluyla bu yapma mantığını içselleştirmeli adeta ikinci bir doğa gibi benimsemelidir.

Alıştırmalar, oyuncuların aykırı bir düşünme şeklini somutlaştırmak için beden-bilinçleriyle tekrar tekrar izledikleri ve çizdikleri labirentlerdir; böylelikle kendi gündelik davranış biçimlerine karşı mesafe alır ve sahnenin gündelik-dışı davranış biçimleri alanına girerler. Alıştırmalar, oyuncunun üzerinde taşıdığı bir tılsıma benzer, onu gösteriş için değil, içinden belirli enerji nitelikleri çekip çıkarmak ve bunlardan doğan ikinci bir sinir sistemi geliştirmek için kullanır. Alıştırma, bellek ve beden belleğinden oluşur. Alıştırma, bedeninin tümü üzerinde eyleme geçen bir belleğe dönüşür (Barba & Savarese, 2017, 34).

Oyuncunun enerjik beden üzerinde alıştırmalar yoluyla çalışması yinelenen boş biçimlerden yola çıkıp onları dönüştürerek bir deneyim dağarcığı oluşturması anlamına gelir. Zarilli'nin Barba'dan aktardığı şekilde söylenecek olursa alıştırmalar oyuncuya nasıl oynayacağını, nasıl yaratacağını öğretmez. Onlar oyuncunun kendini tanımlama süreci, kendini bedensel tepkilerle ortaya koyan bir öz disiplin sürecini belirler. Önemli olan alıştırma değil, onların bir ihtiyaç olarak doğrulanmasıdır. Böylece oyuncu pes etmeden, yorgunluk engelini aşarak çalışmasını sağlayan enerjinin niteliğini belirler (Zarilli, 2009, 30).

Taviani oyuncunun enerjik dilini, enerjik dans olarak tanımlar. Ona göre eğer dans eden enerji varsa o halde oyuncu dikkatini onu yöneten, yönlendiren, biçimlendiren kanallara yoğunlaştırmalıdır. Bu

noktada çeşme mimarı örneğini verir. Mimar “suyu oynatmak istiyorsa suyun doğasını değiştirme saçmalığına kalkışmaz, onun yerine hidrolik yasalarına göre kanallar yapar. Bu kanallar oyun değildir, ama su oradan geçerken oyuna başlar” (Barba & Savarese, 2017, 299).

Zarrilli Robert Gordon’un *The Purpose of Playing: Modern Acting Theories in Perspective* adlı kitabında yeni bin yılda çağdaş batı oyunculuğunu altı başlıkta topladığını belirtir. Bunlar kısaca karakterizasyona gerçekçi yaklaşım, sahnesel enstrüman olarak oyuncu, doğaçlama ve oyunlar, siyasi pratik olarak performans, kendinin ve ötekinin keşfi, kültürel değişim için performans olarak listelenmektedir. Zarilli, Gordon’un 20. yüzyılın başlıca uygulamacılarını konu ederek kendi uygulamalarını kuramsal düzeyde de temellendiren her uygulamacı/teorisyenin ifadesel biçimin üretilmesinde ayrı bir çözüm önerdiğinden bahseder (Zarrilli, 2009, 41-42). Bugünün tiyatrosu bu bölünüp ayrışmalar, çoğalmalar nedeniyle pratik, teorik ve estetik özgürlükler alanıdır. Çeşitliliğe her zaman yer vardır. Bu nedenle her üst yapının kendi estetik doğrulamasını sağlayacak teorik ve pratik çözümler, eğitim çalışmaları üretip önermesi kaçınılmazdır.

Bu noktada oyuncu çoğu zaman bir üst bakışın örgütlediği bir çalışma ortamında pek çok tasarım ögesinden gelen verilerle çalışmaktadır. Dolayısıyla ilk bakışta verili hakikatleri dışarıda hem kendinden bağımsız hem de değişkendir. O zaman oyuncunun bağımsızlığını, onun enerjik beden üzerine çalışmasında aramak mümkündür. Oyuncu herhangi bir biçimden, estetik anlayıştan, metinden, rolden, karakterden, sahnelemeden önce bu nitelik üzerinde çalışır. Bu durumda başlangıçta alıntılanan soru hatırlanacak olursa sahne üzerindeki hakikatin temeli oyuncunun bağımsız çalışmasının bir ürünü olarak oyuncunun enerjik bedenidir.

Bu aynı zamanda oyuncunun seyirci ile etkili bir karşılaşma yaşamasının temel belirleyicilerinden biridir. Daha önce oyuncunun çeşitli vücuda getirme süreçlerinden ve bedenselliğinden ve radikal mevcudiyetten söz edilmişti. Hatırlanacak olursa seyirciyle dönüşlü bir etkileşimin yolunu açan oyuncunun mevcudiyeti bağlamında enerjik bedenidir. Oyuncu bu en temel düzeyde gerçekleşen karşılaşmada seyircinin kinestetik duyumunda bir titreşim yaratır. Seyircinin dolaysız katılımı da bu yolla mümkün olur. Oyunun canlılığı artık bu oyuncu ve seyircinin buluştuğu bulaşıcı niteliğin ortak evreninde oluşur.

## Sonuç

Sennett’e göre “neyin canlandırılacağından bağımsız olarak canlandırmanın kendi içinde ve kendi başına bir sanat biçimi olduğunu ilk kavrayan” Diderot olmuştur (Sennett, 2013, 153). Ancak tiyatronun teatralleşmesi sürecinde bunu yöntemleştirmeyi başaran ve sahne uygulamasını yapan 20. yüzyılın çığır açan yönetmeni Meyerhold’dur. Giriş bölümünde değinildiği gibi Meyerhold’un tiyatrosunda plastik eylemler ve sözün ayrışıp yeni etki alanları açabildiği bir bölünme söz konusudur. Meyerhold bu çalışma içinde hem oyuncunun çalışmasında hem de oyuncu seyirci ilişkisinde yeni bakış açılarının öncüsü olduğu için yer almıştır. 20. Yüzyıldan başlayarak tiyatro sahnesinde ve oyuncunun alanında yapılan araştırmaların birbiriyle etkileşim içinde olduğu ve dönemin tiyatro uygulamacılarının katkılarının, estetik değerleri ya da yaygınlıklarından bağımsız, paha biçilmez olduğunun altını çizmek gerekir. Aynı şekilde Barba’ya yapılan göndermeler hem ISTA oturumlarındaki işbirlikleri hem de değeri çoğu zaman vurgulanmayan doğunun kodlanmış gösterim biçimlerinin isimsiz oyuncularının deneyimleriyle bir arada değerlendirilmelidir.

Bu kaynakların ışığında sahne üzerindeki hakikatin temel koşulu nedir sorusu çalışma içinde çeşitli vücuda getirme süreçleri ve mevcudiyet kavramından hareketle açıklanmaya çalışılmıştır. Oyuncunun göstergesel bedeni ve oyuncunun görüngüsel bedeni arasındaki ilişki kimi zaman birinin diğerine üstün geldiği, günümüzde ise karşılıklı bir etkileşim içinde ve parçalanamaz bir aradalığıyla titrestiği şekillerde ortaya çıkmaktadır. Böylece 18. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan vücuda getirme kavramı tekrar tekrar tanımlanmıştır. Fischer-Lichte'nin performatif dönemeç olarak adlandırdığı dönemden bu yana ise tiyatro görüngüsel ve göstergesel bedeninin çiftliği ile yani algısal çokdurumlulukla ilgilenir. Mevcudiyet kavramı da Fischer-Lichte'nin sınıflandırması temel alınarak açıklanmıştır. Bu sınıflandırmada radikal mevcudiyet, oyuncunun görüngüsel bedenini enerjetik bir biçimde ortaya koymasıyla ortaya çıkan ve seyirciyle etkileşen dönüştürücü bir güç olarak ele alınmıştır. Dikkat edilecek olursa seyirciyi etkileyen değil seyirciyle etkileşen bir güçten söz edilmektedir. Bu güç seyircinin oyuna, daha geniş bir adlandırma ile sahnelemeye dolaysız katılımını sağlar. Seyirci ve oyuncu ilişkisi bu şekilde herhangi bir üst bakıştan kaynaklanan veriden önce bu zeminde bağımsız bir karşılaşma yaşayabilmektedir. Oyuncunun radikal mevcudiyeti çalışma içinde bulgulandığı gibi onun enerjik bedeni ile ilişkilidir. Çalışma içinde enerji ve gündelik-dışı enerji üzerinde durulmuş, ISTA'nın araştırmalarından hareketle gündelik-dışı enerji kalitesini oluşturmakta üç temel yasadın söz edilmiştir. Oyuncunun bu ekonomik olmayan kalite üzerinde çalışması da oyuncunun bağımsız alanı olarak ele alınmıştır. Oyuncu pragmatik yasalar bağlamında araştırmalar yoluyla tekrar tekrar çalışarak adeta *ikinci bir sinir sistemi* geliştirmektedir. Bu ikinci sinir sistemi çalışma içinde oyuncunun enerjik bedeni olarak anılmıştır. İşte bu çalışma sahne üzerindeki hakikatin temel koşulunu rolden, karakterden, yönetmenin ya da gösterimin isteklerinden önceki bu düzeyde, oyuncunun enerjik bedeninde tanımlamıştır.

### Kaynakça

- Barba, E., & Savarese, N. (2017). *Oyuncunun Gizli Sanatı Tiyatro Antropolojisi Sözlüğü*. (A. Candan, Çev.) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fischer-Lichte, E. (2014). *The Routledge Introduction to Theatre and Performance Studies*. (M. Arjomand, Çev.) Londra: Routledge.
- Fischer-Lichte, E. (2016). *Performatif Estetik*. (T. Acil, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karaboğa, K. (2018). *Oyunculuk Sanatında Yöntem ve Paradoks* (3. b.). İstanbul: Habitus Yayıncılık.
- Karacabey, S. (2007). *Modern Sonrası Tiyatro ve Heiner Müller*. Ankara: De Ki Basım Yayım.
- Meyerhold, V. (2014). *Tiyatro Üzerine*. (T. Kanbur, Çev.) İstanbul: Mesele Kitapçısı.
- Sennett, R. (2013). *Kamusal İnsanın Çöküşü* (4. b.). (S. Durak, & A. Yılmaz, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Terzopoulos, T. (2016). *Dionysos'un Dönüşü*. (B. Dinçel, Çev.) İstanbul: Habitus Yayıncılık.
- Zarrilli, P. (2009). *Psychophysical Acting An Intercultural Approach After Stanislavski*. New York: Routledge.

## 41. Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde değer aktarımı<sup>1</sup>

Zehra HAMARAT YARDIMCI<sup>2</sup>

**APA:** Hamarat Yardımcı, Z. (2024). Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde değer aktarımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 737-755. DOI: 10.29000/rumelide.1454571.

### Öz

Bu makalenin amacı belli değerlere bağlı ideal bireyleri/insan-ı kâmilî yetiştirme iddiasında olan tarikatların, toplum hayatındaki etkisini menkıbelerden hareketle ortaya koymaktır. Bu amaçla Bayramî-Şemsî tarikatı özelinde konu ele alınmış ve söz konusu tarikata bağlı üç menakıpname anlamaya dayalı bir yöntemle incelenmiştir. Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde hem tarikat mensuplarına hem de diğer insanlara hangi değerlerin nasıl bir içerikle sunulduğu, değerlerin benimsetilme sürecinde ne tür ceza ve ödül söylemlerinin vurgulandığı sorularına cevap aranmış ve böylece toplumsal zihniyetin oluşturulması süreci anlaşılmaya çalışılmıştır. Böyle bir incelemenin hem resmî eğitimin yaygın olmadığı dönemlerde tarikatların toplumu biçimlendirme ve bireyleri yetiştirme süreçleri hakkında bilgi vereceği hem de tarikatı ve ideallerini analiz edebilmeyi kolaylaştıracadığı düşünülmektedir. Söz konusu üç menakıpnamenin incelenmesi sonucunda Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde adil olma, bağışlayıcı olma, doğru olma, itaatkâr olma, kanaatkâr olma, sabırlı olma, saygılı olma, tevazu sahibi olma, tevekkül sahibi olma ve yardımsever olma değerlerine sahip bireylerin idealleştirildiği; bu değerlere tarikat içinde yeni anlamlar yüklediği tespit edilmiştir. Özellikle itaatkâr olma, saygılı olma, yardımsever olma gibi değerlerin şeyh ve tarikat söz konusu olduğunda özel bir anlam kazandığı anlaşılmıştır. Bütün bu incelemelerden sonra tarikatlarda belli bir zihniyeti oluşturma adına belli değerlerin özellikle vurgulandığı, bilinçli olarak bazı değerlerin şeyhlere bağlandığını, hatta bazı şeyhlerin belli değerlerin temsilcisi olarak sunulduğunu ve tüm bu süreçte inananları tarafından yarı kutsal kabul edilen menkıbelerin şeyhlerin nüfuz ve otoritesini yaygınlaştırmak, tarikatın itibarını sağlamak gibi önemli işlevler üstlendiğini söylemek mümkündür.

**Anahtar kelimeler:** halk tasavvufu, dini örgütlenme, menkıbe, toplumsal değerler.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale Zehra Hamarat'ın Doç. Dr. Abdulkadir Emeksiz danışmanlığında hazırladığı "Bayramî-Şemsî Tarikatı Menakıpnamelerinin Toplum Hayatına Etkileri Bağlamında Değerler Bakımından İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %25

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454571

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı ABD / Dr., Istanbul University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), zehra.hamarat@istanbul.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2548-9602, **ROR ID:** https://ror.org/03a5qrr21, **ISNI:** 0000 0001 2166 6619, **Crossref Funder ID:** 501100002657

## Value transmission in the menakıpnamas of Bayrami-Semsi sect<sup>3</sup>

### Abstract

The present article aims to reveal the impact of sects, which raise individuals committed to certain values, on society through menkıbes. Therefore, the Bayrami-Semsi sect was analyzed, and three menakıpnamas of this sect were analyzed with a comprehension-based method. In the menakıpnamas of the Bayrami-Şemsi sect, the questions of which values are presented to both the members of the sect and other people with what kind of content, what kind of punishment and reward discourses are emphasized in the process of adopting values were sought to be answered, and thus the process of forming the social mentality was tried to be understood. It is considered that such an analysis would provide information about the processes by which sects shaped society and raised individuals in periods when formal education was not widespread and would also allow us to understand the sect and its ideals. The analysis of these three menakıpnamas revealed that the menakıpnamas of the Bayrami-Semsi sect idealize individuals with the values of being just, forgiving, righteous, obedient, content, patient, respectful, humble, trusting, and helpful and that these values are attributed new meanings within the sect. In particular, values such as being obedient, helpful, and respectful were found to acquire a unique meaning when it came to sheiks and sects. Following all these analyses, we can conclude that certain values are emphasized to create a certain mentality in orders, that some values are consciously linked to sheiks, that some sheiks are even presented as the representative of certain values, and that in this whole process, menkıbes, which are considered semi-sacred by their believers, assume significant functions.

**Keywords:** folk sufism, religious organization, menkıbe, social values.

### Giriş

Din, toplumu biçimlendiren ana unsurlardan biridir. Türk toplumunda din tarikatlar aracılığı ile büyük kitlelere ulaştırıldığından<sup>4</sup> dinin bu biçimlendirici etkisinin, özellikle resmî eğitimin toplumun büyük çoğunluğu için söz konusu olmadığı dönemlerde tarikatlar tarafından sağlandığını ifade edebiliriz. Dinin kurallarını tasavvufun ve tarikatların anlam dünyası dahilinde yorumlayan şeyhler ve dervişleri ideal insan tipini, insan-ı kâmilî yetiştirme iddiasında olmuşlardır. Bunun için tarikatın ideolojisine de bağlı olarak birtakım değerleri vurgulamış, idealleştirdikleri değerler sistemini halka sunmuşlardır.

<sup>3</sup> **Statement:** This article is derived from Zehra Hamarat's PhD dissertation entitled "Examination of Bayramî-Şemsi Tariqat Menakıpnamları in terms of Values in the Context of Their Effects on Social Life", prepared under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir Emeksiz.

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Ardahan University Ethics Commission with the decision dated 25.09.2023 and numbered 2023-2ÖNP-0074.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin/ Ithenticate, Rate: %25

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 16.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454571

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>4</sup> İslamiyet'in Türkler arasında yayılma sürecinde şeyhlerin ve dervişlerin etkisi hakkında bk. (Barkan, 1942; Köprülü, 1984).

Tarikatlar belli bir değer sistemini halka sunarken iki önemli yönetime başvurmuştur. Bunlardan biri şeyhin rol model olması, ikincisi ise anlatılara başvurmadır. Rol modelle öğrenme etkili ama sınırlı bir yöntemdir. Rol model olan kişi hayatta iken ideal insanın hangi değerlere ve davranış kalıplarına sahip olması gerektiğini kendi şahsında gösterirken kişinin ölmesiyle rol model olma süreci de bitmektedir. Ayrıca modelden öğrenme kişiyi görenler ile sınırlıdır ve etkisinin mekânsal yaygınlığı da kısıtlı kalmaktadır. Ancak bu değer ve davranışlar rol model olan şeyhlere bağlı olarak anlatılmaya başlandığında kalıcılık ve yaygınlık sağlanmaktadır. Anlatılar ile şeyhi görme imkânı olmayanlara da ideal davranışlar ve değerler ulaştırılabilmektedir.

Tarikatların değer aktarım sürecinde başvurduğu anlatılar menkıbelerdir. Menkıbeler velilerin –her şeyhin velayet makamına ulaşmış olması gerekliliğini göz önünde bulundurduğumuzda aynı zamanda şeyhlerin– kerametlerini konu alan anlatılardır (bk. Ocak, 2010). Veliler/şeyhler Allah ile yakın ilişkisi olduğuna inanılan kutsal kişiler olduğundan velilere bağlı olarak anlatılan menkıbeler de yarı kutsal metinler olarak görülmektedir.

Hiçbir menkıbe sadece olay ifade etmek için anlatılmamakta, olaylar aktarılmak istenen ahlaki muhteva için kılıf işlevini görmektedir (Güngör, 1984, s. 105). Bu nedenle menkıbelerin toplum ve bireye sunduğu bu ahlaki muhteva ve değerler sistemi önemlidir. Menkıbeler dervişleri belli değerlere bağlı olarak eğiterek tarikat içinde bütünlüğü sağlarken topluma da belli ahlaki faziletleri gerçekleştirme alışkanlığı kazandırmaktadır (Ocak, 2010, s. 34-36). Menkıbeler tarikat mensubunun yetişmesinde etkili olduğu gibi toplum içinde de tarikatın propagandasını yapmış, olağandışı cezalandırma örnekleri ile insanları telkine açık hâle getirmiştir. Menkıbelerin bütün bu işlevlerini de göz önünde bulundurarak tarikatların birey ve toplum üzerindeki güçlü etkisini menkıbelerde aktarılan değerlerden hareketle tespit etmek amaçlanmıştır.

Makalenin inceleme bölümü değer kavramı üzerine kuruludur. Değer ise pek çok alanın konusu olduğundan farklı bakış açıları ve açıklamalarla şekillenmiş pek çok tanıma sahiptir. Bu makalede değerlerin özellikle sosyal psikoloji alanındaki açıklamaları göz önünde bulundurulmuştur. Değerler davranışları etkileyen faktörler, duygusal tepkiye yol açan ideallerdir. Belli bir davranışın ve yaşam biçiminin diğerinden üstün olduğu yönündeki istikrarlı inançtır ve bir şeyin arzu edilir olup olmadığını ifade etmektedir (Bilgin, 2003, s. 80; Güngör, 1998, s. 27).

Bu makalede Bayramî-Şemsî tarikatı menakıbnamelerinde aktarılan değerler tespit edilirken 10 temel değer kategorisi belirlenmiş ve bu temel değerlere bağlı alt değerlere de yeri geldikçe değinilmiştir. Temel değer kategorileri belirlenirken S. H. Schwartz (1992) tarafından geliştirilmiş olan değer ölçeği fikir verici olmuş ancak değer ifadeleri tarafımızdan belirlenmiştir.

### **Bayramî-Şemsî tarikatı ve tarikata bağlı menakıbnameler**

Bayramî tarikatı 15. yüzyılda Hacı Bayram Veli tarafından Ankara'da kurulmuştur. Hacı Bayram Veli hayatta iken daha çok Ankara ve çevresinde etkili olan tarikat, Hacı Bayram Veli'nin ölümünden sonra Göynük, Gelibolu, Balıkesir, Bursa, İskilip, Larende, Bolu, Kütahya, Edirne, Urla, Aydın, Köşk, Akhisar, İstanbul ve Balkanlar başta olmak üzere Osmanlı coğrafyasına yayılmıştır. Hacı Bayram Veli'nin ölümünden hemen sonra tarikat iki temel kola ayrılmıştır. Bu kollardan biri Ömer Dede ile başlayan Bayramî-Melamîlik diğeri ise Akşemseddin ile temsil edilen Bayramî-Şemsîliktir (Bayramoğlu ve Azamat, 1992; Hamarat, 2015).

Hacı Bayram Veli'nin önemli halifelerinden biri olan Akşemseddin'e dayanan Bayramî-Şemsî tarikatı çoğu zaman Osmanlı yönetimi ile olumlu ilişkiler geliştirmiş hatta Akşemseddin'i konu alan menakıpnamede Osmanlılar için uzun süre problem teşkil eden Safeviler, Akşemseddin'in tarikat silsilesinden çıkarılmıştır (MA, 254b). Hacı Bayram Veli'nin tarikat silsilesine baktığımızda eğitim aldığı Şeyh Hamid'in hocasının, Safevilerin önemli ismi Hacı Ali olduğu görülmektedir (Bayramoğlu ve Azamat, 1992, s. 269; Şahin, 2015, s. 781). Ancak Enisi, Akşemseddin'in tarikat silsilesini aktarıırken Hacı Ali'yi tarikat silsilesine almamış ve tarikatın Safevilerle olan ilgisini önemsizleştirmiştir. Ayrıca Osmanlı döneminin belki de en etkili şeyhülislamı olan Ebussud Efendi'nin babası Şeyh Yavsi'nin de Bayramî-Şemsî tarikatının etkili bir şeyhi olması dikkat çekicidir (Bayramoğlu ve Azamat, 1992). Anlaşıldığı kadarıyla Akşemseddin'den itibaren Bayramî-Şemsî tarikatı iktidara yakın olmuş ve siyasi iktidarla aynı çizgide varlığını sürdürmüştür.

Bayramî-Melamîlere baktığımızda ise pek çok temsilcisinin düşünceleri ve söylemleri dolayısıyla idam edildiğini, sürgüne gönderildiğini ya da hapsedildiğini görmekteyiz.<sup>5</sup> Daha öncesinde Hacı Bayram Veli'nin de II. Murad tarafından Edirne'ye çağırılıp belli bir süre göz hapsinde tutulduğu bilinmektedir. Hacı Bayram Veli'ye Osmanlı yöneticilerinin soru işaretleriyle yaklaşmalarında hocası, Şeyh Hamid'in de etkisinin olduğu belirtilmektedir. Zira Şeyh Hamid, Şeyh Bedreddin'le halvete girmiştir. Daha önce belirtildiği gibi Hacı Ali'den eğitim almış olması da sorun olarak görülmektedir ki sonrasında Hacı Bayram Veli'nin Şeyh Hamid'den giydiği kızıl tarikat tacını beyaza çevirmesinde Safevilerin sorun olarak görülmeye başlamasının etkili olduğu düşünülmektedir (Bayramoğlu ve Azamat, 1992, s. 269; Şahin, 2015, s. 781).

Tarikatın Bayramî-Şemsî kolunda Akşemseddin'den sonra yerine halifesi İbrahim Tennuri geçmiştir. Sonrasında İbrahim Tennuri'nin yerine geçen oğulları ve önemli halifesi Şeyh Yavsi üzerinden ilerleyen Tennuriye kolu ortaya çıkmıştır. Tennuri'nin oğlu Şeyh Kasım'ın halifesi Mecdüddin İsa ve yerine geçen oğlu İlyas Saruhani'ye tarikatın İseviyye kolu isnat edilse de bu kol uzun ömürlü olmamıştır. Mecdüddin İsa'nın halifesi olan ve Yazıcızade neslinden olduğu belirtilen Şeyh Hüsam ve halifesi Şeyh Bahri ile oğulları Şeyh Ali ve Muhammed Efendi, sonrasında ise Fatıma-i Menemeniyye tarafından Bayramî-Şemsîlik 17. yüzyılın ikinci yarısına kadar İzmir, Urla, Köşk ve Akhisar çevresinde devam ettirilmiştir (Bayramoğlu ve Azamat, 1992; Hamarat, 2015).

Toplumunu biçimlendirme noktasında etkili olan ve ideal insanı yetiştirme iddiasında olan tarikatların iktidar ile olan ilişkisi ve bağlantısı, bu söz konusu biçimlendirme ve ideal insan algısının içeriğini de etkilemektedir. O nedenle menkıbelerde aktarılan değerlerin bu ilişkiler ağı ile daha da anlamlı olduğunu söylemek gerekir.

<sup>5</sup> İsmail Maşuki, Bünyamin Ayaşi, Hamza Bali, Sütçü Beşir Ağa çeşitli şekillerde cezalandırılan Bayramî-Melamî müntesiplerindedir. Konuyla ilgili ayrıntılı bilgi için bk. (Gölpınarlı, 1992; Tek, 2007).



Bayramî-Şemsî tarikatında aktarılan değerlerin tespiti için bu makalede tarikatın bilinen üç menakıpnamesine başvurulmuştur. Bunlar Enisî'nin yazdığı menakıpname<sup>6</sup>, İlyas Saruhanî'nin yazdığı menakıpname<sup>7</sup> ve Türk Tarih Kurumu Kütüphanesi'nde bulunan menakıpnamedir.<sup>8</sup>

Menakıpnameler sözlü kültürde oluşan ve aktarılan menkıbelerin yazıya geçirilmesi ile oluşturulan eserlerdir. Menkıbeler ise veli kabul edilen şahsiyetin kerametlerini konu alan son derece etkili anlatılardır. Genellikle belli tarikat çevrelerinde anlatılan ve sorgusuz sualsiz kabul edilen bu anlatılar toplum ve birey hayatında çok etkili olmakta ve çok önemli işlevler üstlenmektedir. Menkıbelerde anlatılan olaylar günah sevap ekseninde sunulduğu için inananların hayatlarını şekillendirmekte ve inananlarda belli bir algı oluşturmaktadır. Tahsin Yazıcı'nın da belirttiği gibi bu anlatılarda şeyhler her şeyden üstün kabul edilmekte, hatta bazen Tanrı ile bir tutulmaktadır (Ahmet Eflâkî, 1953, s. XL-XLI).

Bu makalede incelenen menakıpnamelerden ilki Akşemseddin'in hayatını ve kerametlerini konu alan menakıpnamedir. Akşemseddin'in menakıpnamesi kapsamlı olarak Enisî tarafından kaleme alınmıştır. Onun yazdığı menakıpname biyografik mahiyette olup Akşemseddin'i konu alan pek çok araştırmada kullanılmaktadır. Enisî'nin yazmış olduğu menakıpnamenin pek çok yazma nüshası bulunmaktadır. Matbu nüshası da bulunan menakıpnamenin yazma nüshasını Bilal Aktan ve Mehmet Güneş (Emir Hüseyin Enisî, 2011) neşretmişlerdir. Ali İhsan Yurt ise matbu nüshayı yazmalarla mukayese ederek ve Akşemseddin soyundan gelen Sami Bey'in kontrolünden geçirerek yayıma hazırlamıştır (Emir Hüseyin Enisî, 1994, s. 6). Bu makalede Enisî'nin kaleme aldığı menakıpnamenin Manisa İl Halk Kütüphanesi Akhisar Zeynelzade Koleksiyonu 45 Ak Ze 261/2 numarada kayıtlı olan nüshası kullanılmıştır. Bu nüsha farklı bazı değerlere de yer verdiği için tercih edilmiştir.

Makalede incelenen diğer menakıpname Şeyh İsa'yı konu alan menakıpnamedir. Şeyh İsa'nın menakıpnamesini oğlu İlyas Saruhanî kaleme almıştır. Bu menakıpname Sezai Küçük ve Ramazan Muslu tarafından neşredilmiştir (İlyâs İbn-i İsa Akhisârî Saruhanî, 2003). Bu makalede menakıpnamenin Mısır Milli Kütüphanesi'nde bulunan yazma nüshası kullanılmıştır.

Makalede incelenen üçüncü menakıpname Türk Tarih Kurumu Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. Şimdilik bilinen tek nüshası vardır. Bu menakıpname Bayramî tarikatının bilinmeyen birkaç şeyhine yer vermesi bakımından önemlidir. Menakıpname Zehra Hamarat (2015) tarafından neşredilmiştir ve bu makalede Hamarat'ın neşri kullanılmıştır.

## Bayramî-Şemsî Tarikatı Menakıpnamelerinde Aktarılan Değerler

Kişinin benimsediği değerleri duygusal tepkilere yol açmakta ve değerli görülen şey tercih edilmektedir. Her insan belli değerler sistemine göre yaşamakta, sahibi olduğu değerler sistemi yaşam biçimini yansıtmakta, davranışını bu sisteme göre organize etmektedir. Bu nedenle, bir tarikata bağlanan bireyler için tarikatın bireylere sunduğu değerler sistemi önemlidir. Bayramî-Şemsî tarikatının insanlara sunduğu değerler aşağıda yer alan 10 temel değer kategorisine bağlı olarak incelenmiştir. Burada şunu

<sup>6</sup> Söz konusu menakıpname makale boyunca MA şeklinde kısaltılmıştır. Menakıpnamenin tam künyesi şu şekildedir: Emir Hüseyin Efendi, *Menâkıb-ı Akşemseddin*, Müst. Mahmud b. Mustafa Gelibovi, H. 1052. Manisa Akhisar Zeynelzade Koleksiyonu. No: 45 Ak Ze 261/2.

<sup>7</sup> Söz konusu menakıpname makale boyunca MM şeklinde kısaltılmıştır. Menakıpnamenin tam künyesi şu şekildedir: İlyas b. İsa Saruhanî, *Menâkıb-ı Mecdeddin ve Âdâb-ı Sâlikin*, Müst. Ahmed, H. 1161. Mısır Milli Kütüphanesi Türkçe Yazmaları, ez-Zekiye-Mahtutatu Farisiyye ve Türkiyye. Bu yazmada varak numaraları okunmadığı için numaralar kütüphaneden alınan görsel numaralarına göre verilmiştir.

<sup>8</sup> Söz konusu menakıpname makale boyunca BTM şeklinde kısaltılmıştır. Menakıpnamenin Türk Tarih Kurumu Kütüphanesi'nde bulunan nüshasının tam künyesi şu şekildedir: *Menâkıb-ı Hacı Bayram Veli ve Akşemseddin*, Türk Tarih Kurumu Kütüphanesi. No. Y.I/131.

da söylemek gerekir ki herbir değer aynı zamanda diğer değer kategorileri ve çeşitli alt değerler ile ilişkilidir ve bu 10 temel değer birbirinden bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir.

### 1. Adil olma

Adil olma hem kendi başına bir değer kabul edilip birey ve toplum hayatını etkilediği belirtilmekte hem de diğer pek çok değerle doğrudan ilgili görülüp adalet olmadan bazı değerlerin anlam ifade etmeyeceği üzerinde durulmaktadır (Hökeleki, 2009, s. 133).

İncelemiş olduğumuz menakıpnamelerde adil olma değeri genellikle adil olunmayan durumlar üzerinden anlatılmıştır. Özellikle toplumda adaleti sağlaması gereken kadı ve kadı naiplerinin<sup>9</sup> adil davranmaması ve bu adaletsiz durumun toplum ve birey hayatında neden olduğu aksaklıklar, adil olmayan kadılar ve naipleri hakkındaki düşünceler menakıpnamelerde sıklıkla konu edilmiştir.

Adil olma değeri ile ilgili bilgiler özellikle Şeyh İsa menakıbında karşımıza çıkmaktadır. Şeyh İsa kadı naiplerinin cehennem ehli olduğunu belirtmekte ve dervişlerini onlardan uzak durması konusunda uyarmaktadır. Konuyla ilgili şu menkıbenin caydırıcılığının yüksek olduğunu söyleyebiliriz:

Yörükândan Hamza Dede derler şeyhin bir dervişi vardı, seksen gün idi halvethanede gündüz saim ve gece kaim idi. Hayli nuraniyet tahsil etmiş ve daire-i azamuta ermiş idi. Hazret-i şeyh ol dervişi halvetten çıkarıp eydür: “Var bu gece evinde ol, giyeceklerin yudur ve tıraş ol ve gasl eyle, sabah geri gel.” dedi. Ol derviş vardı gitti ve ol gece şeyh nice emr ettiyse öyle etti. Ertesi sabah geri geldi, hazret-i şeyh ol dervişin yüzüne bakıp eydür: “N’oldu sana ki seksen günden beri tahsil ettiğin daireleri bir gecede tenezzül etmişsin ve yüzünden nuraniyet zail olmuş?” dedi. Ol derviş eydür: “Sultanım, ne günah ettim ola?” Hazret-i şeyh eydür: “Bundan gittikten sonra geri bunda gelince kime erdin ve kimi gördün ve kiminle musahabet ettin evinde ve yolda?” dedi. Ol derviş eydür: “Varıp geri gelince yolda kimseye tuş olmadım, lakin evimizde bir kadı konmuş, anı gördüm ve anınla musahabet ettim.” dedi. Hazret-i şeyh eydür: “Naib bile mi?” Ol derviş eydür: “Bile.” Hazret-i şeyh eydür: “Ol naibin yüzüne baktın ve musahabet ettin mi?” dedi. Derviş eydür: “Ettim.” Hazret-i şeyh eydür: “Aslı var, anın için nuraniyet gitmiş ve sana cahim rayıhası sinmiş, şol şarap içen katında oturana hamr kokusu sindiği gibi. Gel tevbeni yenile, var yine halvete gir.” dedi. Geldi derviş tekrar tevbe etti, vardı halvete girdi, seksen gün dahi oturdu, evvel tahsil ettiğin ancak buldu bir an sohbet etmekle (MM, vr. 70a-70b).

Şeyh İsa’nın kadı naiplerini cehennem ehli kişiler olarak görmesinin nedeni, naiplerin adaletsiz davranmaları ve para ile iş görmeleridir (MM, vr. 70b-71a). Aslında Şeyh İsa menakıbında sıklıkla zikredilen adaletsiz kadı ve kadı naibi tipinin sosyal hayatın bir yansıması olduğunu söyleyebiliriz. Zira 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Osmanlı medreselerinde bozulmaların başladığı ve buna bağlı olarak adalet sisteminde de zaafaların yaşandığı, kadıların rüşvet ve himaye ile göreve geldiği ve buldukları yerde halka zulmettikleri belirtilmektedir (Uzunçarşılı, 1988, s. 123). Şeyh İsa’nın şu ifadeleri kadılara bakışı yansıması bakımından önemlidir ve adalet değerinin önemini ortaya koymaktadır:

Bir kişi geldi şeyh hazretlerine eydür: “Sultanım, oğlum ilimden feragat etti, tarikten çıktı ve yolundan azdı.” dedi. Hazret-i şeyh eydür: “Kadı naibi mi oldu?” Ol kişi eydür: “Evkafa nazır oldu.” Hazret-i şeyh eydür: “Tarikten çıktı, azdı dersin. Azmak ol vaktin olurdu tarikten çıkmaya idi, giderek kadı olaydı.” Ol kişi eydür: “Kadılar azgınlar mıdır? Hiç bunların iyisi yok mudur?” Hazret-i şeyh eydür: “Kadıların iyisi ak kargadan azdır, zira bunlar mezhep ulusunun reddin kabul etmişlerdir, amma kadı naipleri gibi değildir, irşada kabillerdir ve illa mallarının bünyadı yoktur, kendiler dahi bilirler. İleri

<sup>9</sup> Naip: Birinin yerini almak anlamındaki naip yaygın olarak kadı vekili anlamında kullanılmıştır. Naipler büyük kadıların vazifelerinin tamamını ya da bir kısmını yerine getirmek için görevlendirilmekteydi. Özellikle İstanbul’da yaşayan kazaskerler, büyük ilmiye mensupları ve müderrisler taşralara ya da kendilerine arpalık olarak verilen yerlere gitmeyip buralara naiplerini göndermişlerdir. Naipler maaşlı olmayıp gördükleri davalardan harç almakta ve kadıların da hisse vermekteydi. Önceleri işinin ehli ve namuslu kişiler naiplik yaparken Osmanlı’nın son zamanlarında para ve hediyelerle iş yapan hatta yazı okuyamayan naipler ortaya çıkmıştır (Gibb ve Davies, 1964, s. 50-52; Pakalın, 1993, s. 644-645).

zamanda olan kadıların evlat ve emvalleri şimdi ne hâldedir, ekseri haraptır. Kişinin sonu mamur gerek.” dedi (MM, vr. 85b-86a).

Adil olma değeri söz konusu olduğunda incelemiş olduğumuz menakıpnamelerin dönemini yansıttığını, halk arasında var olan huzursuzluğun, adaleti sağlaması beklenen kadı ve naipleri hakkındaki algıların menakıpnamelere yansıdığını söylemek mümkündür.

Menakıpnamelerde adalet değeri ile ilgili dikkat çekici bir diğer nokta da ilahi adaletin sıklıkla söz konusu edilmesidir ki bu durum aslında adaletsiz naiplerin varlığı ile de ilişkilidir. İlahi adalet, adalete susamışlığın bir göstergesi olarak düşünülebilir. Ş. Mardin insanlardaki ilahi adalet inancını, adalete susamışlıklarının soyut plana aktarılması olarak değerlendirmektedir (Mardin, 1986, s. 34).

Konuyla ilgili olarak Şeyh İsa menakıbında örnekler yer almaktadır. Şeyh İsa, zalimlerin yaptıklarının yanına kalmayacağını “Allah kâdirdir, hakkından gelmiş, adl etmiş” ifadeleri ile dile getirmekte ve bununla ilgili bir olay menakıpnamede aktarılmaktadır (MM, vr. 58b-59b). Yine şeyhe karşı saygısızlık yapan kişiler, başlarına felaket geldiğinde bunu yaptıklarının cezası olarak görmekte ve ilahi adalete razı olmaktadır (MM, vr. 75b-76b).

## 2. Bağışlayıcı olma

Bağışlayıcı olma değeri menakıpnamelerde öç almama, kin beslememe; bunlar yerine cömertlik ve iyilik gösterme durum ve tepkileri ile yer almaktadır. Şeyhler bağışlayıcılık noktasında ideal kişiler ve rol modeller olarak zikredilmektedir. Şeyhler hem kendileri hemen her konuda bağışlayıcı olan kişiler olarak karşımıza çıkmakta hem de Allah’ın diğer insanları bağışlaması konusunda aracı olmaktadır.

Şeyhlerin aracılık konusundaki durumları ise menkıbelerde abartılı bir şekilde dile getirilmektedir. Dinin farz ibadetlerinin terk edilmesini ya da kul hakkını bile Allah’ın bağışlaması noktasında şeyhler aracı olabilmektedir. Bununla ilgili Akşemseddin menakıbında şöyle bir örnek yer almaktadır:

Evvela vilayetlerinden birisi budur kim bir gün Akşemseddin dervişleri ile sohbete gittiler, vardılar bir kimsenin mülkü içinde sohbet eylediler. Akşemseddin’e bir miktar nevm galebe eyledi, yattı, uyudu. Üzerin dervişler örtekodular, yaz günleri idi. Biraz zamandan Akşemseddin uykudan uyandı. Dervişler azizin yüzüne baktılar, gördüler mübarek sakalı safi buz donmuş. Dervişler eyittiler: “Sultanım, ne oldu size kim böyle ısıcak havada sakalınıza buz dondu?” dediler. Eyle olucak Akşemseddin hazretleri dedi kim: “Bu bizim sohbet eylediğimiz mülkün sahibi dünyadan ahirete nakl etti. Rabb’ime sual eyledim, acep bu yerin sahibi cennette midir yoksa cehennemde midir dedim. Hatiften nida geldi kim cehennemdedir dediler. Ben de bu âdemin azat olmasını talep eyleyip Rabb’ime tazarru’ niyaz eyledim. Bana emr eylediler, var sen cehennemden çıkar dediler. Eyle olsa ben de vardım ısıcak cehennemde yokladım, bulamadım. Andan sovk cehenneme vardım, anda buldum.” dedi. “Çıkarınca sakalına buz donmuş.” dedi. “Rabb’ime sual eyledim, bu kişi cehenneme ne amelden ötürü lâyük oldu dedim. Rabb’im bana dedi kim, bu kişi Müslümanların yolun kendi yeri içine aldı, ol eçilden cehenneme lâyük oldu.” dedi. Dervişler bu sırrı görüp her birisi hayrete varıp gözlerinden yaşlar revan olup her birisi fenaya vardılar. Bu kez Akşemseddin bu fena eden dervişleri nur-ı vilayet ile beşeriyet âlemine getirdi. Andan sonra dervişlerin muhabbeti ve teslimi Akşemseddin hazretlerine dahi ziyade olup derun-ı dilden hizmet eylediler (BTM, s. 40-41).

Söz konusu menkıbede Akşemseddin’in başka bir kula karşı işlenen suçu dahi affettiriyor olması, hatta o kişinin cehennemden kurtulmasının bile şeyhin eliyle olması, şeyhe neden bağlanması gerektiği konusunda inanan insanlara ikna edici örnekler sunmaktadır. Şeyhlerin, kul hakkının ve affi olmadığı belirtilen farz ibadetleri yerine getirmeme günahının bağışlanmasında bile aracı olabildiklerine dair anlatılar, Şeyh İsa menakıbında da yer almaktadır (MM, vr. 76b-77a; 77a-78a; 83b).

Şeyhler incelemiş olduğumuz menakıpnamelerde her ne kadar koşulsuz affeden, kimseye düşmanlık beslemeyen, herkesi her koşulda bağışlayan kişiler olarak anlatılsa da şeyhlere karşı yapılan hataların Allah tarafından cezalandırıldığına dair de örnekler bulunmaktadır ki bu tür anlatımlar inananları şeylere karşı davranışlarında ölçülü olmaya ve şeyhlerden çekinmeye itmektir. Allah'ın şeyhe yapılan hatayı bağışlamadığına dair şöyle bir örnek aktarabiliriz:

Hazret-i şeyh bir gece halvetinden çıkar, Akhisar'ın gündoğusundan yana Çağlayık derler, bir akarsulu dere vardır, ol dereye varır ve su kenarında soyunur. Gasl edip ve abdest almak niyetinde iken Âdiloğlu derler Hasköy'den yuva âmili bir kişi gelir, ardından hazret-i şeyhin arkasına .... urur. "Kul musun?" der. Hazret-i şeyh eydür: "Kulun." Ol kişi eydür: "Kaçkın mısın?" Hazret-i şeyh eydür: "Kaçkının." Ol kişi eydür: "Tiz giyin, gidelim." Hazret-i şeyh giyiniş tacın başına alıcak ol kişi gördü ki hazret-i şeyh kendidir, hemen atından indi, ayağına düştü. "Sultanım eksiklik ettim, bilmedim, siz dahi bildirmediniz, kaçkın kulun dediniz." Hazret-i şeyh eydür: "Küşe-i halvette efendime hizmet etsem, öpsem, otursam böyle olmazdım. Kaçkın değilin ya neyin?" dedi. Ol kişi eydür: "Sultanım, günahım affet, bana beddua etme şayet helâk olam gidem ya bir derde mübtela olam kalam." dedi. Hazret-i şeyh eydür: "Pirim Şeyh Kasım sırrı çün ömrümde bir kişiye kast ile beddua etmedim. Hak Çalab'ım saklaya, şimden geri dahi ebedi etmeyem ve kimsenin helâki kasdın kâdir Çalab'ıma dilek etmeye yüzüm tutmaz, korkarın, benim dileğim anın takdirine muvafık düşmeye diye. Ve hem falân kulun halk etmişsin, bî-nef'dir, götür demek gibi gelir. Anın çün Hâhk'la mahluk ortasına girmez. Var hâline, bize ettiğini biz affettik, amma zalim isen gafil olma, kâdir Çalab'ım bir senden azgın zalimi senin üzerine havale eyler. Ol sebep olur senin bir derde mübtela olmana yahut helâkına." dedi. [...] Birkaç günden sonra Şeytan Kulu derler bir kimse huruç etti. Geldi Alaşehir'i yaktı ve yıktı, harap etti. Saruhan vilayetinin halkı karşı vardılar, Alaşehir'in ovasında cenk ettiler, işbu Âdiloğlu ol cenkte bile bulundu sandılar, kaçarken ardından çaldılar, bir kolun düşürdüler, üç gün miktarı bir derde mübtela oldu ki figanı göklere çıktı ve az zamanda helâk oldu ve bu hadise oldukça hazret-i şeyh Kabe seferinde bulundu. Sağ ve salim ol seferden geldikte dervişler bu hadiseyi nice vaki olduysa bir bir takrir ettiler ve hazret-i şeyh eydür: "Sakin bizim pirimizi urduğu çün evvela kolun düşürüp andan helâk ettiler demeyin. Sizin bana takririniz muradınız oldur." dedi. Dervişler eyittiler: "Ya sultanım sahih ol değil mi, hazretiniz ol vakit kâdir Çalab'ım senden azgın bir zalimi üzerine havale eyler diye remz ettiniz idi, yerin buldu." dediler. Hazret-i şeyh eydür: "Bize ol vakit gayret gelip gazapla ol kişiye teveccüh etmedik. Günahın affettik, gayret Hak'tandır, affetmemiş, kâdirdir, hakkından gelmiş ve adl etmiş..." (MM, vr. 58b-59b).

Böyle bir menkıbe şeyhin inananlar üzerindeki otoritesini kuvvetlendirme noktasında işlevseldir. Şeyhe yapılan kötülüğün ve saygısızlığın şeyh affetse bile cezasız kalmayacağına dair söylem kişileri şeyhe karşı davranışlarında ölçülü olmaya sevk etmektedir.

### 3. Doğru olma

Doğru ve dürüst olma Bayramî-Şemsî tarikatı menkıbelerinde sıklıkla dile getirilmektedir. Tarikatın lideri olan şeyhler özellikle dervişlere doğru sözlü olmaları, ikiyüzlülük yapmamaları, dürüst davranmaları telkininde bulunmaktadır. Bu anlatılarda doğruluk ve dürüstlük Allah'a ve tarikata karşı olunca özel bir anlam kazanmakta ama genel anlamda herkese karşı doğru ve dürüst olunması beklenmektedir. Bir kişinin nefsine uysa da eğer insanları aldatmıyorsa insaniyet mertebesinde olduğunu vurgulayan şu ifadeler, doğru ve dürüst olmanın Bayramî-Şemsî tarikatının değerler sistemi içindeki yerini göstermesi bakımından önemlidir:

[...] ve eğer bir kimse yiye ve içe ve şehveti zayi eyleye ve mekr ve hile tefekküründe ola ve halkın yüzüne telbis ve şeytanet kıla ve yalan söylemeği âdet edine el iyazübillah hiç şüphe yoktur ol kişi henüz mertebe-i şeytaniyettedir. Ve şol kimse ki yiye ve içe ve uyuya ve cima dahi ede amma merdüm azar olmaya, kendi hâlinde ola ve Allah'ın kullarına rahatlık ırgürmek talebinde ola ve rahatlık ırgüre ve rast sözlü ola, hiç şüphe yok ki ol kimse mertebe-i melaiktir. Ve şol kimse ki yemek ve içmek ve uyumak ve cima etmek üzerine oldu amma nefs-i emmareye uymayıp mekr ve hileden ve fitneden ve yalan söylemekten ve hasetten nefsini müberra kıldı ve sözde ve her işte rastlık üzerine oldu, ilm ü amel ve marifet talebinde oldu, yevmen fe yevmen terakkide oldu, tahkik ol kimse insaniyettedir (MM, vr. 33a-33b).

İncelemiş olduğumuz menakıpnamelerde Allah'a karşı dürüst olma ibadetleri yerine getirme, elest bezminde verilen sözü tutma, ibadetleri gösteriş için değil sadece Allah'ın rızası için yerine getirme ile dile getirilmektedir (MM, vr. 41b; 58b). Tarikata ve şeyhe karşı dürüst olunması gerektiği de sıklıkla zikredilmektedir. Şeyhe karşı dürüst olmayıp şeyhi aldatanların başına belalar geleceği ise çeşitli menkıbelerde vurgulanmaktadır (MM, vr. 44b-46a).

Doğruluk değeri ile ilgili menakıpnamelerde dikkat çekici bir diğer nokta da gerçekten sufi olmayanların kıyafetleri ve davranışları ile kendilerini sufi gibi gösterdiklerinin ifade edilmesidir. Ayrıca hak etmediği hâlde tarikat tacı ve hırkası giyenlerden de şikâyet edilmektedir. Bu konuda özellikle bazı tarikat mensuplarının hak etmeyen kişilere hilafet verdiği üzerinde durulmaktadır (MM, vr. 114b-115b). Bütün bu şikâyetler toplumsal hayatta yaşanan huzursuzlukların ve Bayramî-Şemsî tarikatı içinde de hissedilen bir huzursuzluğun menakıpnamelere yansması olarak değerlendirilebilir.

Menakıpnamelerde dikkat çekici bir diğer nokta da ulaşılmak istenen amaca göre doğruluğun değer olup olmama durumunun değişmesidir. İslamiyet'i ve tarikatı anlatmak için dervişlerin doğruluktan uzaklaşması menkıbelerde olumlanan bir durum olarak yansıtılmaktadır (BTM, s. 68-69). Bu durumda amacın yalan söyleme ve dürüst olmamayı meşrulaştırdığını söylemek mümkündür.

Menakıpnamelerde doğru sözlü olduğunu ispatlama adına şeyhlerin keramet göstermek zorunda kalması sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Ehli-sünnet inamışında şeyhin/velinin bilgisi ilhama dayandığı için şaşmaz, kesin doğru bilgi olarak görülmektedir (Yavuz, 2005, s. 96). Ancak bazı insanlar yalancı şeyhlerin de artmış olması sebebiyle gerçek şeyhlerin sözlerine kimi zaman inanmamakta, sözlerinin doğruluğu için keramet beklemektedir. Bununla ilgili şöyle bir menkıbeyi aktarmak mümkündür:

Rivâyet olunur ki yine bir gün birkaç kişiler Şeyh İbrâhîm hazretlerine gelüp didiler kim: "Sultânüm, buyurun sizinle bir ayak seyirciğin eyleyelüm." didiler. Eyle olcuk Şeyh İbrâhîm yirinden turageldi. Bunlarınla bir cânibe seyr-i tarîkı üzerine gıtdiler. Yanınca giden âdemlerden birisi eydür: "Elhamdülillah, şükür sultânüm sizin gibi bir azîzün zamânında bulunduk." didi. "Gerçi Hak sübhânehu ve ta'âlânun kıtında mücrim ve âsî kullarız, amma şimdi ümîzümüz budur kim sultânümün hürmetine Allâh ta'âlâ cümlemüzi mağfûr ide. Sultânuma bizüm i'tikâdımız bunun üzerinedür." didiler. Dahı didiler kim: "Sultânümün recâ olunur kim işbu âşıklarına da bir vilâyet ve kerâmet gösterseniz. Bizüm de sultânuma i'tikâdımız dahı ziyâ[de] olur idi. Niçe kişiler sultânümün bunca vilâyetinüz ve kerâmetinüz görüp medhiniz iderler. Lutf eyle sultânüm, bizden de dirig eyleme. Biz de meddâhınız olalum." didiler. Fe'emmâ bunların gelmeleri ve bu sözleri söyledikleri Şeyh İbrâhîm'e muhabbeten diğil idi, bunların cümlesi münâfiklar idi. Hemân sözleri Şeyh İbrâhîm'i istihzâ idi. Azîz de bunların hâllerin ma'lûm idindi, bunlar âşıklar diğil kâziblerdür. Hemân Şeyh İbrâhîm'i imtihân için gelmişler idi. Bu kez azîz bunlara didi kim: "Siz bunda evliyâ sırrına muhabbete gelmedinüz. Belki hemân imtihâna geldinüz." didi. "Bu sizin maksûd idindigiz vilâyet, kerâmet görmek istediğünüz ma'nâyı şeyh işiğinde mürid-i hakîkî olan kimselere ayân iderler. Hemân her bahâyim sıfat olan kimselere vilâyet, kerâmet göstermek [hayz-ı] ricâldür. Her kim avâmî'n-nâsa kerâmet gösterse Allâh kıtında ve cemî'-i enbiyâ vü evliyâ kıtında merdûd-ı ebedî olmağa sebebdür." didi. "Gelün, böyle sıfatdan vâz gelün." didi. Bu kez bunlar birbirine bakışdılar, gülüşdiler. "Ya'nî elinden gelmez de ne diyeceğün bilmez." didiler. Eyle olcuk ıztrârı lâzum geldi. Bu kez Şeyh İbrâhîm bunlara didi kim: "Bir mikdâr siz bu arada turun." didi. Şeyh İbrâhîm bir cânibe alup yürüyüvirdi. Anı gördiler, Şeyh İbrâhîm'ün gölgesi kendi yanlarında kaldı. Şeyh İbrâhîm ile bile gitmedi. Bakdılar, gördiler Şeyh İbrâhîm'ün yanınca gölge yoktur. Azîz bir mikdâr gıtdi, dönüp yine geldi. Bu kez gölge yine azîze tâbî' oldu. Bunlar azîzde bu kerâmeti göricek cümlesi azîzin ayağına döküldiler. "Âmennâ vü saddaknâ. Böyle vilâyet, kerâmet kimseden zuhûr eylemiş diğildür." deyüp Şeyh İbrâhîm'den cümlesi dest-i tevbe eyleyüp dervîşi oldılar (BTM, s. 47-48).

#### 4. İtaatkâr olma

Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde itaatkâr olma daha çok müşit ile mürit arasındaki ilişkiler bağlamında ele alınmış; bununla birlikte Allah'a, peygambere, padişaha karşı itaatkâr olunması gerektiği de kimi zaman vurgulanmıştır.

Menkıbelerde itaatin getirdiği bir teslimiyet de sıklıkla vurgulanmaktadır. Allah'a ve emirlerine karşı teslim olmayanların nasıl cezalandırılacakları menkıbelerde anlatılmaktadır (MM, vr. 74a-75a; 103a-103b). Tarikat mensubundan beklenen itaat ve teslimiyetin boyutunu göstermesi bakımından şu ifadeler önemlidir:

“Kul olan efendisine muhtâc gerek. Virür ise yiyüp virmez ise aç gerek. Kendü mevlâsınun hizmetinde turmak gerek. Anun havâyicini mevlâsı kayurmak gerek. Bu fârig olmak gerek ki ol anı nereden görür ve bu anı fikr itmek gerek ki ol bunı ne esbâbıla kayurur. Ol anun işidür işlesün, bu kendüye emr olnanı işlesün.” (BTM, s. 39).

Bu ifadelerde mevla gerek Allah gerekse şeyh olarak düşünölsün kayıtsız şartsız bir itaatin beklendiği görölmektedir. Şeyh söz konusu olunca çoğu zaman sorgusuz ve sualsiz bir itaat telkin edilmektedir.

İtaatkâr olma noktasında menkıbelerde vurgulanan, özellikle şeyhe itaat etmedir. Tarikat içinde şeyhe itaat kutsallaştırılmış, hatta şeyhe itaat Allah'a itaat ile bir tutulmuştur. Bununla ilgili örneği Şeyh Hüsam'ı konu alan menkıbede görmemiz mümkündür. Menkıbede anlatıldığına göre Şeyh Hüsam, Allah'a ne kadar sürede ulaşabileceğini soran bir kişiye teslim-i kül ile bir nefeste Allah'a ulaşabileceğini yani fenafillah makamına ulaşabileceğini söylemektedir. Gerçek bir müşid-i kâmilin böyle bir şey yapabileceğini söyleyen Şeyh Hüsam, böyle bir şeyhi bulan kişinin onun her dediğine teslim olması, şeyhin iradesine kendini teslim etmesi, ona hizmeti kendine nimet bilip yoluna canını kurban etmesi telkininde bulunur. Böyle bir şeyhe itaat, dinin kurallarına uymaktan bile daha üstün görülür. Şeyh Hüsam müşidin gönlü Allah'ın harimidir, der. Şeyhe itaatin Allah'a itaat ve teslimiyet olduğunu belirtir (BTM, s. 58-59). Şeyhe itaatin kutsallaştırıldığı bu ifadeler son derece önemlidir.

Şeyhe teslim olmak ilahi iradeye teslim olmakla bir tutulduğu için büyük kitleler şeyhin her söylediğine itaat edebilmiştir. S. Ülgener 13 ve 14. yüzyıllarda yaşanan Batını içerikli ayaklanmalarda şeyhe körü körüne teslimiyetin etkisi olduğuna değinmektedir (Ülgener, 2006a, s. 133).

#### 5. Kanaatkâr olma

Tasavvufta kanaatkâr olmak, dünya malına meyletmemek temel değerlerdendir. Pek çok tarikatta olduğu gibi Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde de tarikat mensuplarına kanaatkâr olmaları, açgözlü olmamaları sıklıkla vurgulanmakta hatta dervişler bu değer ile özdeşleştirilmektedir. Menakıpnamelerde az yemek, az uyumak, az konuşmak telkinleri karşımıza çıkmakta ve dünya malının insanları Allah'tan uzaklaştıracağı belirtilmektedir. Ülgener, geleneksel ahlak anlayışında kanaatkârlık değerinin toplumun alt sınıflarına telkin edildiği ve böylece kısmetine rıza gösteren uysal ve pasif bir kitlenin yaratıldığını ifade etmektedir (Ülgener, 2006b, s. 132-134).

Bayramî-Şemsî tarikatında kanaatkârlık yönleri ile ön plana çıkarılan şeyhler Akşemseddin, Şeyh İsa, Şeyh Kasım ve Şeyh Hüsam'dır. Bu kişiler sahip oldukları kanaatkârlık dolayısıyla manevi makamları çok kısa sürede kat edip amaçlarına ulaşmışlardır. Akşemseddin, yedi gün boyunca bir kaşık sirkeden başka bir şey yiyip içmediği için ahlaki güzelleşmiş ve tarikatta aşılması gereken yolları kısa zamanda aşmıştır (MA, vr. 247a). Şeyh Kasım da aşırı derecede kanaatkâr olduğu, bütün dünyalıklardan feragat

ettiği için manevi birtakım özellikler kazanmış, suda yürüdüğünde ayağı ıslanmamış, sema ederken yerden yükselmiştir (BTM, s. 49; 53). Şeyh Kasım'ın kanaatkârlıkla ilgili şu ifadeleri tarikat içinde bu değere verilen önemi göstermesi bakımından örnek verilebilir:

“Ne sa’âdetlü kişidür şol kimse ki Rabb’isi anı dâyim aç ve yalncak yürüde. Gündüz aç yürüye ve gece aç uyuya.” dirdi. Yine bu hâlile şâkir olurdu ve dürlü safâlar sürerdi. “Dünyâda bundan ulu ni’met olur mı, kişi dâyim aç ve yalncak olup Allâh’ı zâkir ola. Bir kimse dâr-ı dünyâda fakîr olup yine fakîrliğine şâkir ola, ne gökcekdür. Açlığımı kendüye ni’met bile ve fakîrliği devlet bile. Kimseye ihtiyâc göstermeye ve hîçbir kimseye dünyâ için takâzâ eylemeye. Karnı aç oldukca gönlinün cilâsı arta. Dünyâ eline girmedigince derûnunun safâsı ziyâde ola. Fakîr olduğunca içi nûrla tola.” dirdi (BTM, s. 49-50).

Kanaatkâr olma değeri ile ilgili menakıpnamelerde dikkat çeken bir diğer nokta Bayramî-Şemsî tarikatında mensupların devlette makam mevki edinerek zenginleşmesinin menedilmesidir, ancak elinin emeği ile kazanmak değerli görülmektedir. Dervişlere makam mevki edinip para kazanmaktan uzak durmaları söylenirken bir sanat edinmeleri yönünde telkinlerde bulunmaktadır:

“Benim evladım ilim tahsil ederken sanat öğrensinler, hiç sanatsız olmasınlar. Sanatı olmayanların fiddünya zillet çekmeleri eksik değildir ve sanatsızlık kişiyi namerde muhtaç eyler ve azat iken kul eyler. Benim evladım ar etmesinler sanaat öğrenmeye.” (MM, vr. 119a).

Kanaatkâr olmanın, dünyayı, masıvayı gönülden ve gözden çıkarmanın insana iki dünyada da mutluluk getireceği menkıbelerde vurgulanmaktadır. Şeyhler her ne kadar dünya malına meyletmese de bir şekilde kendilerinin ihtiyaçları halk tarafından karşılanmaktadır. Şeyh İsa bu durumu şu şekilde dile getirmektedir: “Biz gönülden çıkan masıvaya yine gönül vermeziz. Gayb hazinesi açıktır, hacet düştükçe alır, harçlanırız, dünya için ihtiyaç yok.” (MM, vr. 47b).

## 6. Sabırlı olma

Sabır özellikle Allah'tan gelen sıkıntı ve musibetler karşısında metanetli olma, şikâyet etmeme, Allah'tan gelen sıkıntıları gönül hoşluğu ile karşılamadır (Çağrı, 2008, s. 337.) *Kuran*'da telkin edilen sabır da benzer şekildedir ve kişinin doğru ve hayırlı bir işinde karşılaştığı zorluklara karşı dayanıklı olması; azim, metanet ve cesaret göstermesi anlamındadır. Ancak Türk toplumunun sabrı yanlış anladığı; yoksulluğa, başa gelen her olumsuzluğa katlanmanın, baskıya boyun eğmenin de erdem olarak görüldüğü belirtilmektedir (Özsoy ve Güler, 1997, s. 443).

Her durum karşısında gösterilen sabır ise erdem değildir. Hangi durumlarda sabır gösterilmesi gerektiğine dair H. Akseki'nin ifadeleri dikkat çekicidir. İnsan haysiyetini hiçe sayan durum ve olaylara, hakarete, sövülmeye karşı sabır fazilet değil zillettir. Allah'tan gelen şeylere sabır göstermek olumlanırken haksızlık, şiddet, sefalet, cehalet karşısında sabır göstermek haysiyetsizlik ve miskinlik olarak görülmektedir (Akseki, 1968, s. 167-168).

Bu açıklamalar her ne kadar sabrın çerçevesini çizmiş olsa da aslında sıklıkla başvurulan sözlüklerde ve incelediğimiz menakıpnamelerde sabır, bu tür örneklerle karşımıza çıkmaktadır. Sözlüklerde sabır, haksızlık, sıkıntı, acı, hastalık, yoksulluk, felaket gibi durumlara dayanmak, tahammül etmek olarak açıklanmaktadır (URL 1; URL 2).

Haksızlık ve yoksulluk gibi durumlara karşı sabrın erdem olmadığı belirtilse de aslında Türk toplumunda bu tür bir sabrın erdem olduğu anlaşılmaktadır. İncelemiş olduğumuz menakıpnamelerde de bu yönde ifadeler bulunmaktadır. Şeyhler, özellikle dervişlerine yoksulluğa karşı sabırlı olmalarını

telkin etmekte ve böyle bir sabrın Allah tarafından mükâfatlandırılacağını belirtmektedirler. Konuyla ilgili şöyle bir örnek verebiliriz:

Bir dürlü dahı bir gün dervişlerden birisi Şeyh Alî Efendi'nün hânesine gelüp Şeyh Alî Efendi'ye eydür: “Bir dâne dünyâlığım kalmadı, oğlancıklarım açlıktan bükeldiler. Benüm hâlüm nice olur?” didi. “İnanmaz isen işde gör.” deyü çıkarup akçe kisesin azîze gösterür. Şeyh Alî Efendi eydür: “Kesenı cebine koy.” dir. Dervîş boş kiseyi cebine koyar. Bu kez başlar azîze dünyâlığı olmadığından şikâyet ider. Azîz dervîşe eydür: “Sabr eyle, ceza' feza' eyleyüp durma. Allâh kâdirdür.” dir. Eyle olcık dervîş eydür: “Sultânüm, sabra tâkatum kalmadı. Bir inanacak yirüm yokdur.” dir. Bu kez azîz dervîşe eydür: “Allâhû ta'âlâ kâdir pâdişâhdur, cebünde olan akçe kisesinde bir akçen yoğiken toldurmağa mâlikdür. Senün buna niçün i'timâdın yokdur?” deyicek dervîş eydür: “Sultânüm, bir işün olacağıın görelüm. Yohsa olmayacak ma'nâyı niçün söylersin?” dir. “Benüm aklımı dahı beter perîşân eyledün.” dir. Bu kez Şeyh Alî Efendi eydür: “Bire hey Allâh'a i'tikâdsuz kişî! İnanmaz isen çıkar kisenı bak.” dir. Bu kez dervîş cebinden kisesin çıkarup görseyidi altun, guruş, akçeyile kise toptolu olmuş. Hemân dervîşün sevindiğinden aklı başından gidüp oturur, bî-hûş olur (BTM, s. 107).

İncelemiş olduğumuz menakıpnamelerde hangi durumlarda sabırlı olunması gerektiği çeşitli örneklerle ele alınmakla birlikte asıl önemli nokta, kime karşı sabır gösterilmesi gerektiği konusundaki söylemlerdir. Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde şeyhin her yaptığı ve her söylediğine her türlü koşulda sabır tavsiye edilmesi dikkat çekicidir. Şeyh söz konusu olunca her türlü sabır değerli ve kutsal olmaktadır. Dervîşten, şeyhin yaptığı dine aykırı gibi görünse bile, sabırlı olması beklenmektedir. Çünkü bütün bunların bir imtihan olabileceği belirtilmektedir (BTM, s. 50-51). Bu söylemler bize gösteriyor ki Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde aktarıldığına göre sabrı değerli kılan olay ve durumların mahiyeti değil, sabrın kime karşı gösterildiğidir. Menkıbeler olay ve durumların önemini ortadan kaldırmakta, şeyhe sabrı kutsallaştırmaktadır. Hatta böyle bir sabrın dervîşi Allah'a ulaştıracağı belirtilmektedir.

Menkıbelerde sabır kimi zaman adalet değeri ile birlikte yer almakta ve özel bir anlam kazanmaktadır. Şeyhler kendilerine yapılan haksızlıklara sabretmekte, tepki göstermemekte, dervîşlerine de böyle bir sabrı telkin etmektedirler. Allah yapılan kötülüğü cezalandıracak olduktan sonra şeyh tepki göstermeyi de gereksiz bulmaktadır (MM, vr. 46b). İlahi adaletin yerini bulacağı inancı, aslında bayağılık olarak görülebilecek olan haksızlığa karşı tahammülü, erdem haline getirmektedir.

## 7. Saygılı olma

Saygılı olmak özellikle Türk toplumunun değerler hiyerarşisinde üst sıralarda yer almaktadır. Çalışmamızda geliştirmiş olduğu değerler ölçeğine yer verdiğimiz Schwartz saygılı olmaya, ölçeğinde alt başlık olarak yer vermiştir. Yedi farklı kültürde iyi insanın nasıl tanımlandığını araştıran Türk Smith, sadece Türk deneklerin iyi bir insanın sahip olması gereken değerler içinde saygılı olma değerine ilk sırada yer verdikleri sonucuna ulaşmıştır (2006, s. 2). Bu araştırma Türk toplumunda saygılı olmanın değerler hiyerarşisinde üst sıralarda yer aldığını ve toplum tarafından öncelendiğini göstermektedir.

İncelemiş olduğumuz menakıpnameler hem şeyhe gösterilmesi gereken saygının içeriğine, saygı davranışına dair örnekler vermektedir hem de şeyhe yapılacak herhangi bir saygısızlığın nasıl cezalandırılacağını sayısız örnekleri ile doludur. Şeyh kutsaldır ve kutsala yapılan saygısızlık menkıbelerde asla cezasız kalmamaktadır. Bununla ilgili şöyle bir örneği aktarabiliriz:

Hazret-i şeyh Kayseri'den gittiler, gelip bir kervansarayda kondular. Meğer anda hayli bezirgân konmuş idi, bunları gördükte birbirine gizlice latife edip pilav düşmanların görün dediler. Akşamı ve yatsıyı kılıp hazret-i şeyh bir miktar nasihat edip ve bir miktar dervîşler zikr edip dua olunduktan sonra yattılar, uyudular. Bir zamandan sonra bezirgânların birisi: “Medet sultanım, medet!” diye feryada başladı. Cümle ol kervansarayda hazır olanlar uyandılar, ol kişi dahi medet sultanım



demekte. Od yaktılar, ol kişiyi uyardılar: “Ne gördün?” dediler. Ol kişi eydür: “Akşamın gelen azize gizlice birbirimiz katında pilav düşmanı dedim, latife ettim idi, hemen gözüme uyku geldikte beni kucaklayıp göklere doğru süzüldü, tâ arş altına varınca gitti. Arş altına vardıkta bir kenar buldu, bana yapış dedi, ben de yapıştım. Hemen beni kaptı koyverdi, arş altında salındım kaldım. Karşıma geçti eydür, derviş gördükte bir dahi lağv eder misin, ben de medet sultanım şimden geri etmeyeyin derin, tazarrum oldur.” dedi. Yerinden durdu, abdest aldı, hazret-i şeyhin katına varıp elin alıp tevbe etti (MM, vr. 5b; 8b-9a).

Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde özellikle şeyh ve derviş arasındaki saygının nasıl olması gerektiği konusunda bilgi bulunmakla birlikte, Şeyh İsa menakıbında toplum hayatını düzenlemeye yönelik birtakım saygı davranışlarının telkin edilmesi de dikkat çekmektedir. Şeyh İsa'nın bir dervişin şeyh ve pirine nasıl saygı gösteriyorsa anne babasına ve büyüklerine de öyle saygı göstermesi gerektiğine dair ifadeleri bu konuda örnek verilebilir (MM, 5a).

## 8. Tevazu sahibi olma

Alçakgönüllülük anlamındaki tevazu menkıbelerde genellikle zıddı olan kibir kavramı ile karşımıza çıkmaktadır. Şeyhler tarikat içinde tevazu sahibi insanlar olarak tanıtılmaktadır. Bayramî-Şemsî tarikatı adabında ise tevazu önemli bir yere sahiptir. Bu tarikat söz konusu olduğunda tevazuyla ilgili akla gelen ilk menkıbe Akşemseddin'in Hacı Bayram Veli'ye bağlanmasıdır ve tamamen kibrin nasıl yok edilmesi gerektiğini konu almaktadır (BTM, s. 39-40).

Bayramî-Şemsî tarikatında tevazu Hacı Bayram Veli ve Akşemseddin ilişkisinde olduğu gibi hem intisapta çok önemli bir konudur hem de sosyal ilişkilerde önemsenmektedir. Bununla ilgili şöyle bir menkıbeyi örnek olarak verebiliriz:

Şeyh hazretlerine bir kişi geldi eydür: “Sultanım tefekkür ehli kimdir?” Hazret-i şeyh eydür: “İki hâl var tefekkür-i ulema'-i zahirde, tefekkür ehli şol muhtesiblerdir ki elin ilmine ve ameline dahl ederler eksiğin ararlar da kendilerde olan noksanı görmezler. Her biri mütekebbirlerdir, kimseyi gözlerine almazlar. Her kişi katlarında anılsa hayırla yad etmezler, ne cahildir ol derler. İlahi benim evladım bunların gibi el eksiğin yoklayıcı olmaktan sakla.” dedi. Ve dahi buyurdu ki: “Ol iki hâlin biri ehl-i batındadır, ulema-i batında ehl-i tefekkür şol muhtesiblerdir ki kendi özürlerine nazar edip ve kendi noksanların bulup kendi ilimlerin ve amellerin eksiklik üzerine anlayıp iyilikler tefekküründe olup kendileri ziyade mayup ve nakıs anladıkları ecilden elin hâline muttali olmazlar. İlahi, benim evladım bunlardan eyle, kendilerin görüp gururla yürümesinler, kendi hâllerinde yerince yürüsünler, hâllerin bilip ilm ü amel ziyade olmak tefekküründe olalar, her birinden kimesne incinmeye.” dedi (MM, vr. 104b).

Bu menkıbe Bayramî-Şemsî tarikatında kendi eksiğini bilip başkasının eksiği ile ilgilenmeyen, kimse hakkında kötü söz söylemeyen, kibirli olmayan, tevazu sahibi nesillerin istendiğini göstermektedir.

İncelemiş olduğumuz menakıpnamelerde tarikat mensubunun hem davranışları hem de kıyafetleri ile gösterişten ve kibirden kaçınmaları, alçakgönüllü olmaları gerektiği vurgulanır. Bununla ilgili Şeyh İsa'nın ifadeleri dikkat çekicidir. Şeyh İsa “... ve eğinlerine kaftan aldıkça yenlerin sokalar yahut koltuğundan kolların çıkaralar ve kaftanların kati uzun giymeyeler.” demektedir (MM, vr. 24a). Menakıpnamede aktarılan bu ifadeler Akşemseddin'in *Kaşifu'l-Muşkilat* adlı eserinde verdiği bilgilerle anlam kazanmaktadır. Bu eserde aktarıldığına göre yenleri ve boyu uzun kıyafet giymek kibir göstergesidir ve dervişler tevazu göstergesi olarak yeni ve boyu kısa kıyafetler giymeleri noktasında teşvik edilmektedir (Akşemseddin, 1994, s. 210-212).

Tevazu sahibi olmayıp kibirli olan kişilerin nasıl cezalandırılacağı menkıbelerde sıklıkla zikredilmektedir. Hatta kibir dervişe, tarikatta kazandığı manevi mertebeyi bile kaybettirebilmektedir. Konuyla ilgili şöyle bir menkıbeyi örnek verebiliriz:

Bir dürlü dahı Şeyh Hüsâm Efendi bir dervîşine bi-iznillâh iki dâne cin hizmetkâr virür. Fe’emmâ dervîş, şeyhinün kendüye iki dâne cin hizmetkâr virdiğın bilmez, kendinün amelinden hâsıl oldı sanur. Günlerde bir gün bu dervîş Hüsâm Efendi ile bir yola giderler. Yolda giderken dervîş önce bir mikdâr ilerlek gider. Anı görür, dervîşün önünden beri bir Yahûdî gelür. Hemân bu dervîş bir kerre temâşâ itmek için yanında olan cinlere emr ider, ikisi bile Yahûdî’nün birisi bir omuzuna biri dahı bir omuzuna binerler. Darbı[la] Yahûdî’yi atdan yıkarlar. Bu kez Yahûdî: “Bire öldüm, bire gitdüm, bire gözlerüm petledi.” diyü feryâd ı figânlar ider. Dervîş bunun seyrine bakar. Yahûdî cinleri görmez, dervîş görür. Hele ne hâlise dervîş Yahûdî’yi cinlerün elinden halâs eyler. Bu kez Yahûdî dervîşe çıkarur birkaç yüz akçe virür. Dervîş de Yahûdî’yi atuna bindürüp gönderür. Yahûdî gidicek dervîş kendüye eydür: “Şimden girü şeyhe ihtiyâcum kalmadı. İki dâne cin hizmetkârım var, her ne emr idersem işlerler. Şimden girü dünyâlîği tamâm iderin.” deyü gönlüne gelicek hemân ikisi bile gâ’ib olurlar. Dervîş dört yakaya bakar, cinler yokdur. Aceb bu ne hâldür deyü dervîş bu ta’accübdeyiken ardından Hüsâm Efendi yitişüp dervîşe eydür: “Kanı ol cinler? Bir hizmetcik buyurun işlesünler.” dir. Dervîş eydür: “Sultânım, bunda yokdur. Bilmem kande gitdiler.” deyicek Şeyh Hüsâm Efendi eydür: “Bire bezbaht! Evvelde senün mi sandun? Hemân sana iki cin hizmetkâr virmekle ne tiz gönlün büyüdi?” deyicek bu kez dervîş kabâhatin bilüp, tekrâr Şeyh Hüsâm Efendi’den dest-i tevbe eyleyüp, inkârı terk idüp hak yola sülük eyler (BTM, s. 68-69).

## 9. Tevekkül sahibi olma

Tevekkül en öz haliyle Allah’a güvenme, her işinde Allah’a dayanma olarak açıklanabilir. Süleyman Uludağ tevekkülün mala, nefse, halka, Hakk’a güvenmek şeklinde dört çeşidini sayar ve insanların Hakk’a tevekkül etmekle yükümlü olduklarını belirtir (2012, s. 3). Menkıbelerde tevekkül dikkat çekici iki yönüyle karşımıza çıkmaktadır. Biri bu güvenme, tevekkül etme durumunun şeyhe karşı da olabileceği; diğeri ise şeyhlerin özellikle rızık konusunda aşırı bir tevekküle sahip olmaları şeklindedir. Şeyhe tevekkül şu şekilde dile getirilmekte ve kutsallaştırılmaktadır:

Ve dahı tevekkül ana dirler kim dervîş olan kişi şeyhinün işiğın bekleye, tâ şeyhi ana himmet eyleyüp şeyhinden nasîbin alınca şeyhinün kapusunda tevekkül eyleyüp bekleye, tura. Eğer böyle eylemezse ol kişide ne sabır vardur ve ne tevekkül vardur.” Ve dahı eydüdü: “Sabır ve tevekkül didikleri insânı visâl-i hazrete ulaşturmaktadır. Bundan gayrıya sabır ve tevekkül hemân bir kuru hayâldür. Ömrünü zâyil eylemekdür.” didi. Eyle olsa ol kişi dünyâya hayvân gelür, yine hayvân gider, bir nesne fehmi idemez (BTM, s. 51).

Tarikat mensupları özellikle rızık konusunda tevekküle sahiptir ve bir şekilde herhangi bir talep veya gayretleri olmasa da kendilerine Allah’ın rızık göndereceği yönünde bir inanışa sahiptirler. Ülgener aslında İslamiyet’te olmayan böyle bir tevekkülün tasavvufla birlikte yaygınlaştığına ve toplum hayatında birtakım aksaklıklara yol açtığına değinmektedir (2006b, s. 82-83). Menkıbelerde böyle bir tevekkülün örneği olarak şunu verebiliriz:

Hazret-i şeyh mescitte akşam namazın kılıp birkaç dervîşle evine geldi. Önüne taam getirdiler. Dervîşin biri eydür: “Sultanım mescitte bir dervîş kaldı, biraz katlanalım mı yoksa varalım gel diyelim mi?” Hazret-i şeyh eydür: “Mescitte ol dervîş neyler?” Dervîşler eyittiler: “Namaz kılar.” Hazret-i şeyh eydür: “Kon anı haline, siz taamınız yin, hizmet ettiği kadirdir, ona gıda gönderir.” dedi. Taamı yediler ve ellerin yudular. Zikre başlayınca ol mescitte kalan dervîş geldi, bir miktar oturdu. Gördüler kapıdan içeri bir hatun girdi, geldi selam verdi. Koltuğunda bir yağla yağrulmuş pide var, hazret-i şeyhin önünde kodu, döndü gitti. Hiç tınmadı. Hazret-i şeyh eydür: “Ne hatundur görün.” dedi. Çıktılar, ardınca: “Ne hatunsun?” dediler. Hemen sual ettikleri gibi gaip oldu. Geldiler hazret-i şeyhe: “Gaip oldu, haber alamadık.” dediler. Şeyh hazretleri eydür: “Ol hatun gaip olmasa bu pideden siz de bile yeseniz olurdu. Gaip olucak pide namaz kılan ve mescitte kalan dervîşindir, kibel-i Hak’tan gönderilmiştir.” (MM, vr. 80a-80b).

Bu menkıbe tevekkül sahibi olmanın Allah tarafından nasıl mükâfatlandırılacağını göstermesi bakımından da önem taşımaktadır.

## 10. Yardımsever olma

Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde yardımseverlik önemszenmektedir. Özellikle şeyhlerin yardımseverliği üzerinde durulmaktadır. Şeyhler herkese karşı yardımsever kişiler olarak yansıtılmakta, insanlar şeyhten başka kimsenin çözemeyeceğine inandıkları, çaresiz kaldıkları, baş edemedikleri problemleri için şeyhin yardımına başvurmaktalardır. Ancak burada önemli nokta şeyhin kendine mensup olanlar başta olmak üzere insanlara sadece bu dünyada değil öte dünyada da yardımcı olduğunun menakıpnamelerde vurgulanmasıdır. Şöyle bir menkıbeyi konuyla ilgili örnek verebiliriz:

Hazret-i şeyh eydür: “Bir cuma gecesi kabirlere irdim, dua ettim, vardım, gördüm üç kabirde od yanar. Birine yakın vardım, gördüm benim dervişlerimden biri. Dervişin kabrinin bir tarafı delinmiş, kâh kâh ol delikten bir yalın gelir, yüzüne dokunur. Muhkem yakar, geri çekilir. Ben eyittim: ‘Derviş bu yalın nedir? Gelir, yüzün yakar, gayri yerin yakmaz, geri çekilir.’ Ol derviş eydür: ‘Kâh kâh sakalım kırkardım, anın çün kâh kâh gelir, bu yalın yüzüm yakar, gayri yerim yakmaz.’ dedi. El kaldırdım, Rabb’ime dua ettim. ‘Ey benim kâdir Çalab’ım, bu dervişin azabın kaldır, inayet eyle.’ dedim. Filhâl ol yalın kesildi ve ol delik berkindi. Ol derviş rahat oldu. Gittim, ol od çıkan kabrin birine dahi vardım, gördüm bir köşesinden yalın çıkar. Bir omuzun yakar, kızıl oda döndürür, dahi geri çekilir ve eğlenmez, geri gelir yakar. Ol kişiye ben eyittim: ‘Bu od bir omzun yakar, gayri yerin yakmaz, sebebi nedir?’ didim. Ol kişi eydür: ‘Bir dar yolda giderken bir er avradının omuzu omuzuma dokunmuş idi, hemen günahım olur.’ dedi. Kâdir Çalab’ımdan diledim, tazarrular ettim, def oldu. Ve ol od yanan kabrin birine dahi vardım, baktım, gördüm bir kızın başı göğsünden yukarısı bile od olmuş, yanar, gayri yeri yanmaz. Rabb’ime yalvardım: ‘Ey kâdir Çalab’ım, bu kızın başından bu odu kaldır, inayet eyle, lütfunla rahmet eyle.’ dedim. Filhâl od sakin oldu. Hâl diliyle bu kıza: ‘Bu od nedir, başın yakar, ayağın yakmaz?’ dedim. Ol kız eydür: ‘Bir gün kapımızdan başım taşra çıkardım, yola bakınca bir yiğit geçip giderken beni gördü. Ben de anı gördüm, geri çekildim, göğsümden yukarısın gördü. Anın çün başım yanar, ayağım yanmaz.’ dedi. Ben eyittim: ‘Ne kadar zamandır sana böyle azap olur?’ Ol kız eydür: ‘İki yüz elli yıl vardır fevt olup kabre gireliden, ta kabrime kodukları günden beri işbu azap bana olur, gece ve gündüz sakin olmaz.’ dedi. Hazret-i şeyh eydür: ‘Korkma kızım, şimden geri Hak taâla inayet etti. Azap olmaktan kurtuldun, ebedî azap olmaktan zina edenler korksunlar.’ dedi (MM, vr. 76b-77a).

Bu menkıbede şeyh, manevi gücünün etkisiyle hem müntesibine hem de tanımadığı bir kişiye yardımcı olmuş, Allah katında olan manevi mertebesini yardım etmek için kullanmıştır. Şeyhin kendine bağlı olanlara bu tür yardımlarda bulunabildiği inancı halk üzerinde şeyhin nüfuzunu güçlendirmekte, şeyhe biat ve bağlılık baskısını kuvvetlendirmektedir.

Bayramî tarikatı içinde Hacı Bayram Veli yardımseverlik değeri ile özdeşleştirilmektedir. Onun ihtiyaç sahipleri için dilenecek kadar yardımsever olduğu algısı ise sadece menakıpnamelerde değil başka eserlerde de zikredilmektedir (Bk. Hoca Sadettin Efendi, 1992, s. 177; Benekay, 1966, s. 62, 71, 83). Menakıpnamede konuyla ilgili örnek ise şu şekildedir:

Hacı Bayram Sultan kuddise sırrahu hazretlerine bir kişi geldi eydür: “Sultanım bir namzedim vardı, atam öldükte bana vermez oldular. Benim ol namzedime muhabbetim de var ve anın dahi bana muhabbeti var derler. Benim hâlîm ne olur?” dedi. Sultan hazretleri eydür: “Gel bana ol namzedinin atası kande olursa göster.” dedi. Ol yiğit sultan hazretlerinin önüne düştü, vardı kaynatası olacak kişiyi gösterdi. Sultan hazretleri “Kızın bu yiğide ver, ayırma.” diye o kişiye hayli minnetler eyledi. Ol kişi eyitti: “Sultanım sizin yüzünüz suyuna ol yiğide kızım vereyin; lakin cihaz etmeğe kudreti yoktur. Kızı hangâha gönderelim, yerinmesin, bir miktar cihaz edip âdet üzerine gelin edip vermesin himmet edin.” deyip kızın hangâha getirip sultan hazretlerine teslim edip gitti. Andan sonra sultan hazretleri ol yiğide eydür: “Kızı atası hangâha getirdi, cihazına kudret var mı?” dedi. Ol yiğit eydür: “Sultanım, ezelden kudretim olmadığı ecilden vermediler idi. Bir habbeye kâdir değilim.” dedi. Sultan hazretleri kendide yokladı, bir habbe bulamadı. Ol yiğidin eline bir zenbil verdi ve ol zenbilen bir kulpuna kendi yapıştı, dervişler ardınca zikirle Engürü şehrinin içini ve pazarın gezdiler. Bir kişi

sultan hazretlerine geldi eydür: “Bu zenbil getirip gezdiğinden muradın nedir?” Sultan hazretleri eydür: “İşbu zenbil getiren yiğidin namzedi için cihaz etmek isterin.” dedi. Ol kişi eydür: “Sultanım siz hangâha varın ol cihazı bilcümle biz edelim.” dedi. Hemen ol saat zikri dindirdi. Şehir içinden hangâha varınca zikir olundu ve hangâha geldikte ol yiğide eydür: “Şimden geri ber-murat ol, biz senin için terk-i edep ettik.” diye istiğfara başladı (MM, vr. 16a-16b).

Menakıpnamelerde dikkat çekici bir diğer husus, şeyhlerin söylemlerinde kimi zaman dervişlerden yardım talep edilmemesi yer alsada (MM, vr. 22b; 23b) aslında pek çok menkıbe şeyhe ve dervişe karşı olan yardımın nasıl ödüllendirileceğine dair sayısız örnekler içermektedir. Şeyhe ve vakfına yardım eden kişilerin özellikle ahiret hayatında alacakları ödüller ise böyle bir yardımseverliğe karşı güçlü bir motivasyon oluşturmaktadır. Şeyh İsa, insanı hem dünyada hem de ahirette kurtaracak on hasletten birinin dervişlere yardım olduğunu belirtmektedir (MM, vr. 64b). Yine Şeyh İsa'nın dervişlerinden birinin tekkeye yaptığı yardım dolayısıyla ahirette ödüllendirildiği, menakıpnamede anlatılmaktadır (MM, vr. 66b). Şu menkıbede Müslüman olsun ya da olmasın herhangi birinin tarikat mensuplarına yaptığı yardımın kurtuluşuna vesile olacağı aktarılmaktadır:

Hazret-i şeyh Kayseri'den gelirken Timurcu dedikleri kasabaya uğradı, yatsı vakti vardı, geldiler bir konak yeri aradılar ki konalar. Hiçbir münasip yer bulunmadı. Akıbet bir kâfir buldular, eline birkaç akçe verdiler, vardı bir tenha evi varmış, açiverdi, kondular. Dervişler yattılar, uyudular, hazret-i şeyh tâ sabah olunca oturdu ve ezan oldu, dervişler kalktılar, abdest aldılar ve yaraklandılar ki gideler. Ol ev veren kâfir geldi eydür: “Namazı kıldıkta bir miktar sakin olun, oğul ve kız ile imana gelmek isterim.” dedi. Dervişlerden birisi eydür: “Ne hâl oldu sana ki oğul ve kız ile imana gelirsin?” Ol kâfir eydür: “Ben bu gece çok nesne gördüm. İnşallah namazı kılın da hazret-i şeyhin önünde takrir edeyim, dinleyin.” dedi. Namâzı kıldılar, ol kâfir geldi, hazret-i şeyhin elin öptü ve önüne oturdu, eydür: “Sultanım, gece bir vakıam oldu, meğer kıyamet kopmuş, kâfir ve Müslüman ayak üzerine gelmiş, her kişi başka başka teftiş olunur. Bizim evvel geçen dedelerimizin dedeleri teftiş olunup bir bir cehenneme sürdüler. Andan sonra dedem ve atam teftiş olunup anları dahi cehenneme sürdüler. Bana yapıştılar, gel sen de teftiş olun dediklerinde siz çıkageldiniz, ol beni tutanlara eyittiniz, kon bunu dursun, teftiş yerine biz iletevüz, evine konduk üzerimizde hakkı vardır dediniz. Ol beni tutanlar koyuverdiler, kurtuldum ve bu rüyayı gördükten sonra uyandım ve hatunum dahi uyandı. Bu rüyayı ana dedim. Hatunum eydür, ben de gördüm bir rüya, bir derin çukura od yakmışlar, iki Arap beni tutup ol çukur kenarına iletiler, getirip oda atınca evimize konan şeyh geldi kurtardı. Bu şeyhin dini hakıdır, ikimiz dahi Müslüman olalım.” deyip küfrü giderip imana geldi ve hatunu, oğlu ve kızıyla imana gelip cümle hazret-i şeyhten tevbe ettiler (MM, vr. 14b-15a).

İncelemiş olduğumuz menakıpnamelerde şeyhten yardım gören kişilerin şeyhin gücünü onaylaması ve tarikatına bağlanması dikkat çekicidir. Şeyhten yardım gören kişilerden böyle bir onaylama ve bağlılık beklendiğini söyleyebiliriz.

## Sonuç

Tarikatlar Türk toplumunda belli bir dönemde ideal insanı, insan-ı kâmilî yetiştirme iddiası ile belli değerlerin aktarılması ve değerlere yeni içerikler kazandırılması sürecinde etkili olmuştur. Tarikatların toplum üzerindeki etkisini anlamaya çalıştığımız bu inceleme sonucunda belli değerlerin şeyhlere, halifelere ve dervişlere bağlanarak etkili bir yöntemle aktarıldığı anlaşılmıştır.

Tarikatlar aktarmak istedikleri değerleri, insan-ı kâmilin hangi değer ve davranışlara sahip olması gerektiğine dair bilgiyi genellikle iki temel yöntemle insanlara sunmuşlardır. Bunlardan biri kutsal kabul edilen ve sözlerine, inananlar tarafından itiraz edilmesi mümkün dahi olmayan şahıslar olan şeyhlerin rol modelliğidir. Rol model olmak, istendik davranış ve değerleri şahsın modelinde göstermek çok etkili bir yöntemdir. Şeyh hayatta iken etkili bir rol model olmaktadır. Ancak rol model olmaktan belki de daha etkili ve uzun soluklu olan diğer bir yöntem anlatılara başvurmaktır. Şeyh öldükten sonra rol modelliği sona erse de menkıbeler aktarılmak istenilen değer ve benimsetilmek istenen davranış kalıplarını belli bir kurgu dahilinde hem şeyh hayatta olsa dahi görme imkanı olmayanlara ulaştırmakta

hem de şeyhe bağlı olarak anlatılan bu değer ve davranışların yüzyıllarca yaşatılmasını ve etkili olmasını sağlamaktadır. Bu noktada menkıbelerin son derece önemli anlatılar olduğu anlaşılmıştır.

Bayramî-Şemsî tarikatına ait üç menakıpnameyi incelediğimiz bu çalışmada değerler on temel değer altında işlenmiştir. Bu temel değerlere bağlı olarak alt değer kategorileri de belirlenerek menakıpnamelerden tespitler yapılmıştır.

Adil olma değerinin diğer pek çok değerle de ilişkili olduğu ve özellikle ilahi adalet söyleminin menkıbelerde sıklıkla dile getirildiği anlaşılmıştır. Dönemin toplumundaki adaletsizlikler menkıbelere yansımış ve adalete susamışlık ilahi adalet beklentisi ile dile getirilmiştir. Bağışlayıcılık değerine baktığımızda ise Bayramî-Şemsî tarikatı şeyh ve dervişlerinin bağışlayıcılık yönleri ile öne çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca şeyhlerin farz ibadetleri yerine getirmeme günahının ya da kul hakkının affedilmesinde bile kul ile Allah arasında aracı olabileceği inanışı, şeyhe bağlanma noktasında inananlara ikna edici örnekler sunmaktadır. Doğruluk ise amaca göre bir değer haline gelmektedir. Yalan söylememek pek çok menkıbede vurgulanmakla birlikte din ve tarikat söz konusu olduğunda yalan söylenebilmekte ve bu olumsuz bir şey olarak değerlendirilmemektedir.

Menkıbelerde en dikkat çekici sonuçlardan biri itaatkâr olma değeri ile ilgilidir. Şeyhlerin yaptığı her şeyin yanlış bile olsa itaat davranışı ile karşılanıp boyun eğilmesi gerektiği belirtilmektedir. Şeyh kutsal kabul edildiği için itaat edilmeli inanışı yaygındır. Hatta şeyhe itaat Allah'a itaat ile eş tutulmaktadır. Kanaatkâr olma değeri de özellikle dervişler için söz konusu edilmektedir. Şeyhler ise her ne kadar kanaatkâr olup dünyalık talep etmese de Allah onlara bir şekilde dünyalık vermektedir.

Sabırlı olma değeri de yine şeyhle olan ilgisi bağlamında önem kazanmaktadır. Şeyhlerin her yaptığına sabır gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır ki yine bu değerin itaat etme ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Saygılı olmak da önemsenen bir durumdur ve Bayramî-Şemsî tarikatı menakıpnamelerinde sadece şeyhlere değil, anne babaya ve büyüklere karşı da saygı gösterilmesi gerektiği vurgulanan bir konudur.

Tevazu sahibi olmak menakıpnamelerde derviş olmanın gereği olarak sunulmaktadır. Tevekkül ise pasifleştirici bir yanıyla menkıbelerde karşımıza çıkmaktadır. Yardımsever olma değeri konusunda dikkat çekici olan nokta ise şeyhin, dervişleri başta olmak üzere pek çok insana öte dünyada da yardımcı olabileceğinin menakıpnamelerde sıklıkla vurgulanmasıdır. Menkıbelerde yer alan bu tür bir yardımseverlik insanların şeyhe ve tarikatına bağlanması noktasında güçlü argümanlar sunmakta ve şeyhin insanlar üzerindeki nüfuzunu güçlendirmektedir. Şeyhe yapılan yardım ise kutsallaştırılmakta, ahiret hayatında bu yardımın karşılığının alınacağına dair pek çok örnek sunulmaktadır.

Menakıpnamelerde 10 temel değerin genellikle zıtlıklarıyla birlikte yer aldığı, bunun ise değerin benimsenmesi noktasında daha yüksek bir etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. Ödül kadar cezalardan da bahsedilmesi menkıbelerin toplumsal yönlendiricilikte etkin olduğunu ortaya koymaktadır.

İncelemiş olduğumuz menkıbelerde yer alan bütün bu değerler şeyhlerin halk üzerindeki nüfuz ve otoritesini kuvvetlendirmeye ve tarikatın itibarını artırmaya hizmet etmektedir. Menkıbeler önemli bir telkin aracıdır, insanlara nelerin yapılıp nelerin yapılmayacağı bu anlatılarla aktarılmakta ve öğretilmektedir. Menkıbeler velileri halkın gözünde çok üst bir noktaya koyup velilere bağlanan değerlere meşruluk da kazandırmaktadır.

**Kaynakça**

- Ahmet Eflâkî. (1953). *Ariflerin menkıbeleri*. T. Yazıcı (çev.). C. 1. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Akseki, A. H. (1968). *Ahlâk dersleri*. (2. b.). İstanbul: Üçdal Neşriyat.
- Akşemseddin. (1994). Kaşifu'l-Muşkilat. Alî Hamzaoğlu (çev.). *Akşemseddin (1390-1459) Hayatı – Eserleri içinde* (ss. 205-327). A. İ. Yurt. M. Kaçalın (Haz.). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Barkan, Ö. L. (1942). Osmanlı İmparatorluğu'nda bir iskan ve kolonizasyon metodu olarak vakıflar ve temlikler: İstila devirlerinin kolonizatör Türk dervişleri ve zâviyeler. *Vakıflar Dergisi* (2) ss. 279-386.
- Bayramoğlu, F. ve Azamat, N. (1992). Bayramiyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. 5. ss. 269-273.
- Benekay, Y. (1966). III. Kitap: Hacı Bayram-ı Velî. *İlk Hacı İlk Kurban: Veysel Karanî, Hacı Bayram-ı Velî*. Kitapçılık Limited Ortaklığı Yayınları.
- Bilgin, N. (2003). *Sosyal psikoloji sözlüğü: Kavramlar, yaklaşımlar*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Çağrı, M. (2008). Sabır. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. C. 35. ss. 337-339.
- Emir Hüseyin Efendi. (H. 1052) *Menâkıb-ı Akşemseddîn*. Mahmud b. Mustafa Gelibovi (Müst.). Manisa Akhisar Zeynelzade Koleksiyonu. No: 45 Ak Ze 261/2.
- Emir Hüseyin Enîsî. (1994). *Menâkıb-ı Akşemseddin*. A. İ. Yurt. *Akşemseddin (1390-1459): Hayatı – eserleri içinde* (ss. 127-195). M. Kaçalın (Haz.). İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Emir Hüseyin Enîsî. (2011). *Menâkıb-ı Akşemseddin*. B. Aktan ve M. Güneş (Haz.). İstanbul: H. Yayınları.
- Gibb, H.A.R. ve Davies, C. (1964). Naip. *İslâm Ansiklopedisi*. C. 9. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. ss. 50-52.
- Gölpınarlı, A. (1992). *Melâmîlik ve melâmîler*. İstanbul: Gri Yayın.
- Güngör, E. (1984). *İslâm tasavvufunun meseleleri*. (2. b.). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (1998). *Değerler psikolojisi üzerinde araştırmalar: Ahlâk psikolojisi, ahlâkî değerler ve ahlâkî gelişme*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Hamarat, Z. (Haz.). (2015). *Bayramiye tarikatı menakıbı: Hacı Bayram Veli ve halifeleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Hoca Sadettin Efendi. (1992). *Tacü't-Tevarih*. İ. Parmaksızoğlu (Sdl.). (3. b.) C. 5. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Hökekleli, H. (2009). Adalet. *DEM Değerler Eğitimi Merkezi Bülteni* (5) ss. 132-137.
- İlyas b. İsa Saruhani. (H. 1161). *Menâkıb-ı Mecdeddîn ve Âdâb-ı Sâlikîn*. Ahmed (Müst.). Mısır Milli Kütüphanesi Türkçe Yazmaları, ez-Zekiye-Mahtutatu Farisiyye ve Türkiye.
- İlyâs İbn-i İsa Akhisârî Saruhanî, (2003). *Akhisarlı Şeyh İsa menâkıbnâmesi: (XVI. yüzyıl)*. S. Küçük ve R. Muslu (Haz.). Sakarya: Aşyan Yayınları.
- Köprülü, F. (1984). *Türk Edebiyatı'nda ilk mutasavvıflar*. (5. b.) Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Mardin, Ş. (1986). *Din ve ideoloji: Türkiye'de halk katındaki dinsel inançların siyasal eylemi etkilendirmesine ilişkin bir kavramlaştırma modeli*. (3. b.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Menâkıb-ı Hacı Bayram Veli ve Akşemseddin*. Türk Tarih Kurumu Kütüphanesi. No. Y.I/131.
- Ocak, A. Y. (2010). *Kültür tarihi kaynağı olarak menakıbnameler (Metodolojik bir yaklaşım)*. (3. b.). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Özsoy, Ö. ve Güler İ. (Haz.) (1997). *Konularına göre Kur'an (Sistemik Kur'an fihristi)*. Ankara: Fecr Yayınevi.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü*, C. 2. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Schwartz, S. H. (1992). Universal in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology* 25 ss. 1-65.
- Şahin, H. (2015). Bayramiyye. *Türkiye'de Tarikatlar: Tarih ve Kültür* içinde (ss. 781-847). S. Ceylan (Ed.). İstanbul: İsam Yayıncılık.
- Tek, A. (Haz.) (2007). *Bayrâmî Melâmiliğine dâir melâmet risâleleri*. Bursa: Emin Yayınları.
- Türk Smith, Ş. (2006). Türk genci iyi insanı nasıl tanımlıyor? İyi insan prototipinin kültürlerarası araştırmasında Türk kültürünün konumu. *XIV. Ulusal Türk Psikoloji Kongresi*. Hacettepe Üniversitesi.  
<http://facultyuog.net/CAS/PSYCH/TurkSmith/Turk%20SmithTPK%20bildiri06.pdf> (Erişim: 15.02.2024).
- Uludağ, S. (2012). Tevekkül. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansikopedisi*. C. 41. ss. 3-4.  
URL 1: <http://lugatim.com/s/sab%C4%B1r> (Erişim: 15.02.2024)  
URL 2: <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim: 15.02.2024)
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı tarihi II. Selim'in tahta çıkışından 1699 Karlofça andlaşmasına kadar*. (4. b.). C. 3, 1. Kısım. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ülgener, S. F. (2006a). *Dünü ve bugünü ile zihniyet ve din: İslâm, tasavvuf ve çözümlenme devri iktisat ahlâkı*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Ülgener, S. F. (2006b). *İktisadî çözümlenin ahlâk ve zihniyet dünyası: Fikir ve sanat tarihi boyu akisleri ile bir portre denemesi*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Yavuz, S. S. (2005). Ehl-i Sünnet ve Mutezile bağlamında doğruluk ölçüsü olarak keramet. *Kelâm Araştırmaları Dergisi* 3(1) ss. 91-116.

## 42. Yaşayan bir kültürel performans olarak hecalim<sup>1</sup>

Evrım ULUSAN ÖZTÜRKMEN<sup>2</sup>

**APA:** Ulusan Öztürkmen, E. (2024). Yaşayan bir kültürel performans olarak hecalim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 756-770. DOI: 10.29000/rumelide.1454575.

### Öz

Hecalim geleneği, Türkiye’de yaşayan Roman topluluğuna özgü bir icra biçimidir. Şiirin sözel olarak üretilip paylaşıldığı, ezgi, ritim ve dans eşliğinde icra edilen bu performans, Roman toplumunun geçiş törenlerinde, eğlencelerinde hâlen varlığını sürdürmektedir. Bu makalede ele alınan hecalim performansları, kadınlar tarafından icra edilen ve kadınlar içinde sunulan performanslardan seçilmiştir. Sözel düzleme bakıldığında, hecalim icrası özel bir seslenmeyle başlar. Bu nida “aman bir hecalim/recalim var!” kalıbıdır. Ardından dinleyicilerin “her kime” sorusuyla hecalimin kim için söyleneceği yine bir kalıpla ifade edilir: “Falanın başına/alayına!” Bu girişten sonra övgüler, dualar, küçük yaşam kesitleri, başarılar, soy tanıtımı, tören için harcanan para, kıskanan kişilerin cezalandırılmasına yönelik beddualarla sürer. Çalışmada öncelikle hecalimlerin geçmiş yıllardaki izleri sürülmüş ve Türk edebiyatında hecalim icralarının geçtiği eserler tespit edilmiştir. Hecalimin geçmişte de icra edilen ve Roman topluluklarına özgü bir performans türü olduğu anlaşılmaktadır. Hecalimler daha önce ayrıntılı bir şekilde incelenmediğinden hecalimin kültürel performansların hangi alanına ait olduğu tartışılmış ve ritüel, oyun, gösteri arasındaki konumu belirlenmiştir. Makalenin amacı söz, dans ve ezginin diliyle kurulu bir performans türü olan hecalimlerde, sanatın bu farklı alanlarının anlatım stratejileri, etkileşimleri, etkileşimlere bağlı olarak da hecalim performansında oluşturdukları duygusal süreçleri belirlemektir. Sözel bölümde hecalimlerde geleneksel ifade kalıpları, tekrar eden temalar ve halk anlatısı geleneği içerisine dâhil edilebilecek özelliklerle kişisel anlatıların sentezlendiği görülmüştür. Hecalimin müzikal yönünde ezginin özellikle heyecan, öfke gibi duygusal durumların oluşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir: İnsan sesi, çalgıların sesi, ritim, sesin tonu ve yapısı bütünlük içerisindedir. Hecalim söyleyicisinin beden dili ve hareketlerinin de ezgi ve sözlerle etkileşimli şekilde düzenlendiği görülmektedir. Performansın bütününde duygusal süreçlerin birbirine koşut ilerlediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Romanlar, performans, sözlü şiir, Roman dansı, Roman düğünü.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %11

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454575

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Marmara Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Marmara University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Turkish Language and Literature (İstanbul, Türkiye), evrimu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-8062-8591, **ROR ID:** https://ror.org/02kswqa67, **ISNI:** 0000 0001 0668 8422, **Crossreff Funder ID:** 501100008386



## Hecalim" as a living traditional performance<sup>3</sup>

### Abstract

The Hecalim tradition is a unique performance practice specific to the Roma community living in Turkey. This performance, where poetry is orally produced and shared, accompanied by melody, rhythm, and dance, continues to exist in the transition ceremonies and festivities of Romani communities. The Hecalim performed by women is presented and shared within women's circles. When looked at from a verbal perspective, the Hecalim performance begins with a distinct invocation. This invocation is in the form of "aman bir hecalim/recalim var!" Following that, the listeners' question "her kime!" is expressed with another pattern indicating for whom the Hecalim will be sung, such as "falanın başına/alayına!" After this introduction, the performance continues with praises, prayers, glimpses of everyday life, achievements, genealogy, money spent for ceremonies, and curses for jealous individuals. In the Introduction section of the study, traces of Hecalim from past years have been followed, and works mentioning Hecalim performances in Turkish literature have been identified. Since this performance type has not been previously studied in detail, the discussion has revolved around which domain of cultural performances Hecalim belongs to, and attempts have been made to determine its position among rituals, games, and performances. The elements of the Hecalim performance are speech, melody, rhythm, and dance. Each of these languages, which are different tools for producing meaning within a culture, generates meaning through its own expressive means and contributes to the creation of Hecalim. The analysis part of the study focuses on the meaning-making strategies of these languages and their relationships with each other. In the verbal section, traditional expression patterns, recurring themes, and characteristics that can be included in the tradition of folk storytelling, which constitute Hecalim, are provided. The musical aspect of Hecalim has been explained through the expressive tools of music. The human voice, the sound of instruments, rhythm, tone, and structure of sound have been discussed within Hecalim. The final section has been interpreted through the body language and movements of the Hecalim performer.

**Keywords:** Romani culture, performance, oral poetry, music, Romani dance.

### Giriş \*

"Hecali", "hocali", "mecal", "recal", "hecel" gibi versiyonlarını tespit edebildiğimiz terim, sözlü şiirin özel bir performans şeklini karşılamaştır. Edebî metinlerdeki izleri ve günümüzdeki performanslar takip edildiğinde özel bir başlama kalıbıyla belirli bir düzeni takip eden icra türüne karşılık kullanıldığı

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Ardahan University Ethics Commission with the decision dated 25.09.2023 and numbered 2023-2ÖNP-0074.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin/ Ithenticate, Rate: %11

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 16.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454575

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

\* Bu çalışmanın tüm süreçlerinde fikirleriyle desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Zehra Hamarat Yardımcı'ya ve çalışmanın müzik bölümünde ezgi, ritimsel özellikler ve terminoloji konularındaki yönlendirmeleri için Dr. Öğr. Üyesi Ercan Mertoğlu'na teşekkürlerimi sunuyorum.

anlaşılmaktadır. Hecalim icraları bazı araştırmacılara göre yalnızca Batı Roman grubu ile özdeşleştirilir ve kadın icrasıdır. Hecalimlerin sözlü ifadeleri Romanlar dışındaki grupların düğün, eğlence gibi bağlamlarında da yer bulur. Çok kısa bir tanımlama ile hecalim, "Aman bir hecalim var! /Her kime?" şeklinde seslenme kalıbıyla başlayan, dinleyicilerden birini övmek/yermek; topluluğa bir başarı hikâyesi aktarmak ya da bir sorunu dile getirmek amacıyla sıralanan dizelerden oluşturulan ağırlıklı olarak sözel bir kompozisyonudur; sözel boyuta hemen her zaman ezgi ve dans da eşlik eder. Türün sözel içerik açısından kişiye özel bilgilerle yüklü olduğu; ritim, ezgi ve bedensel eylemler örüntüsü açısından ise kalıplaşmış kurallara bağlı olduğu görülür. Hecalimler, çocuk oyunlarındaki söz düelloları, gelin-kaynana taşlamaları/kargışları veya evlenme çağına gelmiş gençlerin atışmaları/söyleşmelerinde ortaya çıkan muhabatına şiirle söz söyleme geleneğinin bir örneğidir. Halk şiirinde karşılığı güzelleme; klasik Türk edebiyatında "medhiye" olarak adlandırılan Tanrı'yı, sevgiliyi veya bir nesne veya mekânı olumlu özellikleriyle söyleme, hecalimlerle halk şiirinin keşiştiği bir diğer noktadır.

Hecalimin etimoloji tekliflerinden biri, Arapça hacā? هجاء ritimli bir şekilde şiir okumadır. Sözcüğün kökü "hcw"dir ve kök aynı zamanda yergi, satir, alaylı ve aşağılayıcı şarkı anlamındaki hacw ve hiciv sözcüklerinin de köküdür. Hecalim ile aynı kökten geldiğini düşündüğümüz hece ve hiciv sözcükleri çağdaş Türkçede yaşamaktadır. Dede Korkut anlatılarında "[...] hecesinleyin düz okınsa yâsîn görkli" şeklinde geçen ifade söz söylemenin ritimli bir tarzı kastedilmiştir. Hecalim sözcüğü, bir kişiyi şiir veya nesir yoluyla yerme (Devellioğlu, 2000) anlamı taşıyan "hicv" kökeniyle de anlamsal ilişkisini korurken sözcüğün daha eski versiyonu Aramicede görülür, hegā 𐤁𐤍𐤁𐤀 4: "düşünme, heceleyerek okuma". Çağdaş icralarda hecalim kadar recalim, recal sözcüklerinin tercih edildiği görülmektedir. Recalim sözcüğünün yayan (yürümek) anlamında kullanılan recale; iki ayak üzerinde yürüyen racul veya yüksek rütbeli insanlar, erkân anlamındaki rical kelimesiyle ilişkisi; zayıf da olsa bu performansın ayakta, yürüyerek gerçekleştirilmesi yönüyle kurulabilir.

Sözcüğün geçmişte günlük dildeki anlamına ilişkin bir açıklama, yazar Osman Cemal Kaygılı'nın 1939'da yayımlanan Çingeneler romanında geçer. Kaygılı'nın Romanların yaşam tarzı ve gelenekleriyle ilgili ayrıntılı betimlemelerinin yer aldığı romanda Lonca'da bir düğün anlatılır. Düğündeki çalgıcıların ve köçeklerin "Aman bir Hoca Alim var/ Her kime? Filanın başında! Ala ala hey!" ile başlayan tekerlemeler Romanların hürmet ettiği Hoca Ali adındaki bir veli ile ilişkilendirilir. (Kaygılı, 1997: 165-167):

*İki üç gündür hiç durmadan sürüp giden bu hayhuy arasında çalgıcılar, hanendeler, köçekler tarafından ikide bir:*

*-Bir hoca Alim var! Her kime? Filanın başında! Ala ala hey*

*diye tekrarlanan mahut makamlı tekerlemenin ne demek olduğunu Reha Bey'e sordum, şöyle anlattı:*

*Eliyle orada yüksekçe bir tepeceğin üzerinde duran Hoca Ali camisini göstererek,*

*- Burada – dedi – Hoca Ali adında bir evliya yatar ki bizimkiler onu pek sever, ona pek hürmet ve itibar ederler. Bütün adaklarını hep ona adarlar. Böyle düğün, dernek, ziyaret, bayram, cuma gecelerinde onun cami kapısının önündeki mezarına mumlar yakarlar ve işte böyle düğünlerde, eğlentilerde ikide bir, Bir Hoca Alim var, her kime? Diye bağırma ve sonra – Gelin hanımın (ve yahut) kaynananın başına, ala ala hey! Diye çırpınmaları bundandır. Yani Hoca Ali size yardımcı olsun manasına da gelirmiş bu tekerleme...*

*Fakat, Reha Bey'in bu izahatını dinleyen tulumbacı reislerinden Arap Hüseyin ağa adlı biri gülerek,*

*- Amma yaptın ha! Dedi- bir Hoca Alim varın aslı bir (hece) lim vardır. Hoca Ali yanlıştır. Onun doğrusu: Bir hecalim var, her kimedir!*

- Ey, o ne demek?

- Artık ötesini kurcalama, ayıptır. İşte bunun aslı böyledir.

Bir (hece)lim var her kime? Filan beye, yahut filan hanıma!

Bunun üzerine Arap Hüseyin reise ben sordum:

- Demek Hoca Ali denilen evliyanın filan aslı yok?

- Olmaz olur mu? Hoca Ali diye şuracıkta bir evliyaları var. Fakat, o başka, bu benim dediğim başka...

Bu sefer, yanı başımızda hiç durmadan boyuna kahve cıgara çekmekte olan Sulukuleli muşmula surathlı bir kocakarı,

- A... dedi- Hoca Ali efendimiz, sizden iyi olmasın (!) çok mübarek bir zattır. Bir işinizin, bir hacetinizin olması için kendisine bir şey adayın, ossaat olur.

- Mesela ne adamalı?

- Ne adayacaksın, tosunum? Paran bolsa adarsın boynuzları yaldızlı koskocaman bir koç... Yok, eğerleyim sen ona çıkışamazsan, adarsın bir keçi... Ona kolun, kudretin yetmezse, adarsın bir yağlıca hindi...

Bunları duyan bir başka kocakarı,

- Olaydı şimdi!

Beriki kocakarı,

- Hay pisboğaz hay! Akı (a Kız) tıka basa habeye kayalı daha kaç dakika oldu ki... Bir de olaydı şimdi diye yağlı hindi sayıklıyorsun?

- Akı, ben mi sayıklıyorum, önceden sen demedin mi bir yağlı hindi! Diye...

- Ben dedimse, evlya için dedim!

- Hay, çarpsın seni evliyalar!

- Evliyalar çarparsa beni, sana neyim kalacak?

Türk edebiyatında hecalim performanslarına değinen bir diğeryazar Ahmed Rasim'dir. Hamamcı Ülfet romanında genç bir kız için yapılan düğün hamamından bahsederken "hocalım" ifadesine yer verir. (Ahmet Rasim, 1987: 62-63.):

"Ma'rufe okuyordu:

Hamam yar, hamam yar

Benim işim tamam yar

Çok zor etme nafile

Ben sana da kalmam yar

İşveli kız! Pakize'nin kolunun altından geçirmiş olduğu kolunu sıkıyordu. Bu hareket:

- Sana kalırım!

demektir.

Ma'rufe devam ediyordu:

Hamam yar, hamam yar

Benim işim tamam yar

*Artık durmam giderim*

*Bildiklere selâm yar*

*Ma'rufe bitiriyor, sıracılar okuyor onlar bitiriyorlar Ma'rufe başlıyordu:*

*Hamam yar, hamam yar*

*Benim işim tamam yar*

*Söyle nedir bileyim*

*Şu sendeki meram yar*

*Hamamın kubbeleri akis akis üstüne çnlüyordu:*

*- Bir hocaalim var!*

*Nidasının bini bir paraya çıkıyordu. Ülfet sırtında al şal, belinde ipekli futa, bir koltuğunda Pakize, diğerinde dadısı, bu debdebe ile göbek taşım üç defa dolaştıktan sonra kurnasma oturdu.*

Hocali teriminin geçtiği bir diğer kaynak, Balıkhane Nazırı Ali Bey'in Bir Zamanlar İstanbul adlı eseridir. Çalgıcıları ve şarkıcıları Kıpti mahallesinden gelen kadınlardan oluşan çengi grubunun icrasında "bir hocalim var ya kime/allı pulluya ya hey!" kalıbıyla söylenen övgü dizelerinden söz ederken eseri yayına hazırlayan Banoğlu, Ayvansaray yakınında adı Hoca Ali olan bir mescit olduğunu not düşer (Ali Rıza, 1986: 303). Romanda hecalim icrası şöyle aktarılır:

*İkinci fasla parmaklara zil takmak suretiyle çıkarlar. Bu fasıldan itibaren kolbaşı hanım ve muavini oyuna çıkmazlar, raksı oyuncubaşı idare eder. Göbek atmalar, topuktan çatmalar, hoplamalar, kendini atmalar, omuzdan titremeler hep bu ikinci fasıldan itibaren icra edilir. Sıracıların (aman bir hocalım vay ya kime) allı pulluya yâ hey diyerek yaptıkları pohpohlar neş'elere bir kata daha güzellik verir.*

Anılarda ve yakın zamanlarda yapılan saha çalışmalarında Romanların sözlü kavgalarında hecalim içeriklerinden söz edilir (Tunçkal, 2016). Çayırbaşı Romanlarının "paça" geleneğinde kadınların çalgılar eşliğinde mahallede oynayarak dolaştıkları ve dosta/düşmana övücü veya yeric hecalimler söyledikleri kaydedilmiştir (Çelik, 2009: 30-31). Bu bilgiler geçmişte hecalim tarzı şiir söyleme geleneğinin varlığını gösterirken bu geleneğin geçmişte yaygın olarak Çingene veya Kıpti olarak adlandırılan bugün Roman olarak anılmayı tercih eden gruba özgü olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye sahasındaki bu bilgilere ek olarak 1891 yılında, Londra'da İngiliz Halk Bilimi Derneği'nin (English Folk-Lore Society) desteğiyle gerçekleştirilen uluslararası folklor kongresinde, farklı bölgelerde yaşayan Roman müzik geleneklerinin karakteristik özellikleri hakkında bazı sonuçlara ulaşılır. Bu sonuçlardan biri, Romanların kendileri için ürettikleri müziğin sözel, başkaları için ürettikleri müziğin ise ezgisel olduğudur (Yükselsin, 2000: 150). Hecalim ezgi ile ve dans eşliğinde gerçekleştirilen fakat sözün ağırlıklı olduğu bir performanstır. Bu nitelikleriyle Romanlara özgü bu icranın Romanların yaşadıkları Türkiye dışı coğrafyalarda da görüldüğü var sayılabilir, bunun tespiti ise ayrıca araştırılması gereken bir konudur. Bu çalışmada yer verilen performanslar, internet platformlarına icracıları veya izleyicileri tarafından kaydedilen, internet ortamında izlenmeye açık video kayıtlarından derlenmiştir.<sup>5</sup>

Hecalim performansı daha önce başlı başına ele alınmamıştır. Bu nedenle çalışmada öncelikle hecalim performanslarının kültürel performans alanları içerisindeki yeri tartışılacaktır. Ardından hecalimlerin

5 Çalışmanın sahası sosyal ağ siteleri ve uygulamalarından elde edilen verilere dayalı olduğundan dijital sahadır. İnternet kanalı üzerinden elde edilen görsel, sözel ve işitsel veriler (müzikler) deşifre edilmiş ve incelenmiştir (Folklorun araştırma sahalarından biri olarak Dijital Etnografi için bkz. Yarar Aksoy, 2023).

anlatım stratejilerinin açıklanabilmesi için konu birkaç soru çevresinde genişletilerek söz, dans ve ezgiden oluşan icralarda sanatın farklı anlatım araçlarına ve stratejilerine sahip dillerinin birbirleriyle etkileşimleri belirlenecektir. Bu anlatım stratejileri duyguların açığa çıkarılmasına hizmet etmektedir, bu nedenle hecalimi oluşturan her bir sanat dilinde hecalim icralarındaki duygusal deneyimlerin nasıl ifade edildiği tartışılacaktır.

### **Ritüel, oyun ve gösteri arasında hecalim**

Hecalim bir ritüel midir? Bir oyun mudur? Bir gösteri midir? Özelliklerine bakıldığında her üç alanın keşiştiği bir performans gibi görünmektedir. Huizinga, dilin, mitolojinin ve ritüelin kökenini oyuna dayandırır. Ona göre oyun, isteğe bağılı gönüllü bir eylemdir, boş zamanlarda ve keyfe keder yapılır (2006: 21-24). Oyun, bu yönüyle ritüelin özel bir zamanda ve zorunlu olarak gerçekleştirilmesi gereken görev bilincinden kaynaklanan ağırlığından ayrılır. Günlük yaşama bir süre ara verir, kendi düzeni içinde başlangıcı ve bitişi olan kurgusal bir dünya yaratır çünkü oyun gerçek gündelik hayat değildir. Sınırlandırılmış bir mekân ve zaman içerisinde gerçekleşir, “[...] dünyanın kusurluluğu ve hayatın karışıklığı içinde geçici ve sınırlı bir mükemmellik yaratır” (21-28). Ritüelde ise özel bir mekân ve zaman algısı varsa da ritüel, ideal düzenin sürekliliği için gerçekleştirilirken etkisinin sonrasında da süreceğine dair bir beklenti içerir.

Hecalim performansı oyun ve ritüelin bazı yönleriyle keşiştiği bir alandadır. Öncelikle performans, bir ritüele bağılı gerçekleşir. Hecalim söyleyicisi sözlerini öncesinden hazırlamıştır, bazı kişisel bilgileri belleğinden seçmiş, düzenlemiş ve günlük konuşma dilinden farklı şiirsel bir söyleyişle icrasına hazırlanmıştır. Performans, oyuna özgü özel mekânsal ve bedensel düzenlemeler, ritüeldeki zaman ve mekân algısının kutsal ve gerçek kabul edilmesinden farklı olarak oyunsu ve kurgusal bir dünya yaratma amacı içerir. Romanların evlilik törenlerinde baş aktörler, giyim-kuşam ve davranışlarındaki canlılık, renklilik ve abartıyla yaşamlarının kral ve kraliçesi ya da prensi olan kahramanlardır. Görkemli tören başlangıçları ve tören sırasındaki çeşitli gösteriler bir kurgunun parçasıdır. Bu kurgu, gerçeklik yönü de olmakla birlikte sonrasında aktarılabilecek, büyük olasılıkla icracılarınca tekrar tekrar izlenecek ve hatta internet platformlarından tanışılmayan izleyicilere açılacak anılar oluşturur. Dijital platformlardaki paylaşımlar takip edilirse Romanların törenlere önem verdikleri ve video kayıtlarını paylaşma konusunda hevesli oldukları görülebilir. Danslar, hecalim performansları yalnızca kaydedilmekle kalmaz, bazı törenlerin kayıtları çekim yapan profesyonel fotoğrafçılar tarafından özel ses ve ışık efektleriyle de düzenlenir. Burada anın kalıcı hâle dönüştürülmesi amaçlanır.

Axel Olric, halk anlatılarının sonunda yer alan büyük tablo sahnesinin zamana yayılan, süreklilik taşıması amaçlanan görüntü ve eylemleri kalıcılaştırdığını belirtir. Bu sahnelerde kahramanlar yan yana gelirler, tüm güçlerini ortaya koyarlar ve düşmanlarını alt ederler (2003:185). Roman hecalimleri geleneksel anlatılardaki bu özelliğin performans alanına taşınmış şekli gibidir. Bir hecalim performansının tablosu şunları içerir: ailesine düşkün sağlıklı ve güzel çocuklar, maddi zenginlik, iyi bir eş, kayınvalide, anne ve babaya sahip olma. Bu tablodaki kahraman ise engelleri aşmış, dostunu ve düşmanını belirlemiş, başarılarla dolu yaşam hikâyesini o an herkese duyuran hecalim söyleyicisi kadınlar ve muhatablarıdır.

Hayat hikâyesi duyurulurken renkli, abartılı parlak kumaşlardan elbiseler, taşlı veya altın görünümlü taçlar, uzun, gösterişli yapay saçlar hecalim söyleyicisini ve muhatabını kurgunun yani oyun alanının öznesine dönüştürür. Gösterişli giysiler ve taçlarla süslü tören annesi ya da kayınvalide (kraliçeler), evlenme çağına gelmiş çocuklar (prensler, taçlı prensesler), ışıltılı giyim içerisinde sünnet çocuğu

(şehzade/prens) çalışkan ve ailesinin tüm ihtiyaçlarını yerine getiren (kral) baba... Maddi duruma bağlı olarak bazı düğünlerde gelin her biri birbirinden gösterişli birkaç farklı elbise giyer, altın ya da altın rengine boyanmış takılarla bezenmiş halde izleyicilerin önünden elbiseleriyle süzülerek geçer. Yeni doğmuş torun için hazırlanan ve tüm sokağı donatan çeyiz (hazine) zenginliğin, bütünleşmenin ve muradına ermiş bir ailenin anlatı unsurları olarak kurguya dâhil edilir. Hecalim performansında mekânın merkezinde sadece bu gösterişli ve kurgusal dünyanın sahipleri yer alabilir. Diğer katılımcıların yalnızca izlemelerine izin vardır. Hecalimin bu yönleriyle ritüel, oyun ve gösteri alanlarının kesiştiği bir alanda yer aldığı söylenebilir.

Oyun, ritüel ve tiyatro antropolojisi gibi performansa dayanan kültürel oluşumlar üzerine çalışmalarıyla tanınan Richard Schechner (2015: 38) farklı bilimsel disiplinlerce geliştirilen kuramları özetleyerek oyun ve ritüeli tanımlamanın zorluğuna dikkat çeker. Ona göre oyun-ritüel sınırlarını belirlemeye çalışan kuramlar bu iki alan arasındaki geçişler konusunda katıdır. Bu katılık ortaklıkların görülmesine engel olur ki hecalim performanslarında oyundan ritüele geçişler dikkat çekicidir.

Performanslar genellikle kişisel ve toplumsal dönüşümlerin ve yeni birleşmelerin gerçekleştiği geçiş dönemlerinde icra edilir. Geçiş törenleri, eski durumdan ayrılma, eşik ve birleşme evrelerinden oluşur. (Gennep, 1939: 49-50). Birleşme evresinde yer alan hecalim performansında evlenen ve yeni bir statüye geçiş yapan ritüel öznesi artık eşikte kalmanın belirsizliğinden sıyrılmış ve nispeten daha kararlı bir hâle geçmiştir. Hecalimde de topluluğa aileler arasındaki tüm sözlerin tutulduğu ve birleşmenin gerçekleştirildiği duyurulur. Gelin ve damat anneleri kendilerini, evlenen gençleri ve birbirlerini över ve dualar. Bu performansla bir yandan yeni bir ailenin kuruluşu meşrulaştırılırken bir yandan tören öncesinde ayrı durumda olan gelin ve damat ailelerinin birleşmesi kutlanır.

Ritüel yapısı üzerine çalışmalar gerçekleştiren Victor Turner'ın bakış açısından hecalim, bir ritüel bölümü özelliği göstermektedir. Turner, bir durumdan diğerine geçişte arada kalma durumu olarak tanımladığı eşik fenomenlerinden hareketle iki tip toplum modelinden söz eder. İlk model "politik, yasal, ekonomik konumların yapıları, ayrılmış, çoğu kez hiyerarşik sistemidir; insanları daha fazla veya daha az olarak ayırıştıran birçok değerlendirme tipini barındırır". İkinci model ise "Yapısız, basit yapıları ve nispeten ayrılmamış bir comitatus (komünitas), bir topluluk veya hatta ritüellerde söz sahibi büyüklerin genel otoritesine hep birlikte teslim olan eşit bireylerden oluşan birliktir." (2018: 97). Roman kültürüne özgü hecalim performansları Roman topluluğunu komünitas toplum modeliyle ilişkilendirir. Komünitasın akraba boyutundaki karşılığı ise ana soyluluktur (2018: 117). Geleneksel hecalim icraları ailenin otoritesi olan yaşını almış kadınlar (anneler, büyükanneler vb.) tarafından gerçekleştirilir. Sağlık, mutluluk, zenginlik dileklerini taşıyan ve eşikteki bireyleri kutsayan ritüelistik ifadeler, kadınlardan kadınlara veya kadınlardan erkeklere karşı söylenir. Bu ritüelistik ifadeler dışında bedenini, yeteneklerini överek kendini tanıtmaya/gösterme amacıyla söylenen kısa dizeli bireysel hecalim performansları da vardır. Bu tip performanslarda kızlar kendilerini güzellik, soy veya karakter sağlamlığı açısından överler; cinsel içerikli simgelerle ve bedeninin cinsel çağrışımlarla yüklü kısımlarını ön plana çıkararak danslarla izleyici/dinleyicilerini etkilemeye çalışırlar. Bu durum ana soylu komünitas toplumlarda kadın-erkek ilişkilerinin hiyerarşik toplum tipindeki kadar baskıcı olmadığını ve cinselliğin kadını çevreleyen tabulardan oluşmadığını gösterir.

Hecalimin kadın icrası olduğu vurgulanmıştı. Erkek, hecalim performanslarında düğün sahibi aileye mensup ya da müzisyen ise kendine yer bulabilir. Müzisyen, hecalim icra eden kadınlar için müziği düzenler ve ortamdaki coşkuyu ve gerilimi arttırmak için nakarat bölümlerinde bazı ünlemleri tekrar eder. Bazı düğün kayıtlarında erkeklerin de dans edenler için kısa ve kalıplaşmış hecalim dizeleri

söyledikleri görülmektedir. Müzik dünyasında hecalim söyleyerek ünlenmiş, yalnızca Romanlar arasında değil Roman olmayanlarca da tanınan şarkıcı/besteci Kobra Murat erkek hecalim icracısı olarak istisnai bir durum oluştursa da uzun saçları, makyajı, gösterişli giysileri, takıları, dansları ve konuşma tarzıyla sıra dışı bir görünüm sergiler.

### Sözel alan: Hecalim kime ne söyler?

Hecalim performanslarının sözel içeriklerini oluşturan ilk grup, yaşam hikâyesidir. Hecalim söyleyen kişi yapıp ettiklerini, gösterdiği başarıları aktararak kendini, eşini ve ailesini över. İçerikler hecalim söyleyen kadının yaşam hikâyesinin kesitlerinden oluşur. Hecalim icraları, folkloru bir iletişim tarzı olarak ele alan araştırmacıların birikimlerinin canlı olarak izlenebileceği bir laboratuvar gibidir.<sup>6</sup> Hecalim söyleyicisi ile dinleyicileri arasındaki iletişime sıkıca bağlı bir türdür. Söyleyici sıklıkla dinleyicilerine soru sorar, dinleyicilerin tepkilerine göre metnini dönüştürür. Yaşam hikâyesini oluşturan bireysel faktörler, dinleyici-anlatıcı etkileşimi her bir icranın farklı olarak ele alınması zorunluluğunu ortaya çıkarır. Bununla birlikte performansın değişmez bir yapısı da vardır ki bu geleneğin tekrar eden yönlerini oluşturan söylem türü ve kalıplaşmış kahraman nitelikleridir. Her bir hecalim içeriği yaşam anlatısındaki farklılıklardan dolayı çeşitlenirken Roman toplumunun değer yargıları ve ideal kadın-erkek nitelikleri tekrar eden içeriklere sahiptir. Kadının, ailesi ve çocukları için yaptığı fedakârlıklar, gelinin yeni katılacağı ailede rahat edeceğine dair temenniler:

[...] Palavrayı hiç sevmeyiz  
 37 senelik dünürüm Halide  
 Çocuklarına saçını süpürge edip de  
 Hiç kapı arkalarında ağlatmamış  
 Zenginin yemediği ekmeği  
 Kılığı kıyafeti giydirmiş  
 Çok güzel ekme yedirmiş Halide'nin başında,  
 Hiç kapı arkalarında anne istiyorum  
 demeyip de başına taç yapmış Halide'nin hanımlığına!  
 Annelerin annesi olmuş hanım Halide'nin başına  
 Bir hecalim var!  
 Ben bu kızıma nasıl hecalim çağırayım şimdi  
 Ömrüm benim ömrüm  
 O benim ömrüm  
 [...]  
 Gene kendimi tutamıyorum (Kadın burada ağlar mikrofonu başka bir kadın alır.)  
 Ağlama!  
 Gülay, Halide'nin kapısını çaldığı zaman biz çok ferahlandık  
 Çok rahat yere gidecek dedik  
 Halide sen onu Kadir Gecesi  
 doğurmuşsun dedik

6 Folklor yaratmalarını iletişimin özel bir türü ve bireysel yaratıcılıkların yer aldığı değişken metinler olarak ele alan çalışmalar için bk. (Amos, 2006; Azadovski, 1992).

Ekmeği bol senin gibi dedik  
 Yemeği bol senin gibi dedik  
 Aman çift katlı evde eteğini sürüyecek  
 Aman kaynana sevgilisi kaynata sevgilisi  
 İnci kızımın alayına<sup>7</sup>

Hecalimin bir diğer içerik alanını öfke ve intikam duygularının dışa vurulduğu ve düşmanın aşağılandığı yergi sözleri oluşturur. Saldırgan söz dizilerinden kurulu hecalimlerde ritüelistik bir savunma ve arınma işlevi aranabilir. Richard Schechner, ritüellerde bireysel ve toplumsal endişelerin yineleme, ritim, mübalağa, yoğunlaşma ve basitleştirme stratejileriyle dindirildiğini ve acının bu yolla hafifletilerek bir keyif kaynağı haline dönüştürüldüğü belirtir (2015: 263-64). Bu unsurlardan en az biri geleneksel bir hecalim icrasında mutlaka yer bulur. Çeşitlilik gösteren sözler bir yana hecalim icralarının tekrarlanan ünlem/terennüm (Duygulu, 2006: 71) bölümleri şiddetin dindirilmesi, öfkenin dışa vurulmasının sıkıştırılmış hâlidir: çat çat, çatla patla, oh oh, sallan, yaşa, kaynat, yapıştır, yap nispetini, sür kremi vb. Hecalim performansında kendini ve ait olduğu ailenin maddi ve manevi mirasını öven bir anlatıcı aşağıda görüldüğü gibi bir anda saldırgan/şiddet dolu içeriklere geçiş yapıp kaskañ kişilere yönelik vurucu sözler söyleyebilir.<sup>8</sup>

Ben bu kocama nasıl bir recal çekeyim?  
 Bir dediğimi iki etmeyen,  
 Evlat fedakârı  
 Altına 60 milyarlık arabayı verdi  
 Evleri tepeden tırnağa düzdü  
 Gelinini altına kokuttu  
 Her şeyin hakkından gelmiş Engin Kral'ın başına  
 hop hop hop salla salla salla  
 [...]  
 Aman bugünkü günde  
 gelinimi oğlumu kocamı kızımı  
 Çok şıkır şıkır ışıl ışıl /ortaya atmışım o da benim alayına  
 Çat çat oh oh...  
 Biz hiç hayal kurmuyoruz geceden istiyoruz sabahleyin oluyor  
 Hop hop...

Benimle kimse yarışa girmesin!  
 Yarıda kalırlar  
 Oh oh çatla patla...  
 Mide bulandırıyorum gönül uyandırıyorum  
 Öyle hayatı herkes istiyor ama Allah vermiyor!

Bu sırada sözler ritmik, basit, kısa ve vurucudur; kendisinin merkezde olduğu dairesel bir mekânda tüm izleyici gözleri ve kulakları onun üzerinde olan bir kadın, ağır davul ritmi eşliğindeki dansıyla el-kol

7 Performansa linkten erişilebilir: <https://www.youtube.com/watch?v=nLcs-Blz77c> (Erişim:13 Şubat 2024).

8 Performansın kaydına şu linkten ulaşılabilir. <https://www.youtube.com/watch?v=Z1rCo7fhctc> (Erişim:13 Şubat 2024).



hareketleri, ses tonuyla ve bakışlarıyla topluluğun gözünde duadan bedduaya hızlı geçişler yapan öfke dolu bir intikamcıya dönüşebilir. Bir diğer hecalim içeriğinde bir babaanne, soyunu, gelinliğini, yerliliğini (Balathı), anneliğini, kayınvalideliğini yani bir kadın olarak yaşamı içerisinde yüklediği tüm anaç rolleri özetleyerek âdeta kendisiyle özdeşleştirir. Kadın sokağın hem parçası hem de sahibi olarak milyarderler harcaşıp sokağında sergilediği torun çeyizleri altında hecalim performansını sunar:<sup>9</sup>

[...]

Aman bir hecalim var!

Ay biz bu meydana şimdi yakıştı mı acaba

Aman gülüyor musunuz bana ben çıktım diye

Bak ben bu çeyizi yine bu sokağa döktüm

Çünkü ben çocuklarımın her şeyini bu sokakta yaptım

Kafalarını da bu sokakta çıkarttım

Annem bu sokakta

Çifte çeyiz böyle kapıma yığıldılar

Lohusamda şerbetim, tatlı bol sütlü kahvem,

Gümüştü yataklarda

Beş katlı yataklarda

Benim de böyle şerbetim çıktı.

Çocuklarım... Aman böyle okkalı çocuklarımı kucağıma aldım ben

Çok fazla övünmeyi de sevmiyorum biliyor musunuz!

Çünkü burada n'apıyoruz herkes birbirini biliyor değil mi?

Konuştüğün zaman güldürmeyeceksin gerçekleri konuşacaksın

Ben bugünkü gün

Nasıl paşa oğlunu nasıl sultan kızını nasıl gümüş Sultanı böyle okkalı sokaklarda oynattıysam

Aman bugünkü günde çok kutlu kılmaklı

Aybars'ım için gene milyarderi sokağa döküp sizin karşınızda milyarla göbek atmış benim alayına!

Aman bir hecalim var!

Ay biz bu meydana şimdi yakıştı mı acaba?

Bugün ortada göbek atmış o da benim alayına!

[...]

Çifte yataklarda kundağa sardım

Çocuğumu şimdi de çocuğumun oğlunu

Ona bile yatak yaptım,

Ona bile çalgıcı tuttum

Çocuklarıma, benim alayına

## Hecalimde müziğin dili

Romanlar genellikle yaşadıkları coğrafyalarda müzikal etkinlikleriyle anılan bir topluluktur. Türkiye'deki Romanların da müziği bir yaşam tarzı olarak benimsediklerine, benimsemek zorunda

9 Performansa linkten ulaşılabilir: <https://www.youtube.com/watch?v=nLcs-Blz77c&t=314s> (Erişim 13.02.2024)

kaldıklarına dair bulgular vardır (Kınlı ve Yükselsin, 2015:1119-11130). Romanların en eski dönemlerden beri bu işte uzmanlaşmış olmaları; tarih boyunca marjinal bir grup olarak kabul edilip merkezin dışında tutulmaları ve oradan oraya sürülmelerinden dolayı ancak müzik icra edip insanları eğlendirerek yaşamlarını sürdürebildikleri; Roman toplumunun müziği ve dansı yaşadıkları zorluklara karşı bir kalkan olarak ürettikleri gibi görüşler bunlardan bazılarıdır (Duygulu, 2006; Dural ve Eseler 2019).

Roman kadınların karşılıklı söyleşmelerini ezgisel ve içeriksel yönden inceleyen Duygulu (2006: 103), bu tarz söyleşmelerin iki tipte görüldüğünü belirtir. İlki, eğlencelerde yapılan söyleşmeler, ikincisi ise kurmaca kavgalardır. "Aman bir hecalim var!" seslenmesiyle başlayan performans aynı grupta olan kadınların karşındaki gruba söz hakkı tanımadan söylediği kısa ve ritmik sözlerden oluşur. Bu çalışmadaki hecalim performansları bu anlamda Duygulu'nun verdiği iki tip hecalim performansından içerik olarak farklı, üçüncü bir hecalim türü olarak teklif edilecektir.

Müzikal yapıda da küçük farklılıklar olmakla birlikte çalışmada konu edilen hecalim performanslarında ezgi tipleri, ses örgüsü ve ritim bakımından çalgısal Roman müziğinin tipik özellikleri görülür. Hecalim performansı, hecalim söyleyecek kadının "aman bir hecalim/recalim var!" diye bağırmasıyla başlar, kadın sesine fonda ya klavye ve davul ile canlı 9/8lik ölçünün (2+2+2+3) formu ile çalınan ezgiler ya da aynı ölçüye sahip önceden kaydedilip hazırlanan bir Roman şarkısı eşlik eder. Kadın her bir dizeyi söyledikten sonra susar; daha önce geri planda kalan müzik birden yükselir. Bu sırada oho oho/çat çat gibi ünlemeler ritmik bir şekilde söylenir. Çok düzenli bir içerik takip etmese de hecalimde her bir övgü/dua bölümünün sonunda, söyleyicinin sesini tizleştirerek "falancanın başına", "benim başıma" gibi bir bitiriş kalıbına yer vermesidir. Özellikle maddi zenginliğin veya bedensel güzelliğin övüldüğü bölümlerde coşku arttıkça söyleyicinin sesi yükselir ve tizleşir. "Filanın başına/alayına" bitiriş kalıbı ise performans devam ettikçe daha da tiz seslerle ve şiddetli ritimler eşliğinde ve uzatılarak söylenir. Hecalim bittiğinde müziğin ritmi hızlanır, ezgi dizisi değişebilir. Burada dikkati çeken durum söyleyicinin tonlamalarının, tiz ve pes seslere çıkış/inişlerinin ezgiyi ve ritmi takip etmesidir. İcracının sesi, ezgi, ritim ve hız, hecalimdeki duygusal geçişlerin ortaya çıkmasını ve sözün etkisinin güçlenmesini sağlar.

Bu noktada müziğin insan duyguları ile anlamlı ilişkisine değinmek yerinde olacaktır. Psikolog Gökhan Şahin, müzik ile duygu ilişkisi üzerine oluşturulan literatürü özetlediği makalesinde, şu bulgulardan söz eder: Beyin görüntüleme yöntemleri ve gözlemlere göre müzik, insan bedeni ve duyguları arasında anlamlı sonuçlar vardır; müzik dinlemede yaşanan deneyim nesneye yönelik dışsal bir deneyim değil içsel bir deneyimdir ve dışsal deneyimler kadar olmasa da insan duygularını oluşturmada etkilidir; kadınlar erkeklere göre müzikteki duygulara karşı daha duyarlıdır; müziğin yarattığı imge, insanı temel duygular açısından (üzüntü, öfke, mutluluk, korku) gerçek yaşamındaki deneyimleri kadar üst düzeyde olmasa da etkiler (2018: 4293). Felsefede ve psikanalizde arınma (katharsis) olgusunun sözsüz müzikteki karşılığı üzerine tespitlerde bulunan Mutsan Dönmez (2007: 131-146) de Spinoza'nın önerme sistemini uygulayarak ezgisel arınma sürecini acı-haz, gerilim-arınma karşıtlıkları içerisinde inceler. Bir anlam yaratma aracı olarak sözsüz müziğin de insan ruhunu arındırıcı (katartik), rahatlatıcı ve iyileştirici bir gücü vardır; ezgi, uyumsuz ve uyumlu armoniler, ritim gibi müziksel öğelerle ilgili bazı araçlar bunu sağlar. Müzikte gerginlik tiz seslerle ifade edilirken pes seslere geçiş yapıldığında gerginlik yerini rahatlamaya bırakır. Hecalim icrasında söyleyicinin ve çalgıların sesi olmak üzere tiz sesin iki boyutu vardır. İcracı sözel kısmı konuşma sesiyle icra etse de bağrımalar, uzatmalar müzikle paralel gider. "Aman bir hecalim vaaaaaar!" başlama kalıbıyla "filanın başınaaaa!" bitirme kalıbı tiz sesle icra edilirken bu anda çalgılar (klavye, davul) yüksek bir tonda ve tiz seslerle dans havasına geçiş yapar. Bu akışta hecalim icrası, gerginlikten gevşemeye doğru bir seyir izler. Katartik etkide seslerin tizden pese

yolculuğunun dil düzleminde bir karşılığı daha vardır ki bu da tiz seslerin soru, pes seslerin ise yanıt etkisi yarattığıdır. Seslenmeyle başlayan sözel akış, filanın başına adanarak son bulur, fakat burada hecalim bölümü biterken kadın sesinin de tize doğru yükseldiği görülür. Söz biterken sözsüz ezgi devreye girer ve burada arınma/rahatlama etkisini oluşturma işi müziğe bırakılır.

Ritim, Roman müziğinin temel unsurlarından biridir, ezgide zamana işaret eder. Melih Duygulu, özellikle Batı Roman grubunun müzikal kimliğinin 9 süreli ritimlerle özdeşleştiğini vurgular. Bu süreli kalıp, Romanların kendilerine özgü ezgisel doğaçlamalarıyla zenginleştirilir. Duygulu, Romanların dünya görüşlerinden hareketle müzik anlayışlarını yorumlarken göçerliğe bağlı mekânsızlıktan, Romanlarda tarih bilincinin ve buna bağlı olarak geleceğe yönelik hedeflerinin olmayışından ve sosyal yaşamlarındaki düzensizliklerden söz eder. Belirsizliklerle dolu bu yaşam algısının, Romanların ritim tercihlerinde de takip edilebileceğini düşünür. Romanlar, 9 süreli ritim içinden kalıpları kullanmak konusunda ısrarcıdır. Roman müzisyenleri, ritmi doğanın değişmez bir unsuru gibi algılayıp doğanın işleyişine yani zamana karşı çıkamazlar. Bu ritim müzik onların dünyasındaki sabit ve güvenilir bir merkezi oluşturur. Romanlar, yaratıcılıklarını ezgideki çeşitlemeler üzerinden gerçekleştirirler (2006: 137). Hecalim icralarında da icracı sözlerini 9/8'lik ölçü içine yerleştirerek söyler.

Ritimde duygunun yaratılmasındaki bir diğer özellik, ritmin yavaş ya da hızlı şekilde icra edilmesidir. Yaşamın hareket/canlılık, ölümün hareketsizlik/cansızlık ile ilişkili olması müzikteki ritme de yansır (Mutsan Dönmez, 2007: 143-144). Hecalimlerde de söz kısımlarında, söyleyici sesinin pese düştüğü yerlerde ritmin yavaşladığı, söyleyicinin susup dans etmeye başladığı bölümlerde ise ritmin hızlandığı, müzik volümünün ve tizliğinin de arttığı görülmektedir. Bir tören içerisindeki hecalim söyleme süresi dansa ayrılan süreye göre oldukça kısadır. Hecalim performansı dakikalarla sınırlıyken dans saatlere yayılır. Dans edilen Roman havalarında ritim, hız vb. çeşitlendiği hâlde hecalimlerin ağır ve aksak ritimler eşliğinde söylendiği görülür. Bu durum hecalim sözünün ağırlığına, zamanda kalıcılığına işaret eder. Hecalim icrası bittikten sonra ise beklenen hareketli ve canlı ritimlerle dans ederek neşe ve haz yoğunlaşır.

## Hecalimde beden in dili

Hecalim icrasının anlam üretim araçlarından biri danstır. Bu dans, Romanlarla özdeşleşen ve özellikle son yıllarda yaygınlaşıp Roman olmayanlarca da benimsenen Roman havalarından oluşur. Ancak dans figürlerinin anlamsal çözümlemesine girişmeden önce Roman dansını gerçekleştiren bedenle ilgili bazı tespitlerin sunulmasında fayda vardır. David Harvey'e göre beden, bölünmez bir birlik değildir; kültür, söylem, temsillerden oluşan soyut kategorilerle birlikte maddi pratikler, temsiller, tahayyüller, kurumlar, toplumsal ilişkiler ve egemen siyasal-ekonomik güç yapıları arasındaki ilişkiler üzerine temellenir (2008: 164). "Bedenin belli bir yer ve zamanda kullanımına açık olan performatif faaliyetlerin toplamı, bedenin var olduğu teknolojik, fiziksel, toplumsal ve ekonomik bağlardan da bağımsız değildir, mevcut temsili pratikler de bedeni şekillendirirken kıyafet ve duruş biçimleri aracılığıyla her çeşit ek sembolik anlam da katarlar." (Harvey, 2008: 127).

Romanlarda kadın bedenini etkileyen yukarıdaki unsurlar, erkek ve kadın cinsiyeti arası karşıtlıkları mitik-ritüelistik karşıtlıklar dizgesinin bir parçası olarak değerlendiren Bourdieu'nun eril/dişil: kuru/nemli, sıcak/soğuk, aktif/pasif, hareketli/hareketsiz, dışarı/içeri karşıtlıklarıyla değerlendirilebilir (2015: 31). Hecalim söyleyicisi kadınlar, eğer törenin sahibi kişilerse bu kişiler günlük sıradan kıyafetlerinden farklı kıyafetler giyerler. Video kayıtlarında görüldüğü üzere renkli, parlak ve dikkat çekici çoğunlukla sıcak renklerden (törenlerde gerçek veya sahte altınlarla bezenme yaygındır,

ayrıca kırmızının Romanların rengi olduğu klişesi de hatırlanmalıdır) oluşan, bol kumaşlı, ışıltılı elbiseler tercih edilir; yumuşak, hareketli ve sıcak tarzda bu tür giyim Roman kadınının dişil enerjisini bedenleştirir. Bununla birlikte yukarıda verilen karşıtlıkta, dış mekân erkeklere, iç mekân kadınlara özgü gibi düşünülse de Romanların mekân algıları bu karşıtlığa farklı bir bakış açısı geliştirmeyi gerektirir. Kadınlar bu törenlerde hareketli ve aktiftir. Bu durum da yukarıda söz edilen komünite tipi toplumun ana soylu nitelikleriyle uyumludur. Hecalimler, Roman mahallelerinde gerçekleşir ve onlar için mahalle ve sokak sahiplenilmiş, kendilerince çevrelenmiş güvenli bir iç mekândır. Fiziksel olarak evin dışı olan sokak eğer bir Roman sokağıysa ve performans Roman kadınlarla çevrelendiyse artık orası bir iç mekâna dönüşmüştür. Çeyiz töreninde görüldüğü gibi, çeyiz giysileri pencerelerden pencerelere gerilen iplere serilir. Çeyiz takıları ve eşyaları (yatak, mutfak gereçleri, elektronik cihazlar vb.) sokağın ortasına ya da kaldırımlarda sergilenir. Kadınlardan oluşan izleyiciler ise hecalim söyleyen kadını çevreleyerek mekânı denetlenebilir hâle getirir, sadece kadın ve çocuk katılımına açık, korunaklı bir iç mekâna dönüştürür. Bazı Romanlarda evlilik töreninden sonraki günlerde gerçekleştirilen paça geleneği ve düğün öncesindeki davet veya çeyiz serme etkinlikleri, yaşanan sokaklarda dans ve şarkılar eşliğinde gezinerek başlar ve ardından yukarıdaki gibi dinleyicilerle çevrelenmiş bir sahnede devam edip sonlandırılır.<sup>10</sup>

Yukarıda da değinildiği gibi saçların abartılı şekli, saçlar üzerinde yer alan taçlar, makyaj ve özellikle genç kızların altın ya da altın taklidi takıları Roman kadınının bedenini ritüelistik ya da bazı yönleriyle de oyunsu bir zamana hazırlar. Hecalimlerde, yaşam sarayının kraliçesi olmayı hak ettiğini söyleyerek bunu topluluğa duyuran, kendini ve ait olduğu soyu kutsayan hecalim söyleyicisi kadının ve hecalimin muhatabı olan kişinin bedeni, törenin amacına uygun olarak kurgulanarak inşa edilir, hecalim bu sürecin hikâyesidir.

Hecalimlerde dans, hafif ritmik bedensel salınımlar, ağır adımlar ve ritimli bir yürüyüşle gerçekleşir. İcracı el ve kol hareketleriyle hecalimini kime yönelttiyse onunla göz göze gelerek ve arada dinleyicilere dönerek sözlerini söyler. Hecalimin her bölümünün sonunda "filanın başına/alayına" söz kalıbı söylenir. Bu sırada icracı ritmi artan müzik eşliğinde salınımlarını hızlandırır. Dans ederken kol, omuzlarını ve özellikle kalçalarını hareket ettirerek dans figürlerini sergiler. Bir elinde mikrofon varken diğer elini sağa, sola ve yukarı kaldırır. Jest ve mimikler söylenen sözün anlamına göre şekillenir. Örneğin eğer kadın eşinin başına/alayına bir hecalim söylüyorsa ilgisi, bedeninin yönü eşine yönelir; gelinine hecalim söylediği bölüme geçtiğinde ise ona yönelerek sözlerini sarf eder. Dinleyicilerden birini veya bir grubu hedef aldığı bölümlerde ise dinleyicilere döner.<sup>11</sup> Hecalim icrasında bir hareket kalıbı, ellerin ve kolların aşağıdan yukarı gibi hareket ettirilerek karşıdaki kişiden bir şeyler topluyormuş gibi sallanmasıdır. Bir diğeri ise kendisine hecalim söylenen muhatabın hecalim söyleyicisinden kendi başına doğru yaptığı el hareketidir. İkincisinde hecalim bir dua işlevi kazanır ve muhatap olan kişi duayı avuçlayarak başına doğru götürür.<sup>12</sup> Yaşamsal faaliyetler hareketle ilişkilidir, yaşamın olmadığı yerde hareket de yoktur.

10 Çalışmaya konu olan hecalim icralarının özellikle İstanbul'da yaşayan Roman topluluklarında var olduğu göz önünde bulundurulursa şehirli, mahalleli ve yerleşik Romanlara özgü bir mekân anlayışının bu türün icrasında önemli olduğu anlaşılmaktadır. Roman mahalleleri, Romanların yaşam tarzı, üretim ve paylaşım ilişkilerinin sürdürülebildiği topluluğun şekillendiği ve topluluğun da ona göre şekillendiği özel alanlardır. İstanbul merkezinde bu durumun edebî eserlere yansıdığı görülmektedir. Bk. (Aslan Cobutoğlu, 2021: 258-313); Romanların kentsel dönüşüm projeleri kapsamında Sulukule, Balat gibi mahallelerinden uzaklaştırıldıkları ve şehir merkezinden uzak bölgelere taşındıkları son yıllarda, Romanların kendilerine özgü yaşam tarzı, gelenekleri yeni yerleşim yerlerinde eski zenginliği ve canlılığıyla sürdürülememektedir. Konuyla ilgili yakın zamanda gerçekleştirilmiş bir saha araştırması için bk. (Hamarat, 2021: 313-346).

11 <https://www.youtube.com/watch?v=Z1rCo7fhctc> (Erişim: 13.02.2024)

12 <https://www.youtube.com/watch?v=5ldRC9IyKe8> (Erişim 13.02.2024)

Hecalimde Roman bedeni, giysilerin rengi, takıları, devinimleriyle yaşamın zengin, neşeli, dişil ve enerji dolu yönünü oluştururken bu enerjiyi dağıtan/alan da yine kadın bedenidir.

## Sonuç

Hecalim söyleme, bir performans türüdür. Ezgi, ritim, dans ve söz araçlarıyla; izleyici/dinleyici yani yüz yüze iletişim üzerinden sürdürülen, şiirin büyüğü, etkili ve toplum içinde yaşayıp paylaşılan, sese ve harekete bağlı olduğu eski çağlardaki kökenleriyle bağlarını sürdüren çağdaş bir icradır. Dinleyicilerine ve asıl hedef aldığı muhatabına saldırma ve sözle zarar verme yönüyle küfürlere ve kargışlara; yine muhatabını kutlama, övme, topluma tanıtma veya ideal bir soy inşa etme yönleriyle güzellemele, alkışlara, hayat hikâyelerine bağlanır. Hecalim icrası performans temelli kültürel alanların kesişme noktasında yer alır. Kutsama, özel bir zamanda gerçekleştirilme, seçilmiş kişiler tarafından icra edilme, övgü ve dua sözleri yönünden ritüelistik alana yaklaşır. Ritüellerdeki gibi icra bittikten sonra etkisinin süreceği fikri üzerine kuruludur. Hecalim idealleştirilmiş bir aile hikâyesi anlatma yönüyle kurgusal ve oyunsudur. Estetik unsurlar, gösteriye yönelik çabalarıyla (serilen çeyizin gösterilmesi, çeşit çeşit giysiler içerisinde geçit yapma vb.) bir tür gösteridir.

Hecalimlerin duygusal içeriğinde öfke, nefret, acı, sitem, kıskançlık gibi olumsuz duygularla sevgi, arzu, saygı, sadakat gibi olumlu duygular yer alır. Performans, gerilimden rahatlama ve arınmaya doğru ilerleyen estetik süreçlerin bütünü olarak sürdürülür. Ait olunan ailenin idealize edilmiş hikâyesini kurma, bu hikâyeyi sahnede canlandırma, dostu düşmanı belirleyerek dinleyicilere duyurma ve intikam alma, kur yapma, otobiyografi kurgulama, topluluğunun ideal bir yetişkini olarak kendini kahramanlaştırma gibi içerikleri vardır. Bu işlev ve içeriklerle birlikte performans en az sözel boyut kadar güçlü, farklı anlam üretme araçlarına da sahiptir. Bunlar ses, ezgi, ritim, bedensel devinimlerdir. Yüklendiği bu işlevlerden icra bağlamının niteliklerinden ve bileşenlerinin çeşitliliğinden dolayı hecalim performansı bu unsurların ayrıntılı olarak betimlenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konmasıyla anlamlandırılabilir ki bu çalışmada sözel, işitsel ve görsel araçların birbiriyle uyumlu bir şekilde birleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

## Kaynakça

- Ahmet Rasim. (1987). *Hamamcı Ülfet*. İstanbul: Arba Yayınları.
- Ali Rıza, (1986). *Bir Zamanlar İstanbul*. (Niyazi Ahmet Banoğlu, Haz.) İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser. Kervan Kitapçılık.
- Amos, D. B. (1997). Şartlar ve Çevre İçinde Folklorun Bir Tanımına Doğru. (Metin Ekici, Çev.) *Milli Folklor* S. 33, 74-87.
- Azadovski, M. (1992). *Sibirya'dan Bir Masal Anası*. (İlhan Başgöz, Girişi yazan ve Çev.). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bourdieu, P. (2015). *Eril Tahakküm*. (Bediz Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Cobutoğlu Aslan, S. (2021). Türk Roman ve Hikâyesinde Çingene Mahalleleri. *Çingeneler Edebiyata Girince*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 258-313.
- Çelik, E. (2009). *İstanbul Çayırbaşı Bölgesinde Yaşayan Romanlar Üzerine Etnomüzikolojik Bir Alan Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Devellioğlu, F. (2000). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat*. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Dural, A. B. ve Eseler, B. (2019). Bir Karşı-Hegemonya Kültürü Olarak Çingene Müziği: 'Mahcup Red' Notaları. *Etnomüzikoloji Dergisi*, 2(1), 26-49.

- Duygulu B. (2006). *Türkiye’de Çingene Müziği: Batı Grubu Romanlarında Müzik Kültürü*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Gennep, A. V. (1939). *Kılavuz Kitaplar 2: Folklor*, (Pertev Naili Boratav, Çev.) Ankara: Cumhuriyet Halk Partisi Yayınları.
- Hamarat, Z. (2021). Mekân ve Kültür: Sulukule. *Çingeneler Edebiyata Girince*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 313-346.
- Harvey, (2008). *Umut Mekanları*. (Zeynep Gambetti, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Huizinga, J. (2006). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme* (Mehmet Ali Kılıçbay, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Kaygılı, O. C. (1997). *Çingeneler*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Kınlı, H. D. ve Yükselsin, İ. B. (2015). Kültürel Aracılığın Ritüelleri: Bergamalı Profesyonel Roman Müzisyenlerin Geçiş Ritüellerindeki Aracılık Rollerini, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* S. 39, 1119-1130.
- Mutsan Dönmez, B. (2007). Psiko-Etik Bir Fenomen Olan Katharsisin Müzikteki Görünümü. *Kaygı, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* S. 9, 131 -146.
- Olric, A. (2003), Halk Anlatılarının Epik Kuralları. *Halkbiliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar*. Gülin Ögüt Eker vd. (Ed.). Ankara: Geleneksel Yayıncılık, 177-189.
- Schechner, R. (2015). *Ritüelin Geleceği*. Ankara: Dost Yayıncılık.
- Şahin, G. (2018). Müzik ve Duygu İlişkisi: Müzikteki Duyguyu Anlamak. *Social Sciens Studies Journal*, C.4 S. 43, 4290-4294.
- Tunçkal, G. (2016). Ah Lonca Ah: <http://blog.milliyet.com.tr/ah-lonca-ah/Blog/?BlogNo=544742> (Erişim 13.02.2024)
- Turner, V. (2018). *Ritüeller: Yapı ve Anti-yapı*, (Nur Küçük, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Yarar Aksoy, N. (2023). *Dijital Etnografi: İlkeler, Yaklaşımlar, Teknikler*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Yükselsin, İ. Y. (2000). *Batı Türkiye Romanlarında Kültürel Kimlik, Profesyonel Müzisyenlik ve Müziksel Yaratıcılık*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

### Görüntü Kayıtları

<https://www.youtube.com/watch?v=5ldRC9IyKe8> (Erişim: 13.02.2024)

<https://www.youtube.com/watch?v=nLcs-Blz77c> (Erişim: 13 Şubat 2024)

<https://www.youtube.com/watch?v=nLcs-Blz77c&t=314s> (Erişim: 13.02.2024)

<https://www.youtube.com/watch?v=Z1rCo7fhctc> (Erişim: 13.02.2024)

### 43. Medya ve çocuk bağlamında çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin analizi<sup>1</sup>

Deniz KEBA EKİNCİ<sup>2</sup>

**APA:** Keba Ekinci, D. (2024). Medya ve çocuk bağlamında çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 771-793. DOI: 10.29000/rumelide.1455135.

#### Öz

Medya gündelik yaşantımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Teknolojik gelişmelerle birlikte hızla gelişen medya, toplum üzerindeki etkisini artırırken, reklamlar, çocuk programları ve özellikle çizgi filmler ile çocukların dünyasına girmektedir. Çocuklar izledikleri çizgi filmlerdeki karakterlerden, kahramanlardan, olaylardan ve konulardan etkilenmektedir. Medya özelinde televizyonun olumlu etkilerinin yanında olumsuz etkilerinden bahsetmek mümkündür. Günümüzün en önemli sorunlarından biri olan şiddet ve şiddet içerikli yayınlar çeşitli mesajlarla ve çizgi filmler aracılığıyla çocuklara iletilmekte, onların yaşamlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu çalışmada tematik çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin belirlenmesi ve ortaya konması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Kasım-Aralık 2023 dönemi boyunca Türkiye’de yayın yapan tematik çocuk kanallarından TRT Çocuk, Minika Çocuk, Minika Go ve Cartoon Network ‘de yayınlanan amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen toplam yirmi dört çizgi film nicel ve nitel olarak içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; analiz edilen çizgi filmlerin metinlerinde fiziksel, sözel ve psikolojik şiddet öğeleri tespit edilmiş olup, en fazla sözel şiddet öğelerine rastlanmıştır. Çizgi filmlerin görsellerinde ise, en fazla psikolojik şiddet öğeleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler;** Çocuk, Medya ve Şiddet, Çizgi Film ve Şiddet, İletişim Araştırmaları, İçerik Analizi

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %11

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455135

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü / Research Assist. Dr., Kocaeli University, Faculty of Communication, Department of Public Relations and Publicity (Kocaeli, Türkiye), deniss34@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-2723-992X, **ROR ID:** https://ror.org/0411seq30, **ISNI:** 0000 0001 0691 9040, **Crossreff Funder ID:** 501100004077

## Analysis of violent content in cartoons in the context of media and children<sup>3</sup>

### Abstract

Media has become an important part of our daily lives. Growing rapidly with technological developments, media not only increases its influence on society, but it also enters the world of children with advertisements, children's programs and especially cartoons. Children are affected by characters, heroes, events and plots in cartoons they watch. In terms of media, it is possible to talk about both positive and negative impacts of television. Violence and violent broadcasts, one of the most important problems of the present day, are conveyed to children with a variety of messages via cartoons and significantly affect their lives. In this study, it is aimed to determine and reveal the violence contents in cartoons broadcast on thematic children's channels. In line with this aim, a total of 24 cartoons specified via determined by purposeful sampling method from TRT Çocuk, Minika Çocuk, Minika Go and Cartoon Network, which are among thematic children's channels broadcasting in Turkey, in November- December 2023 period were analysed text via quantitative and qualitative content analysis method. According to the study results, physical, verbal and psychological violence elements were determined in the texts of the cartoons analyzed. Verbal violence elements were the most frequently encountered violence elements. Psychological violence elements were most frequently encountered in the visuals of the cartoons.

**Keywords:** Child, Media and Violence, Cartoon and Violence, Communication Research, Content Analysis

### Giriş

Teknolojik gelişmelere eşlik eden kitle iletişim araçlarının cazibesi ve yaşantımızdaki yeri her geçen gün artmaktadır. Görsel ve işitsel yeni gelişmelere hızla ayak uyduran, toplum üzerindeki etkisini artıran medya araçları çocukların dünyasında da etkin bir şekilde var olmaktadır. En fazla rağbet gören kitle iletişim araçlarından biri olan televizyonda, özellikle tematik yayıncılığın ortaya çıkmasıyla birlikte hedef kitlesini çocuk olarak belirleyen kanalların sayısında artış yaşanmaktadır. Bu sayede çocukların televizyona olan ilgisi ve kendilerine yönelik hazırlanan içerikler karşısında artan ekran süreleri yeni tartışmaları ve araştırmaları ortaya çıkarmıştır.

Çocuklar izledikleri çizgi filmlerde yer alan görüntülerden, seslerden, kahramanlardan etkilenir. Her çizgi filmin iletmek istediği bir mesaj, ileti bulunmaktadır. Bu iletiler çocukların ilgisini çeken konularla, karikatürlerle, görsellerle süslenmekte, bazen simgesel anlatımla verilebilmektedir. Muhakeme yeteneği tam olarak gelişmemiş, bilişsel gelişim süreçleri devam eden çocukluk döneminde çocuklar, kendilerine sunulan içeriğin olumlu ve olumsuz yanlarını tam olarak idrak edemeyebilir. Çizgi filmde yer alan

<sup>3</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin/Rate: %11

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 01.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455135

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



kahramanlarla kendini özdeşleştirebilir, taklit edebilir, ekran karşısında gördüklerini gerçek hayatta deneyimlemek isteyebilir. Verilen aldatıcı mesajlar, şiddet ve saldırganlık içeren yayınlar onların fiziksel ve duygusal gelişimlerini, kişiliklerini ve davranışlarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar çocuklara yönelik hazırlanan içeriklerde şiddete yer verildiğini göstermektedir. Özen ve Kartelli (2017)'nin Mayıs 2015 tarihi boyunca altı çocuk kanalında yayınlanan toplam 42 çizgi film üzerinde yaptıkları araştırma sonucuna göre; çocuklar için hazırlanan programlar % 61 oranında şiddet içermektedir. Huesman ve arkadaşları (2003) tarafından 15 yıl gibi uzun bir sürede gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda çocuklukta şiddete maruz kalma ile yetişkinlikteki şiddet eğilimi veya saldırganlık tutumu arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Yaşar ve Paksoy (2011)'un 5 yaş grubu çocukların izlediği çizgi filmlerdeki saldırganlık içerikli görüntülerin çocukların serbest oyunları arasındaki saldırganlık düzeylerine etkisini araştırdığı çalışmada, çocuklara saldırganlık içerikli ve eğitici içerikli olmak üzere iki çizgi film izletilmiştir. Daha sonra çocuklar oyun alanına alınarak gözlemlenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş olup, çocukların saldırganlık içerikli çizgi film öğelerini oyunlarının başlangıç aşamasında daha çok kullandıkları tespit edilmiştir.

Günümüzde toplumların en önemli sorunlarından biri şiddettir ve şiddet yaşamın her alanında görülmektedir. Toplumun en küçük bireyleri olan çocuklar, kendilerine sunulan medya içerikleri karşısında savunmasızdır.

Televizyon çocukların en çok ilgi duyduğu, vakit geçirdiği medyadır. Medya sürekli olarak yeni içerikler, yeni kanallar üretmekte, yeni çizgi filmler yayınlamaktadır. Çocuklar ise kendileri için iyi veya kötü içeriğin ayrımını yapabilecek yetkinlikte değildir. Bu bağlamda, bu çalışmada tematik çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkiye'de yayın yapan tematik çocuk kanallarından TRT Çocuk, Minika Çocuk, Minika Go ve Cartoon Network 'de yayınlanan ve amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen toplam yirmi dört çizgi film metinsel ve görsel olarak içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

Literatürde çizgi filmler ve şiddet içerikleri ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır fakat, tematik kanallarda yayınlanan çizgi film içerikleri sık sık değişmektedir, yeni içerikler veya yeni çizgi filmler üretilmektedir. Dolayısıyla bu alanda araştırmaların belirli aralıklarla tekrarlanması, farklı boyutlarda analiz edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Teknolojik gelişmelerle medyanın etkisi artmaktadır. Fakat bu çalışma, yeni medyanın içerik üretim ve tüketim pratiklerinde yarattığı dönüşümden ziyade, teknolojik ilerlemelerin çizgi film yapım sürecinde daha ilgi çekici renkler, animasyonlar, grafik tasarımı, konu, jenerik ve müzik kullanımında ortaya çıkardığı yeniliklerdir. RTÜK'ün 2013 yılında gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre çocukların en fazla izlemekten hoşlandığı program türü çizgi filmidir. 2012 yılında gerçekleştirilen "Çocukların Medya Tüketimleri ve Yaşam Şartları" adlı araştırma sonuçlarına göre ise Türkiye'deki 8,5 milyon çocuğun %67'si çocuk kanallarını takip etmektedir. RTÜK tarafından 2018 yılında gerçekleştirilen çocukların "Yeni Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Siber Zorbalık" araştırmasına göre, çocukların ilerleyen yaşlarda televizyon izleme oranı düşerken, küçük yaş gruplarında televizyon izleme oranı daha yüksektir. Bu araştırma sonuçlarına göre, Türkiye'deki çocukların %47'si televizyonda çizgi film izlemektedir. Bu nedenle, bu çalışmada televizyonda yayınlanan tematik çocuk kanallarında yer alan çizgi filmler incelenmiştir.

## 1. Medya ve televizyonun çocuk üzerindeki etkisi

Medyanın toplum üzerindeki etkisi uzun yıllardır araştırılmakta ve tartışılmaktadır. Bu etkinin sınırları değişmekle birlikte medyanın hedef kitle üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Özkan, 2019, s.82). En yaygın medya araçlarından biri olan televizyon, belli bir toplumsal yapıya ait sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel ve teknolojik çıktılarının bütünüdür. (Erdoğan ve Alemdar, 2001 s.169). Ortaya çıktığı zamandan itibaren her alanda insanların yaşamlarında var olmuştur. Mutlu (1991, s.14), televizyonun toplumdaki bireylerin yaşantılarında öğrendiklerini geliştiren, değiştiren, dünyayı gözümüzün önüne getiren özelliklere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Televizyon; haber, eğlence, eğitim gibi işlevlerini bu amaçlara uygun mesajlar içeren programlar aracılığıyla kitlelere iletmektedir (Büyükbaykal, 2007, s.33). Televizyonun hedef kitlelerinden biri de çocuklardır. Çocuklar izledikleri reklam, çizgi film ya da programlar aracılığıyla aktarılan mesajlardan, görüntülerden etkilenmektedir. Ertürk'e göre farklı ekonomik, sosyal ve kültürel ortamda yaşayan çocukların televizyondan etkilenme oranı aynı değildir. Çocuğun yaşı, ne kadar süre televizyon karşısında kaldığı, hangi programı seyrettiği, kimlerle birlikte seyrettiği ve etkileşimini paylaştığı televizyon ve çocuk etkileşiminde önemli değişkenler arasındadır (2004, s. 271).

Televizyonun gündelik yaşamın bir parçası haline gelmesi ile birlikte özellikle çocuklar üzerindeki etkisi tartışılmaya başlanmıştır. Başlangıçta yapılan kısa süreli etki çalışmaları, televizyon izlemenin çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Fakat daha sonra yapılan araştırmalarda şiddet içerikli yayınların uzun süreli etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir kuram olan "ekme kuramı" ile şiddet içeren programların çocukları sakinleştirdiği savı terkedilmiş, geçerliliğini yitirmiştir (Yağlıcı, 2019, s.124-125).

Televizyonun çocuklar üzerindeki etkilerini saymak gerekirse; anne-baba ilişkisi, okuma, düşünme ve başarı, tüketim toplumunda birey olma, cinsel kimlik ve karşı cinsle olan ilişkiler, kültürel yabancılaşma, dil gelişimi ve dilin yozlaşması ve son olarak çocukların kendi kimliklerinin oluşması üzerinde etkili olduğu şeklinde sıralanabilir (Büyükbaykal, 2007, s.35) Haktanır'a göre televizyonun etkilerinden biri en önemli ifade aracı olan dil üzerinedir. Bu etki iki şekilde ortaya çıkmaktadır :Çocukların kullandıkları kelime dağarcığının azlığı ve dilin yozlaşması (2009, s. 287). Çaplı'ya göre ise çocukların televizyon karşısında çok fazla vakit geçirmesi, sosyalleşmelerini engellemekte ve zamanla sosyal ilişkileri etkileyerek çocukların içine kapanmasına neden olmaktadır (1996, s. 78). Gentile ve Anderson (2006) içeriğinde şiddete yer veren video oyunları ve diğer televizyon programlarının, uzun vadede çocukların saldırgan ve uygunsuz davranışlarını artırmaya katkısı olacağını ifade etmiştir.

Gerbner'in ifade ettiği "mutlu şiddet" kavramı, televizyonun fiziksel saldırganlık olaylarını tasvir edişini tanımlamaktadır. Hızlıdır, soğukkanlıdır, heyecanlıdır ve mutlu son ile biter çünkü bir sonraki reklamı alıcıya iletmek zorundadır. Gerbner daha sonra "acımasız dünya sendromu" adlı teorisini geliştirmiştir. Bu teoriye göre, kişinin yaşadığı evde çok fazla televizyon izleniyorsa, o kişi daha az televizyon izleyen fakat aynı dünyada yaşayan komşusundan daha kötü bir dünyada yaşıyordur. Televizyon programları kötü korkuları ve endişeyi beslemektedir (Gerbner, 1994, s.40)

Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK)'nun 2013 yılında gerçekleştirdiği "Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması" verilerine göre, 6-18 yaş aralığındaki çocukların % 65.8'i günde 1-3 saat televizyon izlemektedir (2013, s.28) Amerika'da yapılan bir araştırmanın verilerine göre 2-5 yaş aralığındaki çocukların televizyon izleme süresi haftada yaklaşık olarak 27 saattir, izledikleri programlar

ise çizgi filmleri ve yetişkinler için hazırlanan programları kapsamaktadır (Centerwall, 1992, s. 3060). Ayrıca bir başka araştırmaya göre okul öncesi ve ilkokul grubu çocukların % 62'si günde 2 saati, bu grup çocukların % 8,3'ü ise günde 4 saati televizyon seyrederek geçirmektedir (Yalçın vd. 2002). Avustralya'da gerçekleştirilen bir araştırma sonucuna göre ise, günde ortalama 90 dakikasını televizyon karşısında geçiren 6-7 yaş grubu 2 bin 143 çocuktan bahsedilmektedir (Brown vd. 2010).

Televizyondan en fazla etkilenen grup, çocuklar ve gençlerdir. Bu durum onların oyunlarını ve davranışlarını etkilemektedir. Televizyonun seyirciler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlı çalışmalarda, alkol ve sigara kullanımından, anti sosyal kişilik yapısına, öfke ve saldırganlığa kadar birçok konuda televizyonun olumsuz etkilere sebep olduğu tespit edilmiştir (Ayrancı, Köseoğlu ve Günay, 2004, s. 133-140).

Çocuklar televizyonda gördüklerini taklit ederek öğrenebilirler, bu çocuklar için televizyon öğretmen konumundadır. Çocuklar görerek, duyarak, olayları, durumları ve nesnelere hareketli olarak tanır ve çizgi filmlerde karşısına çıkan kahramanları benimserler ve kendileri ile özdeşirirler. Gerçek hayatta karşısına asla çıkmayacak, ilginç özelliklerle donatılan, dünyayı kurtaran kahramanlar çocukları etkilemektedir. Buradaki önemli sorun çocukların gerçeklik algılamaları ve yaşamlarında bu gerçekliğin karşılığını bulamamaları ve kurgu ile gerçeklik arasındaki ayrımı yapamamalarından kaynaklanmaktadır (Akyüz, 2013, s. 117-118).

Çocuklar, gelişimsel dönemlerinin bir özelliği olarak, olayları somut algılayabilirler ve hayal güçleri çok geniştir. Gerçek ve gerçek olmayan olayların ayrımını yetişkinler kadar kolay algılayamamaktadırlar. Televizyon karşısında yetişkinlere göre korunmasız durumdadırlar. Yapılan çalışmalar özellikler çocukların ve ergenlerin medyada yer alan şiddet içeriklerinden çeşitli şekilde etkilendiklerini ortaya koymaktadır (Evinç, Akdemir ve Özdemir, 2010, s.411).

## 2. Çizgi filmler ve çocuk ilişkisi

Çizgi filmler çocukların en çok ilgi gösterdiği, izlediği ve görselliği nedeniyle etkilendiği programlar arasındadır (Utma, 2022, s. 876). Çizgi filmlerde verilmek istenen bir ileti vardır ve genellikle simgesel anlatım ile bu ileti hedef kitleye sunulur. Çizgi filmlerde konu, içeriğin ilgi çekici olmasının yanında nasıl sunulduğu ve etkilediği de önemlidir. Bu nedenle, çizgi filmlerin yapısı içerisinde öykü önemlidir. Genellikle iki temel yapıya göre hazırlanırlar. Bu dramatik yapıdan ilki bir yanlış düzeltmeyi, onarmayı, araştırmayı ve geziyi içerirken, ikincisi; simgesel ve soyut amaçları gerçekleştirmeyi, birliktelik ve var olmayı, toplumsal düzeni, yaşamı içermektedir. İlk tür çizgi filmlerin amacı eğlence iken, ikinci türde çizgi filmlerde gruba ait ihtiyaçlar söz konusudur ve işler ortaklaşa yapılır (Güler, 1989, s. 172).

Çizgi filmler, müzik ve görsel öğelerden oluşmakta, tek kare çekim ile varlıklara ve çizimlere hareket kazandırmakta ve belirli mesajları izleyicilere iletmektedir. Çocuklara doğruyu göstermek, onları eğitmek ve öğretmek çizgi filmlerin amaçları arasındadır. (Görmez, 2018, s.97). Güler'e (1989) göre çizgi film karakterleri üç grupta toplanmıştır. Bunlar hayvanlar, insanlar ve hayali kişilerdir. Çizgi filmlerin hayvansal karakterlerle dolu olmasının bir nedeni vardır. Hayvan karakterleri olan çizgi filmler sayesinde çocuğun iç dünyası hayvanlar aracılığıyla yansıtılır. Hayvan karakterleri, çizgi filmlerde oyunun başkahramanı veya insanlara yardımcı olan nitelikleriyle kullanılır. Oyunun başkahramanı olduklarında doğaya ait olarak gösterilen hayvanlar, kendi özelliklerine konuşma özelliği de eklenerek sunulurlar. "Miki Fare" örneğinde olduğu gibi, hem çocuk hem yetişkin özellikleri ile insanı oynayarak,

insanın bir simgesi haline gelmektedirler. Diğer kullanım şeklinde ise, insanlara yardım eder, her zaman iyi ve doğrudan yanadır. Çizgi filmlerde insan karakterleri genellikle sınırlıdır.

RTÜK'ün 2013 yılında gerçekleştirdiği araştırma sonucuna göre öğrencilerin izlemekten hoşlandığı program türleri %28,7 oranı ile "çizgi filmler", % 20.5 oranı ile "yarışma programları" ve % 15.6 oranı ile "yerli diziler"dir. İlkokul öğrencilerinin çizgi film seyretme oranı %62'dir. Bir araştırma ya göre çocukların çizgi filmlere olan ilgisi on yaşına kadar yükselmekte, on yaşından sonra ise düşmektedir (Cesur ve Pakar, 2007, s. 108).

Konu, karakter ve hareket bağlamında oluşum gösteren çizgi filmler, ulusal kanallarda sabah ve öğleden sonra olmak üzere yayınlanırken, tematik çocuk kanallarının ortaya çıkmasıyla birlikte günün her saati çocukların seyredebileceği duruma gelmiştir (İlhan ve Çetinkaya,2013, s.317).

"İçerik olarak ortak özellikteki spor, belgesel, müzik gibi benzer programlarda yayın yapan televizyon kanalına tematik kanal denilmektedir" (Radyo ve Televizyon Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun-3984, 2015). Televizyonda yayınlanan çizgi filmler genellikle tematik çocuk kanallarında yayınlanmaktadır. 2012 yılında gerçekleştirilen "Çocukların Medya Tüketimleri ve Yaşam Şartları" adlı araştırma sonuçlarına göre Türkiye'deki 8,5 milyon çocuğun %67'si çocuk kanallarını takip etmektedir (Koloğlu, 2013'den aktaran Zen ve Kartelli, 2107, s.83). 1997 yılında kurulan Maxi Tv, Türkiye'deki ilk çocuk kanalı olma özelliğine sahiptir (Doğan ve Göker, 2012, s. 10). Günümüzde ise ücretli veya ücretsiz erişim sağlanabilecek çok sayıda tematik çocuk kanalı mevcuttur.

Alanında uzman kişiler tarafından hazırlanan çocuk programları ve çizgi filmlerde çocukların ilgisini çekmek amacıyla, teknolojik gelişmelerden yararlanılmaktadır. Özellikle görsel tasarımlar, jenerikler, animasyonlar, ilgi çekici renkler ve konular kullanılmaktadır. Etki gücü yüksek olan medya, çizgi filmlerin içeriklerinde olumlu ve olumsuz mesajları çocuklara iletmektedir.

Yapılan çalışmalar çizgi filmlerin çocuklar üzerinde bir takım olumlu etkilerin olduğunu göstermektedir. Yardımlaşma duygusunu geliştirme, paylaşma, empati kurma, sosyalleşme, dil gelişimi, çabuk öğrenme, keşfetme becerisi örnek olarak gösterilebilir (Önder ve Dağal, 2006, s.174 ; Zimmerman ve Christakis, 2005). Bunun yanı sıra çocuklar gördüklerini sorgulamadan alma eğiliminde olduklarından dolayı şiddet ve korku içeren çizgi filmlerden birçok anlamda olumsuz olarak etkilenmektedir.

## 2.1. Çizgi filmler ve şiddet olgusu

Çocukların özellikle okul öncesi dönemde şiddetle tanışması ve şiddeti benimsemesinde çizgi filmlerin etkisi oldukça büyüktür. Okul çağı ise, şiddete eğilim gösteren ve saldırgan davranışlarda bulunan çocuklar açısından önemli bir dönemdir. Çocukların bu dönemde bilişsel gelişimlerinde hızlı bir gelişme yaşanır, kavrama yetenekleri gelişir, dikkatleri artar, anlatılan olaylardan sonuçlar çıkarabilirler, çizgi filmlerdeki karakterlerin davranışlarını hareketlerini onaylar, taklit ederler. Çocuklardaki şiddet eğilimi özellikle bu dönemde, izledikleri programların içeriklerine göre ortaya çıkar. Şiddet içerikli programlar izleyen, şiddet eğilimi olan karakterleri kendilerine kahraman olarak seçen çocuklarda saldırgan davranışların ortaya çıktığı veya arttığı görülmektedir (Dağ vd. 2005, s.14).

Batlaş'a göre şiddet, insanların sakatlanması, yaralanmasına, psikolojik ve fizyolojik zarara uğramasına, yaşam sürelerinin bitmesine sebep olan bireysel veya toplu hareketlerdir. Saldırganlık ve şiddetin ortaya çıkmasında rol oynayan faktörler bulunmaktadır. Bunlar biyolojik, sosyolojik ve sosyal faktörlerdir (2004, s.89). Şiddet olgusunu çalışmanın konusu dahilinde dört başlık altında açıklamak mümkündür.

Bunlar; fiziksel şiddet, sözel şiddet, psikolojik şiddet ve ekonomik şiddettir. Fiziksel şiddet: şiddetin en görünür türüdür. Kişilerin bedenlerine yönelik acı verici edimlerdir. Fiziksel şiddete örnek olarak, vurma, tekme atma, bıçaklama ve silah kullanma gibi kişiyi ölüme sürükleyen, acı veren eylemler verilebilir (Ünsal, 1996, s.31). Sözel şiddet: küçük görme, bağırma, hakaret etme, kişiliğini önemsememe, lakap takma gibi davranış biçimidir (Uluocak vd. 2014, s. 20). Psikolojik şiddet: psikolojik şiddete başvuran kişi şiddet mağduruna yönelik değer duygusuna, kişiliğine, saygısına zarar verici eylemlerle kişiyi kontrol altına almasıdır (Güz, 2007, s. 89). Ekonomik Şiddet ise, iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Birincisi, ailenin çocuğun maddi ihtiyaçlarını karşılayamamasıdır. Diğeri ise, çocuğun erken yaşlarda çalıştırılması, dilendirilmesi, hırsızlığa yönlendirilmesidir (Şenol ve Mazman, 2014, s. 14).

Şiddet içerikli çizgi filmlerde kötüler kocaman, çirkin ve aptaldırlar, güçsüzler üzerinde hakimiyet kurmuşlardır ve onlara eziyet etmektedirler. İyiler ile kötüler vardır, aralarındaki çatışmayı her zaman kötüler başlatır, kazanan ise her zaman iyiler olmaktadır. Seyirciye verilen mesaj, iyiler ile kötüler arasındaki savaşı kazanmak için her türlü şiddet yöntemi kullanılabilir şeklindedir. Şiddet içerikli çizgi filmlerde kahramanlar genelde erkektir fakat son dönemlerde kız çocuklarına yönelik şiddet içeren çizgi filmlerde görülmektedir. Kahramanlar şiddet kullanırken, verilen mesajlar bağırma şeklindedir. Bu durum aynı zamanda bir güç göstergesi sayılabilir. Çocuklar bu durumdan hoşlanır ve etkilenirler, kendi oyunlarında da komut verirken yüksek sesle konuşurlar (İşsever, 2008: 117).

Yaşar ve Paksoy (2011)'un beş yaş grubu çocuklar üzerindeki çalışmasında, çizgi filmlerdeki saldırgan içerikli görüntülerin, çocukların serbest oyunları sırasındaki saldırganlık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Çocuklara iki adet çizgi film izletilmiştir. Bunlardan biri şiddet içerikli iken, diğeri eğitici içeriklidir. Daha sonra çocuklar oyun alanında gözlenmiştir. Çocukların oyunları başlangıç, uygulama ve bitiş olmak üzere üç aşamada incelenmiştir. Bu şekilde çizgi filmdeki unsurların oyunda nasıl ve hangi amaçla kullandıkları incelenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, çocukların şiddet içerikli unsurları oyunlarının başlangıç evresinde kullandıkları, diğere evrelere taşımadıkları saptanmıştır. Şiddet içerikli çizgi filmler izlendikten sonra görülen olumsuz davranışların süreklilik göstermediği gözlenmiştir. Çocuklar eğitici içerikli çizgi film izledikten sonra, oradaki unsurları oyunlarına yansıtmamışlardır fakat daha sakin oyunlar oynadıkları saptanmıştır.

2011 yılında, 92 çocuk üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise, kendilerine uygun olmayan içeriklere maruz kalan çocuklarda saldırganlık eğilimi yüksek, sosyal davranış eğilimleri ise düşük bulunmuştur (Connors vd. 2011).

Televizyonun etkileri ve şiddet özelinde yapılan çalışmalar dört kuram üzerinde toplanmaktadır (Rigel, 1995, s. 215). Bunlar: Arınma kuramı, Saldırganlık kuramı, Takviye Saldırganlık kuramı ve Deneysel Öğrenme kuramıdır. Arınma (Catharsis) kuramı Aristo tarafından ortaya konmuştur. İnsanın içerisinde bulunan saldırganlığa ait güdülerin açığa çıkarılması ile azalabileceğini ifade etmektedir. Televizyondaki şiddeti izleyerek, şiddet güdüsünden temizlenme, kurtulma süreci biçiminde tanımlanan bu kuram, insanın doğası gereği içinde bulunan saldırganlık dürtülerinin, televizyonda benzer olayları izleyerek, açığa çıkması ve bu duygulardan arınması anlamına gelmektedir. Leonard Berkowitz bu kavramı iletişim alanında kullanmıştır. Bu kuram kapsamında, televizyondaki şiddeti izleyen çocukların şiddet ve saldırganlık duygularından kurtulup rahatladıklarını öne sürdüğü görüşler bulunmaktadır (Aydemir, 2014, s.168). Ancak yapılan deneysel çalışmaların bulguları arınmayı desteklememektedir. Çocuklar, şiddet içerikli çizgi filmleri izledikten sonra, bu tür görüntüleri izlemeyenlere göre daha fazla saldırgan davranışta buldukları görülmüştür (Evinç, Akdemir ve Özdemir, 2010, s.418).

Saldırganlık kuramı; kişinin gördüğü şiddet heyecanını artırır ve uygulamaya koymasını kolaylaştırır. Benzer anlayışa sahip diğer kuram ise, Takviye Saldırganlık kuramıdır. Saldırganlık eğilimi yüksek olan kişiler, ekrandaki şiddeti gerçek hayatta uygulamak için deneyim olarak algularlar. Dördüncü kuram ise Deneysel Öğrenme kuramıdır. Bu kuram daha çok çocuklar üzerinde uygulanabilir. Öğrenme sürecinde olan çocuk, göstergesel ortamdaki şiddeti görür ve gördükleri çocuğun karakterinin biçimlenmesinde rol oynar (İldeş, 2002, s. 67).

Şiddet ile ilgili ileri sürülen bir diğer kuram ise, Kanıksama kuramıdır. Bu kurama göre, medya da şiddet içerikli yayınları seyreden, maruz kalan izleyiciler zamanla şiddeti normal görmeye başlar. Bunun sonucunda uzun süre şiddet içerikli yayımlar izleyenler ya da maruz kalanlar gerçek hayatta şiddetle karşılaştıklarında şiddete karşı duyarsızlaşabilmektedir (İpek, 2007, s.239). Evinç ve arkadaşlarına göre (2010, s.415), zamanla şiddete, acıya, saldırganlığa duyarsızlaşmaya başlayan, tepkisiz kalan çocuklarda daha sonra sindirme ve boyun eğme görülmektedir. Davranışlar ve görüntüler gittikçe normalleşmeye ve kabul görmeye başlar. Duyarsızlaşma ile birlikte empati duygusunda bozulmalar yaşanmaktadır.

İnceoğlu'na göre şiddetten en mağdur olan çocuklardır. Her çocuk kendi kişiliği ve karakteri doğrultusunda şiddetten etkilenir. Korku düzeyi yüksek olan çocuklar şiddet içeriklerine maruz kaldıklarında daha endişeli, tedirgin ve korkak olurlar. Ayrıca Rambo gibi kahramanlar sorun çözücü olarak algılanırken, Tom ve Jerry gibi karakterler eğlence adı altında sevimlilik maskesi ile şiddet eylemlerini gerçekleştirmektedir (2000, s. 14). Çizgi filmlerin içinde yer alan eğlence unsurları şiddeti önemsizleştirmektedir. Şiddetin sonuçlarının komediyle karışık gösterilmesi ve gerçeği yansıtmaması çocukların şiddet davranışını bir çözüm yolu olarak öğrenmeleri açısından risk oluşturmaktadır (Kane vd., 1977)

Şiddet içerikli çizgi film seyreden çocuklarda bir süre sonra bu görüntülerin etkileri gözlemlenebilir. Akkan (2008)'e göre şiddet görüntülerine maruz kalan çocuklarda; başka insanların üzüntülerine karşı hassasiyetlerinde azalma, şiddetten yeterince rahatsız olmama, çevresine karşı şiddet eğiliminde artış gibi birtakım etkiler görülebilmektedir (Aktaran, Şeşen ve Ertürk, 2018, s.339).

Luther ve Legg (2010)'e göre televizyonda yayınlanan çizgi film içeriklerinde fiziksel ve sosyal saldırganlık örnekleri bulunmaktadır. Çocuklara şiddeti ve saldırganlığı taklit edebilecekleri kesici aletleri kullanma, bombalama, ateş etme gibi şiddet içerikli olaylara yer verilmektedir (Can, 1995). Okul öncesi dönemdeki çocukların izledikleri çizgi filmlerdeki şiddet unsurlarını inceleyen bir çalışma sonucuna göre Trt Çocuk kanalında yayınlanan Rafadan Tayfa adlı çizgi filmde sözel ve psikolojik şiddet unsurlar tespit edilmiştir (Yıldız, 2016 ).

Mahmood, İftikhar ve Bhatti'nin, Hindistan'da 100 çocuk ve 100 veli ile gerçekleştirdikleri, şiddet içeren çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada, çocukların korku ya da şiddet içerikli çizgi filmleri izledikleri ortamın önemine değinmişlerdir. Ebeveyn rehberliği olmadığında çocukların korku veya anti sosyal davranışlar geliştirebileceğini ortaya koymuşlardır (2020, s. 689).

Türkiye'de çizgi filmler ve şiddet konulu son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında; Atik ve Ebrin (2015) çizgi filmlerde sempatik şiddet olgusunu TRT Çocuk çizgi filmleri örneği üzerinden analiz etmiş olup, sempatik şiddet bağlamında incelenen 28 çizgi filmde en yüksek oran Cille, Keloğlan Masalları ve Kuzucuk çizgi filmlerine aittir. Yıldız (2015) 3-6 yaş çocuklarının en çok izlediği 14 çizgi filmi analiz etmiştir ve 14 çizgi filmin 11'inde şiddet öğesine rastlandığını belirtmiştir. Aral ve Kadan (2019)'ın

çalışmasında çocukların en fazla izlediği çizgi film olarak belirlenen “Keloğlan” adlı çizgi filmde şiddet öğelerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Özen ve Kartelli (2017) Türkiye’deki çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerdeki şiddet olgusunu analiz ettiği çalışmasında, incelenen çizgi filmlerin %71, 43’ünde şiddet olgusuna rastlandığını belirtmiştir. Üstündağ ve Şenol (2021), şiddet ve korku öğelerini Trt Çocuk kanalı örneği metinsel ve görsel içerikler üzerinden analiz etmiştir.11 çizgi film ve toplam 149 bölüm incelemiş olup, çizgi film metinlerinde sözel ve fiziksel şiddet öğeleri tespit edilmiştir. Fiziksel şiddet öğesi en fazla “Doru” adlı çizgi filmde yer alırken, psikolojik şiddet “İbi” adlı çizgi filmde bulunmuştur. Korku öğeleri ise en fazla “Maysa ve Bulut” ile “İbi” adlı çizgi filmlerinde tespit edilmiştir.

### 3. Yöntem

#### 3.1. Araştırma modeli

Çalışmada örneklem olarak belirlenen çizgi filmlerin metinsel ve görsel içerikleri nitel ve nicel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Arık (1992, s.119)’a göre belli bir amacı olan sözel ve yazılı verilerin sınıflandırılması, belirlenen kavramların ve değişkenlerin ölçülmesi, anlamlandırılması için kategorilere ayrılmasına içerik analizi denilmektedir. Var olan bir durumu, bir sosyal gerçeği açığa çıkarmayı sağlayan içerik analizi gözlem, mülakat, açık uçlu sorular, çeşitli testler, belgeler, mektup, hatıra, gazete, dergi, televizyon yayını, radyo yayını gibi materyallerin analizinde uygulanabilen bir yöntemdir. Bilgin’e (2000, s.105) göre ise, çağımızda imgesel mesajların önemi giderek artmaktadır. Sinema, televizyon, video, poster, gibi iletişim araçlarının ürettiği ve ilettiği imgesel mesajlar bazen tek başına bazen de yazı ve sözle birlikte bulunmaktadır.

Çalışmada anlamsal içerik analizi türü uygulanmıştır. İçeriğin ana konu alanlarını ve bu alanların içerisinde girebilecek özel alt alanları meydana çıkarmak amacıyla kategoriler oluşturma durumuna anlamsal içerik analizi denmektedir. Araştırmacı anlamsal içerik analizinde genel ve alt kategorileri belirlemelidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 112). Bu çalışmada kullanılan içerik analizi ölçütü Aral ve Kadan (2019), tarafından gerçekleştirilen “Çizgi Filmlerde Yer Alan Şiddet Öğelerinin İncelenmesi” adlı çalışma ve Üstündağ ve Şenol (2021) tarafından gerçekleştirilen “Çizgi Filmlerde Yer Alan Şiddet ve Korku Öğelerinin İncelenmesi: TRT Çocuk Kanalı Örneği” isimli çalışmalarda kullanılan analiz kriterleri geliştirilerek hazırlanmıştır.

**Tablo 1.** İçerik Analizi Kategoriler ve Alt Kategoriler

| Şiddet İçerikleri        |   |  |
|--------------------------|---|--|
|                          | Metinsel İçeriklerde  | Görsel İçeriklerde   |
| Şiddet Türü /Kategoriler | Alt Kategoriler   | Alt Kategoriler  |
|                          | <p><b>Vurma</b> : (Fiziksel Saldırıda bulunma) Vurma Sesi/Efekt/İfadesi</p> <p><b>Tekmeleme</b>: (Ayakla/Bacakla fiziksel saldırıda bulunma) Tekme Sesi/Efekt/İfadesi</p> <p><b>Yumruk Atma/Tokat Atma</b>: (Elle ya da kolla fiziksel saldırıda bulunma) Yumruk/Tokat/ Sesi/ Efekt/İfadesi</p> | <p><b>Vurma</b>: Fiziksel Saldırı/Vurma Görüntüsü</p> <p><b>Tekmeleme</b>: Tekme/Tekleme Görüntüsü</p> <p><b>Yumruk Atma/Tokat Atma</b>: Yumruk-Tokat/Yumruklama-Tokatlama Görüntüsü</p> |
|                          | <p><b>Canını Acıtma</b>: (Çimdikleme, saçını çekme vs) sesi/efekt</p>   | <p><b>Canını Acıtma</b>: (Saç çekme/çimdikleme vs.) görüntüsü</p>  |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
| <b>Fiziksel Şiddet</b>   | <b>Saldırma:</b> (Üstüne çıkmak, boğuşmak, ezme vs ) Sesi/ Efektü/İfadesi  | <b>Saldırma:</b> (Üstüne çıkmak, boğuşmak, ezme vs.) görüntüsü  |
|                          | <b>Etrafa Zarar Verme:</b> (Nesneleri etrafa fırlatma/kırma/parçalama vs.) Sesi/ Efektü/İfadesi  | <b>Etrafa Zarar Verme:</b> Nesneleri etrafa fırlatma/kırma/parçalama vs.) Sesi  |
|                          | <b>Kavga Etme:</b> (Dayak Yeme/Dayak Atma) Sesi/ Efektü/İfadesi  | <b>Kavga Etme:</b> (Dayak Yeme/Dayak Atma) Görüntüsü  |
|                          | <b>Yaralama:</b> (Bedenin uzuvlarını kullanarak, ya da bir cisim aracılığı ile Bedene zarar verme, morartma, kanamaya neden olma vs.) Sesi/ Efektü/İfadesi | <b>Yaralama:</b> Bedenin uzuvlarını kullanarak, ya da bir cisim aracılığı ile Bedene zarar verme, morartma, kanamaya neden olma vs.) Morarma, kan vs. görüntüsü |
|                          | <b>Öldürme:</b> (Bir canlının yaşamına son verme) sesi/efektü/ifadesi  | <b>Öldürme:</b> (Bir canlının yaşamına son verme), ölü bitki, hayvan, insan görüntüsü   |
| <b>Sözel Şiddet</b>      | <b>Bağırma:</b> Konuşmada ses yükseltme  | <b>Bağırma:</b> Bağırılan ya da bağırın kişi görüntüsü  |
|                          | <b>Azar:</b> Kaba ve sert sözlerle eleştiri  | <b>Azar:</b> Azarlanan veya azarlayan kişi görüntüsü  |
|                          | <b>Hakaret:</b> Onur kırıcı kötü söz, yakıştıırma  | <b>Hakaret:</b> Hakaret edilen veya hakaret eden kişi görüntüsü   |
|                          | <b>Eleştiri:</b> Kişinin ya da olayın olumsuz yönlerini değerlendirme  | <b>Eleştiri:</b> Eleştirilen ya da eleştiren kişi görüntüsü   |
|                          | <b>Küfür:</b> Konuşmada sövme ve argo söz kullanımı  | <b>Küfür:</b> Küfür eden ya da küfür edilen kişi görüntüsü  |
| <b>Psikolojik Şiddet</b> | <b>Korkutma:</b> Kişinin psikolojisini etkileyecek sözler, tehditler vs. kullanımı   | <b>Korkutma:</b> (Kızgın/Aşırı kızgın yüz ifadeleri, Çatık kaşlar, sivri dişler, büyük ve tehlikeli hayvanlar, kesik vücut parçaları gösterme vs. görüntüsü)    |
|                          | <b>Endişe:</b> Kaygı ve üzüntü verici sözler   | <b>Endişe:</b> Endişeli yüz ifadesi, üzgün yüz ifadesi, telaşlı hareketler vs. görüntüsü)   |
| <b>Ekonomik Şiddet</b>   | <b>Çocuğun Çalıştırılması:</b> Çocuğun çalıştırılması konulu sözler, ifadeler/konuşmalar   | <b>Çocuğun çalıştırılması:</b> Çalışan çocuk görüntüsü  |
|                          | <b>Çocuğun Maddi İmkanlarını Kısıtlamak:</b> İstemli olarak Harçlık/Para vermeme konulu sözler, ifadeler   | <b>Çocuğun Maddi İmkanlarını Kısıtlamak:</b> İstemli olarak Harçlık/ Para verilmeyen çocuk görüntüsü  |

Örneklem çerçevesinde belirlenen çizgi filmlerin metinsel ve görsel içerikleri yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi şiddet türü ve oluşturulan alt kategoriler bağlamında analiz edilmiştir.

Çalışmada Türkiye’de Türksat A4 uydusu ile ücretsiz erişim sağlanabilen tematik çocuk kanallarından; Trt Çocuk, Minika Çocuk, Minika Go ve Cartoon Network’de Kasım-Aralık 2023 tarihi boyunca



yayınlanan çizgi filmlerden örneklem kapsamında belirlenenler nitel ve nicel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın araştırma soruları şu şekilde oluşturulmuştur.

- 1.İncelenen çizgi filmlerde şiddet içerikleri yer almakta mıdır?
- 2.İncelenen çizgi filmlerde yer alan şiddet içerikleri, yapım türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 3.İncelenen çizgi filmlerde yer alan şiddet içerikleri, ilgili çizgi film kanallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 4.İncelenen çizgi filmlerde yer alan şiddet içerikleri, şiddet türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

### 3.2 Evren ve örneklem ve sınırlılıklar

Tematik çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın evrenini Türkiye’de yayın yapan tematik çocuk kanallarında yayınlanan tüm çizgi filmler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklem yönteminde, örnekleme dahil edilen kişi veya nesnelerin çalışma amaçlarına uygun yanıtlar verebilecek özellikte olması önem taşımaktadır (Aziz, 2008: 55). Türkiye’de yayın yapan, ücretsiz erişim sağlanabilen ve Demirkol (2013, s. 24)’un çalışmasında belirttiği en çok izlenen tematik çocuk kanallarından TRT Çocuk, Minika Çocuk, Minika Go ve Cartoon Network ‘de günlük yayın akışı içerisinde yer alan Kasım-Aralık 2023 dönemi boyunca yayınlanan ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen toplam yirmi dört çizgi film çalışmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Çalışma tematik çocuk kanallarının hitap ettiği yaş grupları çerçevesinde, 3-15 yaş grubu çocuklara yönelik hazırlanan çizgi filmleri kapsamaktadır.<sup>4</sup>

Örneklemin amaçlı örneklem çerçevesinde belirli çizgi filmlerle sınırlandırılmasının bir nedeni, bu alanda yapılan çalışmalarda daha önce analiz edilen çizgi filmlerin tekrarı olmaması gözetildiğinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bir diğer sınırlılıkta zamanın kısıtlı olmasıdır.

**Tablo 2.** Televizyon Çocuk Kanalları ve Analiz Edilen Çizgi Filmler

| Çocuk Kanalları | Sayısı | Çizgi Filmler   |
|-----------------|--------|---|
| Trt Çocuk       | 6      | Kehribar Boncuk, Nils , Heidi, Dennis Gnasher, Sagun, Z Takımı                                    |
| Minika Çocuk    | 6      | Kaplan Daniel’in Dünyası, Neşeli Dünyam, Clue ve Cuquin, Kukuli, İstanbul Muhafızları, Cry Babies |
| Minika Go       | 6      | Hızlı Ayaklar, Bizim Joey, Mechamoto, Akıncı, Peter Pan’ın Yeni Maceraları, Oscar Çöllerde        |
| Cartoon Network | 6      | Kral Şakir, Maşa ile Koca Ayı, Craig’in Krallığı, Clarence, Jade Armor, Sevimli Kahramanlar       |

<sup>4</sup> Trt Çocuk kanalı 3-12 yaş grubuna yönelik yayın yapmaktadır. (Trt Çocuk, 2024, <https://www.trtcocuk.net.tr/sik-sorulan-sorular>) Minika Çocuk kanalı 3-8 yaş grubuna yönelik, Minika Go çocuk kanalı ise, 7-14 yaş grubuna yönelik yayın yapmaktadır (Minika Çocuk, 2024, <https://www.minikacocuk.com.tr/hakkimizda>). Cartoon Network Türkiye çocuk kanalının kaç yaş grubuna yönelik yayın yaptığına ait bilgi bulunamamıştır.

Araştırma, örneklem çerçevesinde belirlenen her çizgi filmin, belirlenen tarihlerde yayınlanan bir bölümünü kapsamaktadır.

### 3.3 Verilerin toplanması ve analizi

Örneklem kapsamında belirlenen çizgi filmler yayın saatinde televizyon ekranından izlenilerek kayıt edilmiştir. Daha sonra kayıttan çizgi filmler tek tek izlenerek yazılı metne dönüştürülmüştür ve kodlama cetveline göre analiz edilmiştir. Her çizgi film üç kez izlenmiştir, birincisinde metinsel içerikler analiz edilmiş, ikinci izlemede görsel içerikler analiz edilmiş üçüncü izleme ise tüm analizler iki araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Her bir çizgi film bölümünün içeriklerinde şiddet öğelerine yer verip vermediği değerlendirilmiştir. Çalışmada analiz edilen çizgi filmlerin içeriklerinde alt kategorilerde yer alan temaların varlığı şiddet öğelerinin varlığına işaret etmektedir. Şiddetin süresine bakılmamıştır.

Araştırmada incelenen şiddet türleri (fiziksel, sözel, psikolojik ve ekonomik) alt kategorilerinde bazı sahnelerden birden fazla şiddet eylemi gerçekleştirildiği için, alt kategoriler için oluşturulan kodlama tablosu birden fazla kategorinin işaretlenmesine olanak tanıyacak biçimde oluşturulmuştur.

Kodlama süreci, çalışmanın güvenilirliği açısından Krippendorff ve Berelson'un tekrara dayanan içerik analizi anlayışı ekseninde şekillendirilmiştir. Güvenilir sonuçlara ulaşmak için veriler iki araştırmacı tarafından iki defa kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994, s.54), araştırmacılar arası uzlaşma düzeyinin yüksek olduğu durumlarda araştırmanın güvenilirlik ve geçerlilik düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. İçerik analizinin güvenilirliği için aşağıda yer alan formülü geliştirmişlerdir.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma Sayısı} + \text{Uzlaşmama Sayısı}} \times 100$$

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{24}{24 + 4} \times 100 = \% 85,7$$

Tavşancıl ve Arslan (2001, s.81), bu formüle göre araştırmanın geçerli olabilmesi için oranın en az %70 olması gerektiğini vurgulamıştır. Formül çerçevesinde bu çalışmanın güvenilirlik düzeyi %85,7 olarak hesaplanmıştır.

## 4. Bulgular

**Tablo 3.** Analiz Edilen Çizgi Filmler ve Özellikleri

| Kanal     | Çizgi Film          | Bölüm Adı                 | Süresi | Yapım Türü |
|-----------|---------------------|---------------------------|--------|------------|
| Trt Çocuk | Kehribar ile Boncuk | Bay Büst'ün En Mutlu Günü | 11.23  | Yerli      |
| Trt Çocuk | Nils ve Uçan Kaz    | Gizemli Orman             | 12.17  | Yabancı    |
| Trt Çocuk | Heidi               | Rico                      | 22.40  | Yabancı    |
| Trt Çocuk | Dennis ve Gnasher   | Kaykay Pisti Kahramanları | 10.39  | Yabancı    |
| Trt Çocuk | Sagun               | Kaçış Planı               | 12.00  | Yerli      |

|                 |                              |   |       |         |
|-----------------|------------------------------|---|-------|---------|
| Trt Çocuk       | Z Takımı                     | Hafıza Kaybı                              | 12.02 | Yerli   |
| Minika Çocuk    | Kaplan Daniel'in Dünyası     | Doktor Ziyareti                           | 12.21 | Yabancı |
| Minika Çocuk    | Neşeli Dünyam                | Yeni Arkadaşlar                           | 15.50 | Yerli   |
| Minika Çocuk    | Clue ve Cuquin               | Sebzeli Pizza                             |       | Yabancı |
| Minika Çocuk    | Kukuli                       | Zor Karar                                 | 8.34  | Yerli   |
| Minika Çocuk    | İstanbul Muhafızları         | Alman Çeşmesi                             | 16.53 | Yerli   |
| Minika Çocuk    | Cry Babies                   | Doğum Günün Olmayan Gün Kutlu Olsun Alice | 6.00  | Yabancı |
| Minika Go       | Hızlı Ayaklar                | Tüm Gücümle                               | 10.17 | Yerli   |
| Minika Go       | Bizim Joey                   | Okul Gazetesi                             | 11.07 | Yabancı |
| Minika Go       | Mechamoto                    | ---                                       | 18.52 | Yabancı |
| Minika Go       | Akıncı                       | Yem                                       | 21.22 | Yerli   |
| Minika Go       | Peter Pan'ın Yeni Maceraları | Kitapta Yazan                             | 21.42 | Yabancı |
| Minika Go       | Oscar Çöllerde               | Tavuklu Çölün Trampetçisi                 | 6.35  | Yabancı |
| Cartoon Network | Kral Şakir                   | Yemekler Ayaklandı                        | 13.26 | Yerli   |
| Cartoon Network | Clarence                     | Toz Kardeşliği                            | 10.59 | Yabancı |
| Cartoon Network | Craig'in Krallığı            | Yeni Takım                                | 10.34 | Yabancı |
| Cartoon Network | Jade Armor                   | Canibot                                   | 21.23 | Yabancı |
| Cartoon Network | Maşa ile Koca Ayı            | Balık Hikayesi                            | 6.43  | Yabancı |
| Cartoon Network | Sevimli Kahramanlar          | Kış Açlığı                                | 7.00  | Yabancı |

Tablo 3'de Analiz edilen çizgi filmlerin yayınlandığı kanallar, bölüm isimleri ve yayın süreleri, yapıım türleri bilgileri verilmiştir.

#### 4.1 Metinsel öğelerde şiddet içerikleri analizi

**Tablo 4.** Analiz Edilen Çizgi Filmlerin Metinlerindeki Şiddet İçerikleri

| Şiddet İçeriği | n % |       |
|----------------|-----|-------|
| Var            | 20  | %83,3 |
| Yok            | 4   | %16,7 |
| Toplam         | 24  | 100   |

Tablo 4'de analiz edilen çizgi filmlerin metinlerindeki şiddet içeriklerinin varlığı oransal gösterilmektedir. Çizgi filmlerin metinlerinin %83,3'ünde şiddet içeriği tespit edilmiştir, %16,7 'sinde ise şiddete ait herhangi bir öğeye rastlanmamıştır.

**Tablo 5.** Metinlerinde Şiddet İçeren Çizgi filmlerin Yapım Türleri

| Yapım Türü    | n % |      |
|---------------|-----|------|
| Yerli Yapım   | 7   | % 35 |
| Yabancı Yapım | 13  | % 65 |
| Toplam        | 20  | %100 |

Tablo 5’de metinlerinde şiddet içeren çizgi filmlerin yapım türlerine göre dağılımı gösterilmektedir. Metinlerinde şiddet içeriklerine rastlanan çizgi filmlerin %35’i yerli yapım, %65’i ise yabancı yapım olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Metinlerdeki Şiddet İçeriklerinin Kanallara Göre Dağılımı

| Çocuk Kanalları | Şiddet İçeren Çizgi Film Sayısı (n) |
|-----------------|-------------------------------------|
| Trt Çocuk       | 6                                   |
| Minika Çocuk    | 2                                   |
| Minika Go       | 6                                   |
| Cartoon Network | 6                                   |

Tablo 6’da metinlerinde şiddet içerikleri tespit edilen çizgi filmlerin yayımlandıkları kanallara göre dağılımı gösterilmektedir. Örneklem kapsamında incelenen çizgi filmlerden metinsel şiddet oranı en az olan kanal Minika Çocuk’tur.

**Tablo 7.** Metinlerde Bulunan Şiddet Türlerinin Çizgi Filmlere Göre Dağılımı

| Çizgi Filmler        | Şiddet Türleri  |              |                   |                 |
|----------------------|-----------------|--------------|-------------------|-----------------|
|                      | Fiziksel Şiddet | Sözel Şiddet | Psikolojik Şiddet | Ekonomik Şiddet |
| Kehribar Boncuk      | Var             | Var          | Var               | Yok             |
| Sagun                | Var             | Var          | Var               | Yok             |
| Nils ve Uçan Kaz     | Var             | Var          | Var               | Yok             |
| Heidi                | Var             | Var          | Var               | Var             |
| Deniss Ghnasher      | Var             | Var          | Var               | Yok             |
| Z Takımı             | Var             | Var          | Var               | Yok             |
| Kaplan Daniel        | Yok             | Yok          | Yok               | Yok             |
| Neşeli Dünyam        | Yok             | Yok          | Yok               | Yok             |
| Kukuli               | Yok             | Yok          | Yok               | Yok             |
| Cleo ve Cuquil       | Var             | Yok          | Yok               | Yok             |
| İstanbul Muhafızları | Yok             | Var          | Yok               | Yok             |
| Cry Babies           | Yok             | Yok          | Yok               | Yok             |
| Mechamoto            | Var             | Var          | Var               | Yok             |
| Oscar Çöllerde       | Var             | Yok          | Yok               | Yok             |
| Hızlı Ayaklar        | Yok             | Var          | Var               | Yok             |
| Bizim Joey           | Yok             | Var          | Yok               | Yok             |

|                         |     |     |     |     |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Akıncı                  | Var | Var | Var | Yok |
| Peter Pan'ın Maceraları | Var | Var | Var | Yok |
| Maşa ile Koca Ayı       | Var | Yok | Yok | Yok |
| Kral Şakir              | Var | Var | Var | Yok |
| Craign Krallığı         | Yok | Var | Yok | Yok |
| Clarence                | Yok | Var | Yok | Yok |
| Jade Armor              | Var | Var | Var | Yok |
| Sevimli Kahramanlar     | Var | Yok | Var | Yok |

Tablo 7’de metinlerde bulunan şiddet türlerinin çizgi filmlere göre dağılımı gösterilmektedir. “Kaplan Daniel”, “Neşeli Dünyam” “Cry Babies” ve “Kukuli” adlı çizgi filmlerde şiddet içeren unsurlara rastlanmamıştır. Ekonomik şiddet içeriği sadece “Heidi” adlı çizgi filmde görülmüştür. Analiz edilen çizgi filmlerde en fazla görülen şiddet türü sözel şiddettir.

**Tablo 8.** Çizgi Filmlerin Metinlerinde Görülen Sözel, Psikolojik ve Fiziksel Şiddet Türü Örnekleri

| Örnek   | Çizgi Film                   | Şiddet Türü  |
|---|------------------------------|--|
| “Şu uydurma hikâyeyi bir daha duymak istemiyorum”             | Nils ve Uçan Kaz             | Bağırarak sinirli şekilde ifade edilmiştir/sözel şiddet                                |
| “Siz kazsınız, tavuk değilsiniz”                              | Nils ve Uçan Kaz             | Azarlama ifadeleri /sözel şiddet   |
| “Tembel korsanlar, beceriksiz korsanlar, tembeller sürüsü...” | Peter Pan'ın Yeni Maceraları | Hakaret içeren ifadeler yer almaktadır/sözel şiddet                                    |
| “Çirkin şey”  | Heidi                        | Hakaret içeren ifadeler vardır/sözel şiddet  |
| “Hadisene şaşkın, yer yarılrsa da içine girsene!”             | Sagun                        | Azar, hakaret ve bağırma içermektedir/sözel şiddet                                     |
| “Çocuklar giremez! şimdi hemen kaybol...”                     | Bizim Joey                   | Korkutma /psikolojik şiddet  |
| “Ekmek geri gelmezse ödül alamayacaksınız, bu kadar basit”    | Heidi                        | Çocukların çalıştırılması ve emeğinin maddi karşılığının verilmemesi / ekonomik şiddet |
| “Gidin buradan yoksa sonunuz hiç iyi olmaz”                   | Z Takımı                     | Tehdit / psikolojik şiddet   |

Tablo 8’de metinsel olarak analiz edilen çizgi filmlerde görülen şiddet türlerine örnekler verilmiştir.

#### 4.2 Görsel öğelerde şiddet içerikleri analizi

**Tablo 9.** Analiz Edilen Çizgi Filmlerin Görsellerindeki Şiddet İçerikleri

| Şiddet İçeriği | n % |     |
|----------------|-----|-----|
| Var            | 18  | %75 |
| Yok            | 6   | %25 |
| Toplam         | 24  | 100 |

Tablo 9’da analiz edilen çizgi filmlerin görsellerindeki şiddet içerikleri gösterilmektedir. Çizgi filmlerin % 75’inde görsel şiddet içeriği tespit edilmiş olup, %25’inde ise herhangi bir görsel şiddet içeriğine rastlanmamıştır. Görsel şiddet içeriğinin metinsel şiddet içeriğine benzer bir biçimde, çizgi filmlerde oransal olarak yüksekliği, çocuklara yönelik yayınlarda denetim mekanizmalarının etkin uygulanmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 10.** Görsellerinde Şiddet İçeriği Bulunan Çizgi filmlerin Yapım Türleri

| Yapım Türü    | n  | %      |
|---------------|----|--------|
| Yerli Yapım   | 5  | %27,7  |
| Yabancı Yapım | 13 | % 72,3 |
| Toplam        | 18 | % 100  |

Tablo 10’da görsellerinde şiddet içeriği bulunan çizgi filmlerin yapım türleri gösterilmektedir. Analiz edilen çizgi filmlerde görsel şiddet unsuru bulunan çizgi filmlerin %27,7’si yerli yapım, %72,3’ü yabancı yapımdır. Yabancı çizgi filmlerde yerli çizgi filmlere kıyasla, sözel şiddet oranına benzer bir biçimde görsel şiddet öğelerinin de niceliksel fazlalığı, Türkiye merkezli ve çocuklara yönelik yayınlarda, şiddet içeriklerine yönelik hassasiyetin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 11.** Görsel Şiddet İçeriklerinin Kanallara Göre Dağılımı

| Çocuk Kanalları | Şiddet İçeren Çizgi Film Sayısı (n) |
|-----------------|-------------------------------------|
| Trt Çocuk       | 6                                   |
| Minika Çocuk    | 2                                   |
| Minika Go       | 6                                   |
| Cartoon Network | 4                                   |

Tablo 11’de görsel şiddet içeriği bulunan çizgi filmlerin kanallara göre dağılımı verilmektedir. Örneklem kapsamında incelenen çizgi filmlerden görsel şiddet içeriğine en az rastlanan kanal Minika Çocuk’tur.



**Tablo 12.** Görsellerinde Bulunan Şiddet Türlerinin Çizgi Filmlere Göre Dağılımı

| Çizgi Filmler    | Görsel Şiddet Türleri |                   |
|------------------|-----------------------|-------------------|
|                  | Fiziksel Şiddet       | Psikolojik Şiddet |
| Kehribar Boncuk  | Var                   | Var               |
| Sagun            | Yok                   | Var               |
| Nils ve Uçan Kaz | Var                   | Var               |
| Heidi            | Yok                   | Var               |
| Deniss Ghnasher  | Var                   | Var               |
| Z Takımı         | Var                   | Var               |
| Kaplan Daniel    | Yok                   | Yok               |
| Neşeli Dünyam    | Yok                   | Yok               |
| Kukuli           | Yok                   | Yok               |

|                         |     |     |
|-------------------------|-----|-----|
| Cleo ve Cuquil          | Yok | Var |
| İstanbul Muhafızları    | Yok | Var |
| Cry Babies              | Yok | Yok |
| Mechamoto               | Var | Var |
| Oscar öllerde          | Var | Var |
| Hızlı Ayaklar           | Yok | Var |
| Bizim Joey              | Yok | Var |
| Akıncı                  | Var | Var |
| Peter Pan'ın Maceraları | Var | Var |
| Maşa ile Koca Ayı       | Yok | Var |
| Kral şakir              | Yok | Yok |
| Craig'in Krallığı       | Yok | Yok |
| Clarence                | Yok | Var |
| Jade Armor              | Var | Var |
| Sevimli Kahramanlar     | Var | Var |

Tablo 12'de görsellerinde bulunan şiddet türlerinin çizgi filmlere göre dağılımı gösterilmektedir. "Kaplan Daniel", "Neşeli Dünyam", "Cry Babies", "Kukuli", "Kral şakir", "Craig'in Krallığı" adlı çizgi filmlerde görsel şiddet türlerine rastlanmamıştır. Analiz edilen çizgi filmlerde en fazla görülen görsel şiddet türü psikolojik şiddettir.

**Tablo 13.** Analiz Edilen Çizgi Filmlerde Görülen Görsel şiddet Örneklere

| şiddet İçeren Görseller   | Çizgi Film İsmi    | şiddet Türü                                    |
|---|--------------------|--|
|  | Kehribar ve Boncuk | Aşırı kızgın yüz ifadesi/<br>psikolojik şiddet |
|  | Hızlı Ayaklar      | Aşırı kızgın yüz ifadesi/<br>psikolojik şiddet |

|   |                              |   |
|---|------------------------------|---|
|    | Akıncı                       | Yüzde kesik parçalar /psikolojik şiddet |
|    | Peter Pan'ın Yeni Maceraları | Korku, endişe / psikolojik şiddet       |
|   | Oscar Çöllerde               | Sivri dişler/psikolojik şiddet          |
|  | Z Takımı                     | Kavga etmek, saldırmak /fiziksel şiddet |

Tablo 13'de analiz edilen çizgi filmlerde görülen görsel şiddet örnekleri sunulmuştur.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Medyanın toplum üzerindeki etkisi gün geçtikçe artmaktadır. Görsel ve işitsel yeni gelişmelere hızla ayak uyduran kitle iletişim araçları ve özellikle televizyon çocukların dünyasında önemli rol oynamaktadır. Tematik yayıncılığın ortaya çıkması ile hedef kitlesi çocuk olan kanalların sayısı giderek artmakta olup, çocukların televizyona ilgisi her daim canlı tutulmaya çalışılmaktadır. Çocuklara uygun olmayan içerikler ve uzayan ekran süreleri yeni tartışmaları ve araştırmaları ortaya çıkarmıştır, bunlardan biri de çocukların şiddet görüntülerine maruz kalmasıdır.

Yapılan araştırmalar çocuklar için vazgeçilmez eğlence aracı haline gelen çizgi filmlerde şiddet unsurlarının varlığını ortaya koymaktadır. Bilişsel gelişim süreci devam eden, gelişen medya karşısında savunmasız kalan çocuklar şiddet ve saldırganlık içeren çizgi filmlerden olumsuz etkilenmektedir. Çalışmalar göstermektedir ki, çizgi filmlerde şiddet sahnelerine maruz kalan çocuklarda saldırgan davranışlar görülmektedir.



Ayrıca medyada şiddetin çocuklara nasıl sunulduğu önemli bir konudur. Çizgi filmlerde yer alan şiddet sahneleri eğlence unsuru olarak, şiddet uygulayan karakter sempatik ve komik gösterilerek, güldürücü unsurlar eklenerek veya kahraman bir karakter yaratılarak iyilerin kazanması kötülerin cezalandırılması noktasında haklı gösterilerek sunulmaktadır. Işiker, 0-6 yaş gurubu çocukların televizyonda izlediği kurgu sahnelerinin gerçeklik ayırımını yapamadığını ifade etmiştir (2011, s. 97). Bu durumun sonucunda çocuklarda şiddetten rahatsız olmama, hassasiyetin azalması, duyarsızlaşma, önemsememe gibi etkiler görülebilmektedir.

Bu çalışmada tematik çocuk kanallarında yayınlanan çizgi filmlerde yer alan şiddet içeriklerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Türkiye’de yayın yapan tematik çocuk kanallarından TRT Çocuk, Minika Çocuk, Minika Go ve Cartoon Network ‘de yayınlanan amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen toplam yirmi dört çizgi film metinsel ve görsel olarak içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sorularına göre çalışmanın sonuçlarını değerlendirdiğimizde;

İncelenen çizgi filmlerde şiddet içerikleri yer almakta mıdır? Analiz edilen çizgi filmlerin %83,3’ünde metinsel şiddet içerikli unsurlar, %75 oranında ise görsel şiddet unsurları tespit edilmiştir. Şiddet içeriklerinin çizgi filmlerde oransal olarak yüksek olması, denetim mekanizmalarının etkin uygulanmadığını göstermektedir.

İncelenen çizgi filmlerde yer alan şiddet içerikleri, yapım türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma kapsamında metinsel şiddet içeren çizgi filmlerin % 65’i, görsel şiddet içeren çizgi filmlerin % 72,3’ü yabancı yapımdır. Televizyonda yayınlanan yabancı yapımlar çizgi filmlerin çoğunluğunda şiddet içerikli unsurlar bulunmaktadır. Yabancı yapımlarda, yerli yapımlara kıyasla daha yüksek oranda şiddet içeriğinin tespit edilmesi, inceleme özelinde Türkiye merkezli ve çocuklara yönelik yayınlarda, şiddet içeriklerine yönelik hassasiyetin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

İncelenen çizgi filmlerde yer alan şiddet içerikleri, ilgili çizgi film kanallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir? İncelenen çizgi filmlerden metinsel şiddet oranı en az olan kanal Minika Çocuk’tur. Trt Çocuk, Minika Go ve Cartoon Network kanallarında yayınlanan örneklem çerçevesinde incelenen tüm çizgi filmlerde metinsel şiddet öğelerine rastlanmıştır. Görsel şiddet içeriklerine bakıldığında ise Minika Çocuk kanalından sonra en az görsel şiddet oranı Cartoon Network kanalında tespit edilmiştir. Minika Çocuk kanalında şiddet içeren çizgi filmlerin niceliksel olarak daha düşük düzeyde tespit edilmesi, kanal yaş aralığının 3-8 yaş olması ile ilişkilendirilebilir.

İncelenen çizgi filmlerde yer alan şiddet içerikleri, şiddet türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Analiz edilen çizgi filmlerin metinlerinde en fazla görülen şiddet türü sözel şiddettir. En az görülen şiddet türü ise ekonomik şiddettir. “Kaplan Daniel”, “Neşeli Dünyam” “Cry Babies” ve “Kukuli” adlı çizgi filmlerde şiddet içeren unsurlara rastlanmamıştır. Görsel şiddet türlerine baktığımızda ise en fazla görülen şiddet türü psikolojik şiddettir. “Kaplan Daniel”, “Neşeli Dünyam”, “Cry Babies”, “Kukuli”, “Kral Şakir” ve “Craig’in Krallığı” adlı çizgi filmlerde görsel şiddet türü görülmemiştir.

Örneklem çerçevesinde analiz edilen çizgi filmlerde tespit edilen şiddet içerikleri, kimi çizgi filmde güldürü unsuru olarak sunulurken, kiminde ise kahramanların ceza yöntemi olarak haklı gösterilmiştir. Örneğin, “Kehribar ve Boncuk” adlı çizgi filmde karakterler sevimli gösterilmiş ve şiddet güldürü unsurları ile desteklenmiştir. “Jade Armor” ve “Akıncı” gibi çizgi filmlerde ise kahramanlık kurgusu içerisinde kötülerin cezalandırılması gerekliliği içerisinde haklı gösterilerek normalleştirilmiştir.

En yoğun şiddet içerikli çizgi filmler ise Minika Go'da yayınlanan "Mechamoto", "Akıncı" ve Cartoon Network kanalında yayınlanan "Jade Armor" ve "Sevimli Kahramanlar" adlı çizgi filmlerdir. Bu çizgi filmlerden "Sevimli Kahramanlar" baştan sonra şiddet öğeleri içermekte olup, şiddet güldürü malzemesi olarak kullanılmaktadır. Diğer üç çizgi film ise, kahramanlık üzerine kurgulanmış olup, şiddet kötülerin cezalandırılması için haklı gösterilmektedir. "Akıncı" ve "Mechamoto" çizgi filmleri erkek çocuklar için, "Jade Armor" ise kız çocuklar için hazırlanmıştır. Analiz edilen çizgi filmlerde metinsel olarak en fazla görülen şiddet türü sözel şiddet olurken, görsel şiddet türü olarak en fazla görülen şiddet ise psikolojik şiddettir.

Sonuç olarak, şiddet içerikli çizgi filmler çocukların duygusal, bilişsel ve kimlik gelişimlerini olumsuz olarak etkilemektedir. Çocuklar şiddet unsurlarını tutum ve davranışlarına yansıtabilmektedir. Bu durumların oluşmaması için, çizgi film yayınları üzerindeki denetimin artması, ithal edilen çizgi filmlerin denetlenmesi, yeni denetim mekanizmalarının geliştirilmesi, danışma kurullarının oluşturulması gerekmektedir. Şiddet içeriklerini görselleştirmemek ve şiddet içermeyen yayınların sayısını artırmak önemlidir. Ayrıca ebeveynlerin ekran konusunda kontrollü olması, çocukların izlediklerine eşlik etmesi, içeriklerin tartışılarak izlenmesi önerilmektedir. Çocuklar için uygun olmayan, zararlı yayınlara karşı belirli aralıklarla yeni çalışmalar yapılmalıdır. Aynı zamanda şiddet içeren çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik izleyici araştırmaları önerilmekte olup medya, çocuk ve şiddet konulu yeni araştırmaların yeni medya platformlarında yapılmasının alanyazınına katkısı olacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akyüz, E. (2013). *Çocuğun Bilgi Edinme ve Zararlı Yayınlarla Karşı Korunma Hakkı*. I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı-1. (s.115-132). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aral, N. ve Kadan G. (2019). "Çizgi Filmlerde Yer Alan Şiddet Öğelerinin İncelenmesi" *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/ Journal of Institute of Social Sciences* Cilt/Volume: 10, Sayı/Number:1, 57-75
- Arık, A. (1992). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul: İ.Ü Basımevi ve Film Merkezi Yayın No: 3708
- Ayrancı, Ü. ve Köşgeroğlu, N. ve Günay, Y. (2004). "Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi". *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 133-140.
- Atik, A. ve Ebre, Ö. (2015). "Çizgi Filmlerde Sempatik Şiddet Olgusu: Trt Çocuk Televizyonu Örneği." *Atatürk İletişim Dergisi*, (8), 99-114. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/atauniiletisim/issue/33518/373937> (Erişim Tarihi: 12.01.2024).
- Aydemir, M. (2014). "Medyada Şiddetin Dönüşümüne Bilinçaltı Etki Yöntemleri ve Mutlu Şiddet İlişkisi". *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16. (Özel Sayı 1) 166-170.
- Aziz, A. (2008). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. Nobel Yayınları
- Baltaş, Z. (2004). *Şiddet Filmlerinde Çocuk Reklamları*, I. Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı, 88-97.
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Free Press.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 109
- Büyükbaykal G. (2007). "Televizyonun Çocuklar Üzerine Etkileri", *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, s. 28
- Browne, K. D. ve Hamilton G, C. (2005). "The Influence of Violent Media on Children and Adolescents: A Public-Health Approach". *The Lancet*, 365, s.702-710.

- Can, A. (1995). Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine ve İletişimine Yönelik Etkileri, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, A. (1996). Çocuk ve Çizgi Film. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Centerwal, B. S. (1992). "Television and Violence-The Scale of the Problem and Where to Go From Here", *Special Communication-Jama*, (267):22: 3059-3060.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). "Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125
- Connors-Burrow N.A ve McKelvey LM ve Fussell JJ.(2011). "Social Outcomes Associated with Media Viewing Habits of Low-income Preschool Children". *Early Educ Dev.* (22):2: 256-273.
- Çaplı, B. (1996). Çocuk ve Televizyon . Yeni Türkiye, Sayı 12.
- Dağ, I. ve Öktem, F. ve Yazıcı, K. ve Güvenç, G. ve Rezakı, M. ve Demir, N.Ö. ve Özer, Ö. ve Özer, A. ve Tunçel, M. (2005). Televizyon Programlarındaki Şiddet İçeriğinin, Müstehcenliğin ve Mahremiyet İhlallerinin İzleyicilerin Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) Özel Çalışma Grubu Sonuç Raporu, Ankara.
- Doğan, A. ve Göker, G. (2012). "Tematik Televizyon ve Çocuk: İlköğretim Öğrencilerinin Televizyon İzleme Alışkanlıkları." *Milli Eğitim Dergisi*, 194.
- Demirkol, P. (2013). Televizyon Çocuk Programlarında Yer Alan Müziklerin Müzik Dersi Öğretim Programı Genel ve Özel Amaçları Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı
- Erdoğan İ. ve Alemdar, K. (2001). Televizyon Dünyaya Açılan Pencere Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yıllık:1999, 169-198
- Ertürk, Y.D. (2004). Çocukluk Çağı Gelişim Dönemlerine Göre Medya Kullanımı. Çocuk Hakları ve Medya. Mustafa Ruhü Şirin (Der.) İstanbul: Çocuk Vakfı
- Evinç, G.Ş., Akdemir, D., Özdemir, D.F. (2010). " Medyada Şiddet Kültürü" Özer Ö (Ed.). içinde Şiddet, Çocuk ve Medya , 411-432, Konya: Literatürk
- Gentile, D. A., ve Anderson, C. A. (2006). Violent video games: Effects on youth and public policy implications. *Handbook of children, culture, and violence*, 225-246.
- Gerbner, G. (1994). Kültürel Mitolojimizi Düzeltmek: Televizyonun Küresel Pazarlama Stratejisi.Adaletin Ekolojisi, (40), s.40
- Güler, D.A. (1989). "Çocuk, Televizyon ve Çizgi Film". A.Ö.F. İletişim Bilimleri Dergisi. Sayı: 2.
- Görmez, E. (2018). "Medya Okuryazarlığı Dersinin Çizgi Filmlerde Yer Alan Subliminal Mesajları Çözme Becerisine Etkisi Üzerine Bir Çalışma". *International Journal of Language Academy*, 6(4): 97.
- Güz, H. (2007). Şiddet ve Gençliğin Şiddeti Algılaması. Çocuk Ve Ergene Yönelik Şiddetin Önlenmesi Sempozyumu, 15-16 Mayıs 2006 içinde. Ankara: AEM Kitap.
- Haktanır, G. (2009). Okul Öncesi Eğitime Giriş. Ankara: Anı yayıncılık.
- Huesmann LR. ve Malamuth NM. (1986). "Media Violence and Antisocial Behavior: An Overview". *J Soc Issue* 42, 1-6
- İldeş, N. (2002). Radyo ve Televizyonlarda Şiddet ve İntihar Haberlerinin Sunumunun Toplum Üzerindeki Etkileri Sempozyumu. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- İlhan, V., Çetinkaya, Ç. (2013). "İlkokul Öğrencilerinin Tematik Çocuk Kanallarındaki Çizgi Filmleri İzleme Alışkanlıkları", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 317-326.
- Inceoğlu, Y.(2000). Uluslararası Medyada Şiddet ve Çocuk-1, Barometre Gazetesi. s.14.

- İpek, C. (2007). Okullarda Şiddet Bağlamında ilköğretim programına konan medya okur-yazarlığı dersi, Adem Solak (Ed.) Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu (235-262). Ankara: Hegem Yayınları
- İşsever, M.S. (2008). Çizgi Filmlerdeki Şiddetin İlkokul Öğrencileri İle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kane, TR. Vd. (1977). "Humuours as s tool of social İnteraction" içinde It's a funny thing, humuour, Chapman, Antony J. Ve Foot, Hugh , Pergamon Pres:13-16
- Krippendorff, K. (2003). Content Analysis: An Introduction to its Methodology. London: Sage Publications.
- Luther, C.A. ve Legg, J.B. (2010). "Gender differences in depictions of social and physical aggression in children's television cartoons in the Us". *Journal of Children and Media*. 4(2);191-205.
- Mahmood, T., Iftikhar U., ve Bhatti A.(2020). Impact of Violent Cartoons on the Behaviour of Children: A Case Study of South Punjab , *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*.Volume 8, Issue 2., 689-702.
- Miles, Matthew B. ve A. Michael Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Minika Çocuk (2024), <https://www.minikacocuk.com.tr/hakkimizda>, Erişim Tairihi:02.01.2024
- Mutlu, E.(1991). *Televizyonu Anlamak*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Önder, A. ve Dağal, B. A. (2006). Okul Öncesi Çocukların Annelerinin 'Benimle Oynar Mısınız? Çocuk Programını Kalite Kriterlerine Göre Değerlendirmesi, II. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi: 171- 184.
- Özen Ö, ve Kartelli F. (2017). "Türkiye'de Yayın Yapan Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerdeki Şiddet Olgusunun Analizi". *Marmara İletişim Dergisi*. Sayı 27, 81-93
- Şenol D. ve Mazman İ. (2014). "Çocuğa Uygulanan Şiddet: Türkiye Özelinde Sosyolojik Bir Yaklaşım", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (26). 11-17
- Şeşen E. ve Ertürk K.Ö. (2018). Çizgi Filmlerdeki Şiddet İçeriğinin Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. Vol.10. No.3 232-246
- Uluocak Ş.ve Gökulu G. ve Bilir O.ve Karacık N. E. ve Özbay D. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Ve Kadına Yönelik Şiddet*, Edirne: Paradigma Akademi.
- Utma, S. (2022). "Çocuk- Medya Etkileşiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Medya Okuryazarlığı Çerçevesinde Bir Değerlendirme". *International Smart Journal*. Vol.8-Issue:59
- Ünsal, A. (1996). *Genişletilmiş Bir Şiddet Tipolojisi*. Cogito, 6-7 Kış Bahar. Yapı Kredi Yayınları.
- Üstündağ A. ve Şenol F. B. (2021). "Çizgi Filmlerde Yer Alan Şiddet ve Korku Öğelerinin İncelenmesi: TRT Çocuk Kanalı Örneği" *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 12(1), 173-188.
- Rigel, N. (1995). *Haber, Çocuk ve Şiddet*. İstanbul: Der Yayınları.
- Tavşancıl E. ve Aslan E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, İstanbul: Epsilon Yayınevi
- Trend, D. (2008). *Medyada Şiddet Efsanesi*, Bostacı G. (Ed.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Trt Çocuk (2024). <https://www.trtcocuk.net.tr/sik-sorulan-sorular>, Erişim Tarihi: 02.01.2024.
- RTÜK (2013). *Türkiye'de Çocukların Medya Kullanma Alışkanlıkları Araştırması*. [https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/2013%20Y%C4%B1%C4%B1%20Ara%C5%9Ft%C4%B1malar%C4%B1\\_0110.pdf](https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/2013%20Y%C4%B1%C4%B1%20Ara%C5%9Ft%C4%B1malar%C4%B1_0110.pdf)
- RTÜK (2018). *Çocukların Yeni Medya Kullanım Alışkanlıkları ve Siber Zorbalık Araştırması*. <https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/cocuklarin-yeni-medya-kullanimlari-ve-siber-zorbalik.pdf>

- Yağlıcı, M. (2019). "Geleneksel Medyada Çocuk ve İletişim", Kırık, A.M. (Ed.) İçinde, Medyada Çocuk, Suç ve Kahramanlık Olgusu, 109-148. Çizgi Kitabevi
- Yalçın, S. S. ve Tuğrul, B. ve Naçar, N. ve Tuncer, M. ve Yurdakök, K. (2002). "Factors That Affect Television Viewing Time in Preschool and Primary School Children". *Pediatrics International*, 44, p.622-627.
- Yaşar, M. ve Paksoy, I. (2011). "Çizgi Filmlerdeki Saldırgan İçerikli Görüntülerin, Çocukların Serbest Oyunları Sırasındaki Saldırganlık Düzeylerine Etkisi". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, s.279-298.
- Yıldız, C. (2016). "3-6 Yaş Çocuklarının Tercih Ettikleri Çizgi Filmlerdeki Şiddet İçeriklerinin Analizi." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 698-716
- Zhao, J. ve Xiaoming, H. (2004). "Parent-Child Co-Viewing of Television and Cognitive Development of The Chinese Child". *International Journal of Early Years Education*, 12(1), p.63-77.
- Zimmerman, F. J. ve Christakis, D. A. (2005). "Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data". *Arch Pediatr Adolesc Med.*159(7): 619-25.

#### 44. Bestekârı Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı bir meçhul eser: Acembûselik Sazsemâisi<sup>1</sup>

İsmail YÖRÜKÇÜOĞLU<sup>2</sup>

**APA:** Yörükçüoğlu, İ. (2024). Bestekârı Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı bir meçhul eser: Acembûselik Sazsemâisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 794-812. DOI: 10.29000/rumelide.1454579.

#### Öz

Bu çalışmada, üç farklı nüshada Bedros Çömlekçiyân veya diğer bir adıyla Çömlekçi Bedros Ağa olarak bilinen bestekâr adına kayıtlı Acembûselik makâmında, sazsemâisi formundaki eser karşılaştırılarak incelenmektedir. Araştırma sürecinde esere ait ulaşılabilen tüm nüshalar bir araya getirilmiştir. Kaynaklarda Bedros Çömlekçiyân'a ait olarak gösterilen eserler taranmış, bunlar arasında Acembûselik makamında sazsemâisi formunda bir esere rastlanamamıştır. Çalışmada Bedros Çömlekçiyân hakkında bilgi verilmiştir. Acembûselik makâmında sazsemâisi formundaki esere ait ulaşılabilen nüshalar tanıtılmıştır. Ulaşılabilen ve incelemeye konu olan üç nüshanın da Hamparsum notalama sistemiyle yazılı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada Hamparsum notalama sistemi tanıtılmıştır. Araştırmada, incelenen üç nüsha üzerinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sürecinde belge tarama ve doküman incelemesi tekniklerinden faydalanılmıştır. Üç nüsha, Hamparsum notalama sisteminden günümüzde kullanılan Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilmiş, ardından oluşturulan şablon üzerinde alt alta gelecek şekilde yeniden yazılarak, karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Çalışmanın sonucunda, Leon Hancıyan Külliyyatı 1 nolu defterde yer alan nüshanın diğer nüshalardan uzun yapıda olduğu tespit edilmiştir. İsam Kemal Batanay Arşivi'nde yer alan nüshada ise seyir içerisinde farklı perdelerin kullanıldığı saptanmıştır. Üç nüsha arasında da tartım ve nağme bakımından farklılıkların olduğu saptanmıştır. Eserin meşk aktarım sürecinde yaşadığı değişimler yapılan karşılaştırmayla somut olarak ortaya konulmuştur. Araştırmaya konu olan Acembûselik Sazsemâisi'ne ilişkin, Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilmiş olan notalar da çalışmanın ekinde verilerek günümüz icracı ve araştırmacılarının hizmetine sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Müziği, Bedros Çömlekçiyân, Leon Hancıyan, Kemal Batanay, Hamparsum.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %9

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454579

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Türk Müziği Bölümü, Türk Sanat Müziği Anabilim Dalı / Lecturer Dr., Sivas Cumhuriyet University, Turkish Music State Conservatory, Turkish Music Department, Turkish Art Music Department (Sivas, Türkiye), ismailyorukcuoglu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7534-8963, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

## An unknown work whose composer is registered as Bedros Çömlekçyan: Acembûselik Sazsemâîsi<sup>3</sup>

### Abstract

In this study, the work in sazsemâîsi form in the Acembûselik maqam recorded in the name of the composer known as Bedros Çömlekçyan or also known as Çömlekçi Bedros Ağa, in three different copies, is examined by comparison. During the research process, all accessible copies of the work were brought together. The works shown to belong to Bedros Çömlekçyan in the sources were scanned, and no work in the sazsemâîsi form in the Acembûselik maqam was found among them. In the study, information about Bedros Çömlekçyan was given. The accessible copies of the work in the sazsemâîsi form in the Acembûselik maqam have been introduced. It was determined that all three copies that were accessible and subject to examination were written in the Hamparsum notation system. In the study, Hamparsum notation system was introduced. In the research, content analysis was conducted on the three copies examined. Document scanning and document review techniques were used during the research process. Three copies were converted from the Hamparsum notation system to the Arel-Ezgi-Uzdilek system used today, and then they were rewritten one under the other on the created template and compared. As a result of the study, it was determined that the copy in the Leon Hancıyan Collection book no. 1 was longer than the other copies. In the copy in the İsam Kemal Batanay Archive, it was determined that different pitches were used during the performance. It was determined that there were differences in terms of tempo and tune between the three copies. The changes that the work experienced during the meşk transfer process were revealed concretely through the comparison. The notes of the Acembûselik Sazsemâî, which is the subject of the research, translated into the Arel-Ezgi-Uzdilek system, are also given in the appendix of the study and are available to today's performers and researchers.

**Keywords:** Turkish music, Bedros Çömlekçyan, Leon Hancıyan, Kemal Batanay, Hamparsum.

### 1. Giriş

Osmanlı Devleti sınırları içerisinde, azınlık konumunda bulunan gayrimüslim vatandaşların toplumun sosyal ve kültürel yapısı içerisindeki yeri her zaman önemli olmuştur. Bu kişiler toplumun sosyal ve kültürel yapısı içerisinde önemli roller üstlenmişlerdir.

Osmanlı Devleti'nin mûsikî sanatında zirveyi yakaladığı dönemden, Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar Rum, Ermeni ve Yahudi asıllı bestekârlarımızın ürünleri de önemli bir yere sahiptir (Songur, 1999, s. v). Osmanlı Devleti'nin çok kültürlü sosyokültürel yapısı içerisinde gelişen Osmanlı müziği alanında bestekâr, icracı saz yapımcısı ya da nota yayıncısı olarak faaliyet göstermiş çok sayıda gayrimüslim

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %9

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 19.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454579

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

vatandaşı vardır (Kerovpyan ve Yılmaz, 2010, s. 27). Zaharya, Mûsî, Hamparsum Limonciyan, Bedros Çömlekçiyân, Arşak Çömlekçiyân, Leon Hancıyan ve Kemânî Tatyos Efendi gibi isimler bu hususta düşünüldüğünde ilk akla gelen şahsiyetlerdendir.

Osmanlı Devleti topraklarında yaşayan Türk mûsikisine eserleriyle ve icrâlarıyla hizmet eden mûsikîşinaslar arasında, Ermeni asıllı icrâcı ve bestekârlarımızın da konumları ve katkıları önem teşkil etmektedir. Ermeni asıllı bestekâr ve icrâcılarımız hakkındaki bilgiler XVIII. yüzyılın yarısından sonraki dönemleri kapsamaktadır. Hamparsum Limonciyan ve Bedros Çömlekçiyân'ın yaşadığı yıllar bu husustaki ilk verileri bizlere sağlamaktadır (Songur, 1999, s. 1).

Yukarıda ismi geçen Ermeni asıllı gayrimüslim bestekârlarımızdan biri olan Bedros Çömlekçiyân veya Çömlekçi Bedros olarak tanınan şahsiyet çalışmanın konusunu oluşturmaktadır. Bedros Çömlekçiyân Türk müziğinde saz eserleri bestekârı olarak tanınmakla birlikte günümüze az sayıda eseri ulaştırmıştır. Türk müziği dağarcığının yani repertuvarının aktarımında nota kullanılmaması ve aktarımın meşke dayalı olarak ilerlemesi, eserlerin günümüze ulaşımını olumsuz yönde etkilemiştir. Bedros Çömlekçiyân'ın bestelediği eserlerin günümüze ulaşmaması durumu da bu aktarım sürecine bağlanabilir.

Bu çalışmada, Bedros Çömlekçiyân'ın kayda alınmış ancak günümüz kaynaklarında adı geçmeyen Acembûselik makâmında sazsemâisi formundaki eseri, üç farklı Hamparsum notalama sistemiyle yazılmış nüshadan Arel-Ezgi Uzdilek sistemine çevrilerek karşılaştırmalı olarak incelenmiş, eserin meşk yolunda uğradığı değişim ulaşılabilen nüshalar üzerinden somut olarak takip edilmiş, eser ve esere ait üç nüsha günümüz repertuvarına kazandırılmıştır.

### 1.1 Problem durumu

Bedros Çömlekçiyân Türk mûsikîsi tarihi içerisinde yaşamış önemli bestekârlarımızdandır. Bedros Çömlekçiyân'ın kaynaklarda adı geçmeyen Acembûselik makâmında sazsemâisi formundaki eserinin ortaya çıkarılması ve karşılaştırılarak incelenmesi amacıyla araştırmanın problem cümlesi “Bestekârı Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı Acembûselik Sazsemâisi'nin üç nüshası arasındaki farklılıklar ve benzerlikler nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

### 1.2. Çalışmanın amacı

Yapılan araştırmayla;

- 1- Bedros Çömlekçiyân'ın günümüz kaynaklarında adı geçmeyen Acembûselik Sazsemâisi'nin tespit edilmesi,
- 2- Bedros Çömlekçiyân'ın günümüz kaynaklarında adı geçmeyen Acembûselik Sazsemâisi'ne ait üç nüshanın karşılaştırılması,
- 3- Bedros Çömlekçiyân'ın günümüz kaynaklarında adı geçmeyen Acembûselik Sazsemâisi'ne ait nüshaların Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilerek repertuvara kazandırılması amaçlanmaktadır.



### 1.3. Çalışmanın önemi

Bu araştırma, Bedros Çömlekçiyân'ın kaynaklarda adı geçmeyen Acembûselik makâmında sazsemâîsi formundaki eserinin ortaya çıkarılması, ulaşılabilen nüshalarının karşılaştırılması, Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilmesi ve günümüz araştırmacı ve icrâcılarının hizmetine sunulması bakımından önem arz etmektedir.

### 1.4. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini bestekârı Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı, Acembûselik makâmında ve sazsemâîsi formunda eserler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise yapılan tarama sonucu, ulaşılabilen Leon Hancıyan Koleksiyonu 1 nolu, TRT. MD. d. 0400-238/361 yer numarasıyla kayıtlı defter, aynı koleksiyonda 139 nolu, TRT. MD. d. 536-144, 145 yer numarasıyla kayıtlı defterde yer alan esere ait nüshalar, İsam Kemal Batanay Arşivi KB:24-1925-4602 yer numarasıyla kayıtlı esere ait bir nüsha oluşturmaktadır. Örneklem kümesi toplamda iki farklı arşivde yer alan üç nüshadan oluşmaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, bestekârı Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı Acembûselik makâmında sazsemâîsi formunda yukarıda zikredilen üç nüsha ve ilgili arşivlerde veya defterlerde yer alan nüshaların Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilerek incelenmesi ve nüshaların perde, tartım, geçki, nağme, makâm ve eksiklik-fazlalık/uzunluk-kısalık yönünden karşılaştırılmasıyla sınırlandırılmıştır.

## 2. Yöntem

Araştırmada Bestekârı Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı Acembûselik Sazsemâîsi Leon Hancıyan ve Kemal Batanay Arşivi'nde tespit edilen nüshalar üzerinden Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilerek karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın modeli "tarama modeli" olarak belirlenmiştir.

Tarama modeli, bir araştırma modeli olarak geçmişte kalmış veya hâlen var olan bir olguyu veya durumu, var olduğu hâliyle tespit etmeyi, belirlemeyi amaç edinen bir araştırma, inceleme modelidir. Tarama modeli kapsamında, araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları ve şartları içerisinde ve var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2022, s. 109).

Araştırmada yer alacak ve incelenecek yazılı kaynaklara ulaşmak amacıyla döküman incelemesi ve belge tarama tekniklerinden faydalanılmıştır. Döküman incelemesi, araştırılması amaçlanan, hedeflenen olgu veya olgular hakkındaki bilgileri içeren yazılı kaynak ve materyallerin analizi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 140). Belge tarama tekniği ise var olan belge ve kayıtlardan verilerin toplanması ve bir araya getirilmesi olarak tanımlanabilir (Karasar, 2022, s. 229).

Araştırmada, bestekârı Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı Acembûselik makâmında, sazsemâîsi formundaki eserin ulaşılabilen üç nüshasının perde, tartım, geçki, nağme, makâm ve eksiklik-fazlalık/uzunluk-kısalık bakımından karşılaştırılması amacıyla içerik analizinden faydalanılmıştır.

İçerik analizi yapılırken temel olarak hedeflenen amaç, bir araya getirilen, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analiz yoluyla özetlenen, incelenerek

yorumlanan veriler, içerik analizinde derinlemesine bir işleme sokularak betimsel yaklaşımla fark edilemeyeabilen kavramlar ve temalar bu yolla keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003, s. 162).

Araştırma, ulaşılabilen iki farklı arşiv ve bu arşivlerdeki toplam üç farklı defterde yer alan nüshalar üzerinden yürütülmüştür. Bu defterlere ve defterlerin yer aldığı arşivlere ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir.

Leon Hancıyan Koleksiyonu 1 nolu defterde yer alan nota üzerinde müellif hakkında bir bilgi yer almamaktadır. Defter içerisinde sayfa numaraları yer almaktadır. Eser, defterin 538. sayfasında yer almaktadır. Koleksiyonda yer alan defter ve nota Başbakanlık Devlet Arşivleri'nde / TRT Müzik Dairesi Başkanlığı'nda TRT. MD. d. 0400-238/361 yer numarasıyla kayıtlıdır. Eser Hamparsum notalama sistemiyle yazılıdır. Notanın altında, sayfanın sonunda Neyzen Halil Can'ın imzası yer almakla birlikte "terceme ettim" şeklinde bir notun yazılı olduğu görülmektedir. Nota üzerinde eski harflerle/Osmanlıca "Acembûselik Sazsemâi Çömlekçizâde Bedros Ağa'nın" şeklinde eser künyesi yazılıdır. Harf inkılabından sonra, Latin harfleriyle, tasnif esnasında yazıldığı düşünülen "Çömlekçizâde-Acem Bûselik Saz Semâisi" şeklinde bir notun da nota üzerinde yazılı olduğu görülmektedir. Notanın Arel-Ezgi-Uzdilek notalama sistemine çevrilmiş hâli Ek-4 başlığı altında yer almaktadır.

Leon Hancıyan Koleksiyonu 139 nolu defterde yer alan nota üzerinde müellif hakkında bir bilgi yer almamaktadır. Defter içerisinde sayfa numaraları yer almaktadır. Eser defterin 139 ve 140. sayfasında yer almaktadır. Koleksiyonda yer alan defter ve nota Başbakanlık Devlet Arşivleri'nde / TRT Müzik Dairesi Başkanlığı'nda TRT. MD. d. 536-144 ve TRT. MD. d. 536-145 yer numarasıyla kayıtlıdır. Eser, Hamparsum notalama sistemiyle yazılıdır. Nota üzerinde eski harflerle/Osmanlıca "Acembûselik Semâi Çömlekçi Bedros'un" şeklinde eser künyesi yazılıdır. Harf inkılabından sonra, Latin harfleriyle, tasnif esnasında yazıldığı düşünülen "Acem-Bûselik Saz Semâisi-Bedros Çömlekçiyân" şeklinde bir notun da nota üzerinde yazılı olduğu görülmektedir. Notanın Arel-Ezgi-Uzdilek notalama sistemine çevrilmiş hâli Ek-5 başlığı altında yer almaktadır.

İSAM (İslam Araştırmaları Merkezi) Kemal Batanay Arşivi'nde yer alan nota üzerinde müellif bilgisi yer almamaktadır. Ancak notanın Kemal Batanay tarafından kaleme alınmış olabileceği düşünülmektedir. Eser KB:24-1925-4602 demirbaş numarasıyla arşivde kayıtlıdır. Eser, Hamparsum notalama sistemiyle yazılıdır. Nota üzerinde eski harflerle/Osmanlıca "Acembûselik Semâi Çömlekçi Bedros" şeklinde eser künyesi yazılıdır. Notanın Arel-Ezgi-Uzdilek notalama sistemine çevrilmiş hâli Ek-6 başlığı altında yer almaktadır.

Arşivlerde yer alan notalar Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrildikten sonra karşılaştırmanın sistemli bir şekilde yürütülebilmesi amacıyla bir şablon oluşturulmuştur. Şablon üzerinde nüshaların ve yer aldıkları koleksiyonların veya arşivlerin belirtilebilmesi amacıyla Leon Hancıyan 1 nolu defter için "LH-1", Leon Hancıyan 139 nolu defter için "LH-139", İsam Kemal Batanay Arşivi'nde yer alan nota için "KB" kısaltmaları kullanılmıştır. Oluşturulan karşılaştırma şablonuna ilişkin görsel aşağıdaki gibidir.



Görsel 1. Karşılaştırma şablon örneği (Kişisel arşiv).

Ulaşılabilen üç nüshanın da Aksaksemâî bölümlerinin 4'lük mertebeye yazılı olduğu görülmektedir. LH-139'da dördüncü hânenin 4'lük mertebeye yazılı olduğu, diğer iki nüshada ise dördüncü hânelerin 8'lik mertebeye yazılı olduğu görülmektedir. Bu durumun aslında mertebeye farklılığından ziyade notaya alan müellifin vâhid-i kıyasî (metronom) hızını daha ağır değerlendirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebeple eserdeki bu kısımlar çeviri yapılırken icrâyı ve okumayı kolaylaştırmak amacıyla, günümüzde sazsemâisi formunda da sıklıkla kullanılan 8'lik mertebeye çevrilerek yazılmıştır.

### 3. Bulgular ve yorum

Bu bölümde eserin bestekârına ilişkin bilgi verilmiş, bestekârın eserleri tasnif edilmiş, Hamparsum notalama sistemi tanıtılmış, Acembûselik Sazsemâisi'ne ilişkin ulaşılabilen nüshalar Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilerek, oluşturulan şablon üzerinde karşılaştırılarak incelenmiştir.

#### 3.1. Bedros Çömlekçyan / Çömlekçi Bedros

Bedros Çömlekçyan hakkında günümüze farklı kaynaklardan ulaşan bilgiler bulunmaktadır. Ancak bestekârın yaşamı hakkında günümüze ulaşan bilgilerin ayrıntılı ve yeterli olmadığı görülmektedir.

1785 yılında Üsküdar'da doğan Ermeni asıllı Bedros Çömlekçyan, "Bedros Ağa" olarak da anılmaktadır. Çömlekçi Kirkor'un oğludur. Aslen Tokatlı bir aileden olan Bedros Çömlekçyan, hânende ve kemânîdir. Günümüze beş hanelik Darbıfetih Beste Isfahân Peşrevi, Beste Isfahân Sazsemâisi ve Devrikebîr Uşşâk Sazsemâisi'nin ulaştığı aktarılmaktadır. Surp Karabet Gregoryen Kilisesi'nde baş mugannî olarak görev yaptığı ve sonradan Katolik mezhebini seçtiği, Hamparsum Limonciyan'ın da talebelerinden olduğu belirtilmektedir. Bedros Çömlekçyan 1840 yılında 55 yaşında İstanbul'da öldüğü aktarılmaktadır (Öztuna, 2006, s. 157). Hayri Yenigün, Bedros Çömlekçyan hakkında bilgi verdiği yazısında Tanbûrî İsak'ın Isfahân Peşrevi'ne nazire olarak bestelediği Darb-ı Fetih usûlünde bir Beste Isfahân Peşrevi olduğunu aktarmaktadır (Yenigün, 1959, s.169). Kevork Pamukciyan, İstanbul Ansiklopedisi'ne yazdığı Bedros Çömlekçyan maddesinde bestekârın İstanbul'da önce terzilik mesleğiyle uğraştığını, Hamparsum Limonciyan'ın öğrencilerinden olmakla birlikte kemânî olduğunu aktarmaktadır (Pamukciyan, 1966, s. 4120, 4121). Hamparsum Limonciyan'ın öğrencilerinden olan Bedros Çömlekçyan'ın, hocası Limonciyan tarafından geliştirilen notalama sistemini de öğrenmiş olduğu ve mûsikîyi bu yolla kayıt altına aldığı, bu sistemi kendi talebelerine de öğretmiş olduğu belirtilmektedir (Kerovpyan ve Yılmaz, 2010, s. 97). Kilise müziğini iyi bilen ve uzun süre Kumkapı Meryem Ana Patriklik Kilisesi baş mugannîliğini yapan Hamparsum Limonciyan, Hamparsum Limonciyan'ın oğlu Zenop ve Bedros Çömlekçyan'ın yaptığı icrâların o dönemde ilgiyle karşılandığı belirtilmektedir (Özcan, 2003, s. 193). Zincirli Han'da ve Üsküdar'da kemânla mûsikî dersleri veren ve Üsküdar'da Surp Karabet Kilisesi'nde baş mugannîlik yapan bestekârın 1831'de maddi sebepler dolayısıyla Katolik mezhebine

geçtiği, sonrasında Galata Surp Pırgıç Ermeni Katolik Kilisesi'nde baş mugannilik yaptığı ve elli beş yaşında İstanbul'da öldüğü ve Bağlarbaşı Ermeni mezarlığına defnedildiği aktarılmaktadır (Pamukçyan, 1966, s. 4120, 4121).

Günümüze ulaşan bilgilerden Bedros Çömlekçyan'ın iyi bir icracı ve döneminin tanınmış mûsikîşinaslarından olduğu anlaşılmaktadır. Bestelediği eserlerden yola çıkılarak kendisinin daha ziyade saz eseri bestekârı olarak ön plana çıktığı söylenebilir. Ayrıca bestekârın önemli bir meşk silsilesine mensup olduğu ve iyi bir mûsikî eğitimi aldığı anlaşılmaktadır.

Bedros Çömlekçyan'a ait kaynaklarda adı geçen eserlerin listesi aşağıdaki gibidir.

| Eserin Makâmı      | Formu      | Usûlü      |
|--------------------|------------|------------|
| Beste Isfahân      | Peşrev     | Darbıfetih |
| Beste Isfahân      | Sazsemâisi | Aksaksemâî |
| Uşşâk              | Peşrev     | Devrikebîr |
| Uşşâk Reng-i Hicâz | Peşrev     | Devrikebîr |
| Uşşâk Reng-i Hicâz | Sazsemâisi | Aksaksemâî |

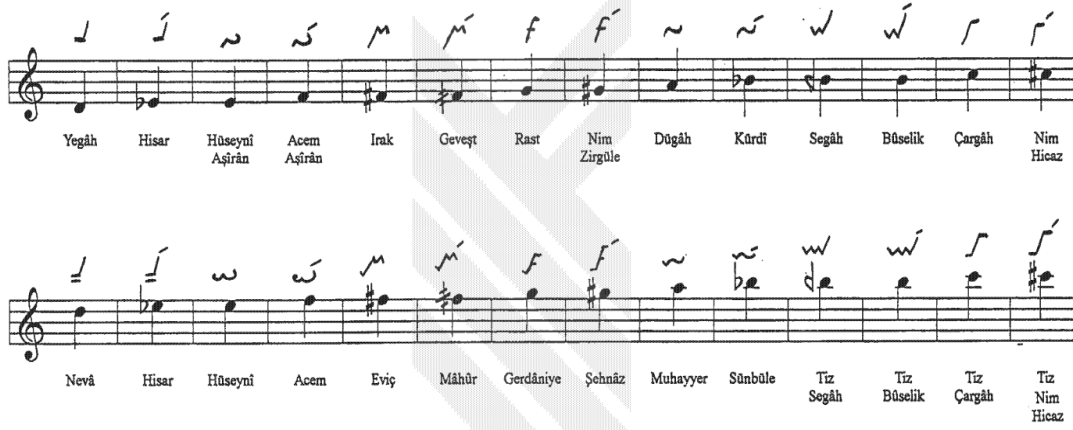
**Tablo 1.** Bedros Çömlekçyan'a ait kaynaklarda adı geçen eserler (Ergen, Notam 1.0; Öztuna, 2006, s. 157).

Bedros Çömlekçyan'a ait günümüze ulaşan eserler incelendiğinde çalışmaya konu olan Acembûselik Sazsemâisi'nin bu eserler içerisinde yer almadığı görülmektedir. Acembûselik makamında sazsemâisi formundaki bu eserin varlığının zaman içerisinde unutulduğu ve kaynaklara geçmediği düşünülmektedir.

### 3.2. Hamparsum harf/şekil yazısı

Aslen Harput'lu bir aileden gelen Ermeni asıllı Osmanlı Devleti vatandaşı Hamparsum Limonciyan 1768 yılında İstanbul'da doğdu. İlk eğitimini aldıktan sonra Ermeni Kilise korolarına katılarak kilise müziği repertuarını ilerleten Limonciyan aynı zamanda mevlevîhânelere de devam ederek mûsikînin inceliklerini öğrenmiş ve repertuarını farklı yönlerde de genişletmiştir. Hamparsum Limonciyan'ın 1813-1815 arasında yeniden düzenleyerek şekillendirdiği, kendi adıyla anılan notalama sistemiyle pek çok Türk müziği eserinin kayda alınmasını sağlamıştır. Pek çok araştırmada bu notalama sisteminin kendi buluşu icâdı olduğu ifade edilmektedir (Tohumcu, 2006, s. 173). Notalama sisteminin Baba Hamparsum, Rahip Pıjışkyan, Andon Amira Düzyan ve Hagop Çelebi Düzyan'ın tarafından yürütülen ortak bir çalışmanın ürünü olduğu aktarılmakla birlikte, bu çalışmanın 1808'de Hagop Çelebi'nin İstanbul'a dönmesiyle hızlandırılarak, 1812'de yazıya döküldüğü, Rahip Minas Pıjışkyan tarafından kaleme alındığı 1815 tarihli el yazması eserden yola çıkılarak aktarılmaktadır. İlerleyen zamanlarda Hamparsum Limonciyan'ın öğrencilerinden Aristakes Hovhannisyan, Neyzen Zenop, Tanbûrî Aliksan, Apisoğom Ütücüyan, Hovhannes Mühendsiyan, Bedros Çömlekçyan ve pek çok mûsikîşinas bu sistemi öğrenmiş, kendi öğrencilerine öğretmiş ve çeşitli eserleri bu notalama sistemiyle kayıt altına almışlardır (Pıjışkyan 1997, s. 74; Kerovpyan ve Yılmaz, 2010, s. 89, 90, 92, 97).

Hamparsum harf/şekil yazısında perdelerin gösteriminde kullanılan işaretler aşağıdaki gibidir.



**Görsel 2.** Hamparsum harf/şekil yazısında perdelerin gösteriminde kullanılan işaretler (Karamahmutoğlu, 1999, s. 15).

Hamparsum harf/şekil yazısında notaların süre değerlerinin gösteriminde kullanılan işaretler aşağıdaki gibidir.

| <b>Hamparsum'un işaretleri:</b> |  |
|---------------------------------|--|
| ت = ۰                           | Bir nota üstünde iki nokta bir birliktir.                                      |
| ن = م                           | Bir nota üstünde iki nokta bir ikiliktir.                                      |
| ند = م.                         | Şu işaret üç dördlüktür.   |
| ش = م                           | Şu işaret üç sekizliktir.  |
| س = م                           | Notanın üstündeki çizgi bir dördlüktür.  |
| س = م                           | Üzerinde bulunan iki çizgi o notanın ayrı ayrı iki sekizlik olduğunu bildirir. |
| س = م                           | es yani sükût işareti.   |

**Görsel 3.** Hamparsum harf/şekil yazısında nota değerlerini belirten işaretler (Ezgi, 1953, s. 531).

### 3.3. Bestekârı Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı Acembûselik makâmında sazsemâîsi formundaki eserin karşılaştırılarak incelenmesi

Bu bölümde öncelikle makâmın seyri hakkında bilgi verilmiş, formun yapısal özellikleri incelenmiştir. Ardından üç farklı arşivde/defterde yer alan nüshalar makâmsal seyir açısından genel itibariyle incelenmiş ve son olarak Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilen nüshalar oluşturulan şablon üzerinde karşılaştırılmıştır.

Sazsemâîsi formu hâne ve mülâzime adı verilen bölümlerden oluşmaktadır. Genellikle fasılların sonunda icrâ edilen canlı ve hareketli yapıdaki eserlerdir. Ekseriyetle ilk üç hânesi ve mülâzime bölümü Aksaksemâî, son hânesi ise Yürüksemâî, Semâî, Curcuna Devrihindî veya Devriturân gibi usüllerle bestelenmektedir (Kaçar, 2012, s. 299). Sazsemâîleri genellikle dört hâneli olarak bestelenirler. Ancak üç veya beş hâneli olarak bestelenmiş örneklerine de rastlamak mümkündür. Hâne ve mülâzime bölümünün ayrık, mülâzimenin hâneye ortasından veya sonuna doğru bağlı olduğu, birinci hânenin aynı zamanda mülâzime olduğu farklı yapılarda bestelenmiş örnekleri de görülmektedir (Ezgi, 1938, s. 37-

50). Çalışmada incelen üç nüshada yer alan Acembûselik Sazsemâisi'nin dört hânedan oluştuğu, hâne ve mülâzimelerinin ayrıık yapıda bestelendiği görölmektedir.

Nâsır Abdülbâkî Dede, Acembûselik makâmını, Acem makâmının icrâsından sonra Çârgâh perdesine gelince Bûselik makâmı sesleriyle karar etmek olarak tanımlamaktadır. Nâsır Abdülbâkî Dede, makâmın yaşadığı dönemde terkîp edildiğini aktarılmaktadır (Aksu, 1988, s. 187; Tura, 2006, s. 56). Hâşim Bey, Acembûselik makâmını Acem makâmının icrâsından sonra Râst perdesinin gösterilerek ardından Bûselik makâmı sesleriyle Dügâh perdesinde karar etmek olarak tanımlamaktadır. Acem makâmının ise genellikle Acem, Muhayyer, Gerdâniye perdelerine kadar çıkıp, Nevâ perdesine kadar inip ardından Çârgâh, Nevâ, Hüseyinî, Acem ve Gerdâniye perdelerine kadar çıkararak Bayâtî makâmı çeşnisiyle karar eden bir makâm olarak tarif etmektedir (Tırışkan, 2000, s. 28, 31). Ekrem Karadeniz, Acembûselik makâmının Acem ve Bûselik makâmının birleşmesinden meydana geldiğini belirtmektedir. Makâmın öncelikle Acem makâmı gibi Hüseyinî ve Acem perdelerinden seyre başladığını, tiz bölgede istenirse Sünbüle perdesine kadar genişleyebildiğini, Acem makâmının seyrini icrâ ettikten sonra Çârgâh perdesinde kısa bir kalış yaptığını, sonrasında Bûselik makâmı sesleriyle Zengüle/Zirgüle perdesini kullanarak Dügâh perdesinde karar ettiğini aktarmaktadır (Karadeniz, 2013, s. 150). Dr. Suphi Ezgi, Acembûselik makâmının, Acemaşîrân makâmının tiz durağı olan Acem perdesi ya da güçlüsü olan Çârgâh perdesinden seyre başladığını, devamında makâmın pest bölgedeki Çârgâh dörtlüsünde ve onun tizindeki Çârgâh beşlisinde seyrettiğini, ardından öncelikle Acem sonrasında da Çârgâh perdesinde yarım karar ettiğini belirtmektedir. Makâmın Bûselik beşlisiyle veya Bûselik makâmını oluşturan dizideki seslerle de karar ettiğini aktarmaktadır (Ezgi, 1933, s. 220).

Eserin ulaşılabilen üç nüshası makâmsal olarak genel olarak incelendiğinde, üç nüshanın da birinci hânedâ Acem makâmı sesleriyle seyre başladığı, hânenin sonunda Çârgâh perdesinde Nikrîz çeşnisiyle yarım karar ettiği görölmektedir. Eserin mülâzime bölümünde, üç nüshânın da Bûselik makâmı sesleriyle seyre başladığı, devamında mülâzimenin ikinci ölçüsünde Çârgâh perdesinde Nikrîz çeşnisini gösterdiği söylenebilir. Mülâzimenin üç nüshâda da Bûselik makâmı sesleriyle tamamlandığı görölmektedir.

Eserin ikinci hânesinde, LH-1 ve LH-139'da seyrin Bûselik makâmı sesleriyle seyre başladığı, devamında seyir içerisinde Çârgâh'ta Nikrîz çeşnisiyle yapılan yarım kararların yer aldığı ve hânenin Nevâ perdesi üzerinde Bûselik çeşnisiyle tamamlandığı görölmektedir. KB'de ise ikinci hânenin Bayâtî makâmı sesleriyle seyre başladığı, devamında seyir içerisinde Çârgâh'ta Nikrîz çeşnisiyle yapılan yarım kararların yer aldığı ve hânenin Nevâ perdesi üzerinde Bûselik çeşnisiyle tamamlandığı görölmektedir.

Eserin üçüncü hânesinde, KB ve LH-139'un Uşşâk makâmı sesleriyle seyre başladığı söylenebilir. Seyrin devamında tüm nüshalarda Bûselik makâmına geçki yapıldığı, ardından Nihâvend makâmı ve Kürdî makâmı çeşnilerinin kullanıldığı ve bu yolla Acemaşîrân makâmına geçilerek yarım karar edildiği görölmektedir.

Eserin dördüncü hânesinde, LH-1, LH-139'da Bûselik makâmı sesleriyle seyrin başladığı, seyir içerisinde Nevâ perdesi üzerinde Bûselik çeşnisinin de kullanıldığı ve hânenin Bûselik makâmı sesleriyle yarım karar ederek sona erdiği görölmektedir. KB'de Bûselik makâmı sesleriyle seyrin başladığı, seyir içerisinde Nevâ üzerinde Bûselik, yerinde Râst ve Uşşâk çeşnilerinin yer yer kullanılarak ezgisel akışın Bûselik makâmı sesleriyle yarım karar ederek sona erdiği söylenebilir.

Eserin ulaşılabilen üç nüshasındaki seyrin tariflerle genel itibariyle uyumlu olduğu söylenebilir. Ulaşılabilen üç nüsha karşılaştırma şablonu üzerinde incelendiğinde perde, tartım, makâm, nağme ve geçki bakımından farklılıkları şöyledir.

Aksak Semâi - Birinci Hâne

**Görsel 4.** Birinci hâne bölümü 1-4. ölçülerin karşılaştırılması (Kişisel arşiv).

Eserin birinci hâne bölümünde, 1. ölçüsünde LH-1'de nağme ve tartım bakımından diğer iki nüshadan farklı olan kısımların olduğu görülmektedir. 1. ölçüde diğer iki nüshada Acem-Muhayyer perdeleri arasında yapılan atlama sonrasında inici olarak Çârgâh perdesine inen nağmenin, LH-1'de Hüseyinî-Muhayyer perdeleri arasında yapılan atlamadan sonra inici olarak Çârgâh perdesine kadar seyrettiği görülmektedir. Bu kısımda LH-1'de tartım bakımından da farklılıkların olduğu görülmektedir. Devamında 2., 3. ve 4. ölçüde LH-1'de seyrin diğer nüshalardan daha farklı bir nağme ve tartım yapısıyla sürdüğü görülmektedir. 2. ölçüde diğer nüshalarda 16'lık tartımlarla yazılı olan nağmenin, LH-1'de 8'lik ve 16'lık tartımlarla farklı bir nağmeyle yazılı olduğu görülmektedir. 3. ve 4. ölçüde diğer nüshalarda 8'lik ve 16'lık değerlerde notalarla yazılı olan nağmelerin ve tartımların LH-1'de daha dinamik yapıda genellikle 16'lık değerlerde tartımlarla yazılı olduğu söylenebilir. Oluşan tartım farklılıklarının nağme yapısını da etkilediği söylenebilir.

Mülâzime

**Görsel 5.** Mülâzime bölümü 5-6. ölçülerin karşılaştırılması (Kişisel arşiv).

Eserin mülâzime bölümünde, KB'de 5. ölçüde diğer nüshalardan farklı olarak Nimhisâr perdesinin kullanıldığı görülmektedir. LH-1'de 6. ölçü diğer nüshalarla karşılaştırıldığında, nağme ve tartım yapısının farklı olduğu görülmektedir. 6. ölçüde LH-1'de Eviç perdesinden inici olarak süren seyrin, diğer nüshalarda Sünbüle perdesinden hareketle inici olarak Çârgâh perdesine kadar seyrini

sürdüdüğü görölmektedir. 6. ölçüde LH-139 ve KB'de usülün son darbı es/sus işaretiyle yazılıdır. Bu kısımda ilgili nüshalarda Çârgâh perdesinde kalış yapıldığı görölmektedir. LH-1'de ise bu kısımda kalış yapılmadığı ve ezgisel akışın sürdüdüğü söylenebilir.

9 İkinci Hâne

**Görsel 6.** İkinci hâne bölümü 9-14. ölçülerin karşılaştırılması (Kişisel arşiv).

Eserin ikinci hâne bölümünde, 9. ölçüde nüshalar arasında perde, nağme ve makâm bakımından farklılıkların olduğu görölmektedir. LH-1'de Nimhisâr perdesinden başlayarak Büselik perdesine kadar inen nağmenin diğer iki nüshada Hüseyinî perdesiyle yazılı olduğu görölmektedir. KB'de ise Hüseyinî perdesinden başlayarak inici olarak süren nağmenin Segâh perdesine kadar indiği görölmektedir. Diğer nüshalarda bu kısım Büselik perdesiyle yazılıdır. 10. ölçüde nüshalar arasında ezgisel ve tartımsal olarak bazı farklılıkların olduğu söylenebilir. LH-1 ve KB'de aynı tartımlarla farklı nağmelerin yazılı olduğu görölmektedir. Bu kısımda KB'de Segâh perdesinin kullanımının sürdüdüğü, diğer nüshaların ise Büselik perdesiyle yazılı olduğu görölmektedir. 11. ölçünün sonunda LH-1'de diğer nüshalarla karşılaştırıldığında küçük tartımsal farklılıkların olduğu görölmektedir. LH-139'da ise diğer nüshalara göre küçük ezgi farklılıklarının olduğu söylenebilir. 12. ölçüde LH-1'de diğer nüshalara göre tartımsal ve ezgisel farklılıkların olduğu görölmektedir. LH-1'de 12. ölçüde tartımların diğer nüshalardan farklı olarak 16'lık değerde notalardan oluştuğu ve ezgisel akışın daha dinamik yapıda olduğu söylenebilir. 13. ve 14. ölçüde de LH-1'de küçük ezgi ve tartım farklılıkların sürdüdüğü söylenebilir.



Üçüncü Hâne

**Görsel 7.** Üçüncü hâne bölümü 15 ve16. ölçülerin karşılaştırılması (Kişisel arşiv).

Eserin üçüncü hanesinde, 15. ve 16. ölçülerinde diğer nüshalarda Segâh perdesiyle yazılı olan kısımların LH-1'de Kürdî ve Bûselik perdesiyle yazılı olduğu görülmektedir. İlgili kısımlarda perde kullanımı bakımından farklılıkların olduğu görülmektedir. Perde kullanımı farklılığı sebebiyle ezgisel ve makâmsal açıdan farklılıkların da olduğu söylenebilir.

**Görsel 8.** Üçüncü hâne bölümü 17-22. ölçülerin karşılaştırılması (Kişisel arşiv).

Eserin üçüncü hanesinde, 17. ve 22. ölçüleri arasında LH-1'de tartımsal ve ezgisel bakımdan diğer nüshalardan az veya çok farklı kısımların olduğu görülmektedir. Bu kısımda LH-139 ve KB'nin birbirine benzer yapıda olduğu söylenebilir.

**Görşel 9.** Dördüncü hâne bölümü 27-32. ölçülerin karşılaştırılması (Kişisel arşiv).

Eserin dördüncü hânesinde, KB'de diğer nüshalarda olmayan Segâh perdesiyle yazılı olan kısımların olduğu görölmektedir. Diğer nüshalarda bu kısımlar Bûselik perdesiyle yazılıdır. Bu perde farklılıklarının eserde ezgisel ve makâmsal farklılıklara da sebep olduğu söylenebilir.

**Görşel 10.** Dördüncü hâne bölümü 39-42. ölçülerin karşılaştırılması (Kişisel arşiv).

**Görşel 11.** Dördüncü hâne bölümü 43-46. ölçülerin karşılaştırılması (Kişisel arşiv).

Eserin dördüncü hânesinde 40-46. ölçüler arasında LH-1'de diğer nüshalarda yer almayan dönüşlü olarak yazılan bir kısmın olduğu görölmektedir. Bu sebeple LH-1'in dördüncü hânesinin diğer nüshalardan ezgisel olarak biraz daha uzun yapıda olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç, tartışma ve öneriler

18. yüzyılın sonlarında dünyaya gelmiş, 19. yüzyılın ortalarında yaşamını yitirmiş olan Bedros Çömlekçiyân'ın günümüze ulaşan eserlerinden saz eseri bestekârı olduğu anlaşılmaktadır.

Bedros Çömlekçiyân'a ait günümüze ulaşan eserler arasında Acembûselik makâmında ve sazsemâîsi formunda bir eserin olduğuna dair bir bilgi kaynaklarda tespit edilememiştir. Çalışmaya konu olan iki farklı arşivde yer alan üç nüsha üzerinde de eserin bestekârının Bedros Çömlekçiyân olarak kayıtlı olması dikkat çekicidir. Üç farklı nüshada da bestekârın aynı olarak gösterilmesi, eserin Bedros Çömlekçiyân'a ait olması hususunu kuvvetli bir şekilde desteklemektedir. Bu veriler dikkate alındığında eserin Bedros Çömlekçiyân'a ait olması kuvvetle muhtemeldir.

Eserin üç nüshasında yazılı olan Acembûselik makâmı seyrinin, genel itibariyle verilen tariflerle uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak eser içerisinde Acem makâmı seyrinin Dügâh perdesine Uşşâk'lı olarak inerek, ardından Bûselik'li olarak karar etmesi gibi bir durumun söz konusu olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yerine eser içerisinde Acem perdesi civârında Acem makâmı sesleriyle dolaşarak, Çârgâh perdesinin sıklıkla gösterildiği ve ardından Bûselik makâmına geçildiği saptanmıştır. Ayrıca form içerisinde, makâma ilişkin seyrin gösterildiği birinci hâne ve mülâzime bölümünde Çârgâh perdesi üzerinde Nikrîz makâmı seslerinin sıklıkla çeşni olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Tariflerde bu çeşninin kullanımına ilişkin bir veriye rastlanmamıştır.

Esere ait ulaşılabilen üç farklı nüsha günümüz Arel-Ezgi-Uzdilek sistemine çevrilerek oluşturulan şablon üzerinde karşılaştırıldığında, notalar arasında tartım, nağme, perde, eksiklik-fazlalık yönünden farklılıklarının ve benzerliklerin olduğu tespit edilmiştir. LH-139 ve KB'nin genel itibariyle benzer yapıda olduğu, LH-1'in ise diğer iki nüshadan farklı kısımlarının olduğu saptanmıştır. LH-1'deki farklılıkların genellikle tartım farklılığı olduğu, tartımsal yapıdaki farklılıkların nağme/ezgi bakımından farklılıklara da sebebiyet verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca LH-1'de dördüncü hânedeki dönüşlü yapıda yazılı olan bir kısmın varlığı da dikkat çekicidir. Dördüncü hânedeki yer alan bu kısım LH-1'in diğer nüshalardan daha uzun yapıda olmasına sebebiyet verdiği tespit edilmiştir.

KB'de ise diğer nüshalardan farklı olarak yer yer perde farklılıklarının olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü hânedeki diğer nüshalarda Bûselik perdesiyle yazılı olan seyrin, KB'de Segâh perdesiyle yazılı olduğu saptanmıştır. Bu kısımdaki perde farklılığı dikkat çekicidir. Bu durumun dördüncü hânedeki ezgisel yapıyı etkilediği gibi makâmsal seyri de etkilediği tespit edilmiştir.

Türk müziği üslûbunun bozulmadan ve tahrife uğramadan günümüze kadar olan aktarımını sağlayan ve yegâne eğitim öğretim metodu olan meşk sistemi, 20. yüzyıla kadar kullanılagelmiş ve Türk müziğinin aktarımında önemli bir rol oynamıştır (Gürbüz, 2010, s. 43). Ancak kendi içindeki avantajlarının yanı sıra meşk sistemi içerisinde bazı dezavantajların da olduğu söylenebilir. Eserler bu aktarım sürecinde unutulabiliyor, gelecek kuşaklara aktarılamayabiliyordu. Aynı zamanda sistem içerisinde nota kullanılmadığı için üretilen eserler geniş bir yayılım imkânı bulamıyordu (Behar, 1993, s. 66). Ayrıca eserler zaman içerisinde bestelendiği şekliyle korunamayabiliyor, bestekârı unutuluyor, aktarım sürecinde tahrife ve değişime uğrayabiliyordu. Bunlar da sistemin yapısının getirdiği doğal süreçlerdendi (Yörükçüoğlu, 2023, s. 529).

Nüshalar arasında oluşan bu farklılıkların eserin meşk aktarım sürecinde ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Çeşitli müelliflerce Hamparsum sistemiyle yazılan notalar yoluyla da bu aktarım sürecindeki

değişim ve farklılaşmalar somutlaştırılarak tespit edilmiştir. Bestekâr tarafından üretildikten sonra ezber/hafıza yoluyla taşınan ve korunan eser, notalama sistemlerinin eserleri kayıt altına almak amacıyla kullanılmasıyla çeşitli müelliflerce tarihsel süreç içerisinde kaleme alınmıştır. Ancak esere ait nüshaların çevirisinden de anlaşılacağı üzere zaman içerisinde perde, tartım, nağme, makâm, uzunluk-kısalık bakımından bazı değişimlerin oluştuğu sonucuna varılmıştır.

Türk müziği tarihi boyunca meşk sistemi, yegâne eğitim öğretim metodu olarak kullanılsa da tarihsel süreç içerisinde Ebced, Hamparsum, tek diyez ve tek bemol notalama sistemi gibi pek çok müzik yazısı kullanılmıştır. Bu sistemlerin müelliflerce öncelikle eserleri kayıt altına almak ve kaybolmasını önlemek amacıyla kullanıldığı düşünülmektedir. Müellifler tarafından yazılan bu defterlerin ve notaların taranmasıyla pek çok bestekârın bilinmeyen eserlerinin ortaya çıkması muhtemeldir. Yapılacak ayrıntılı çalışmalarla Türk müziği repertuarına bu doğrultuda katkı sağlanması önemlidir. Bu doğrultuda yapılacak yayınların artması ve teşviki dileğimizdir.

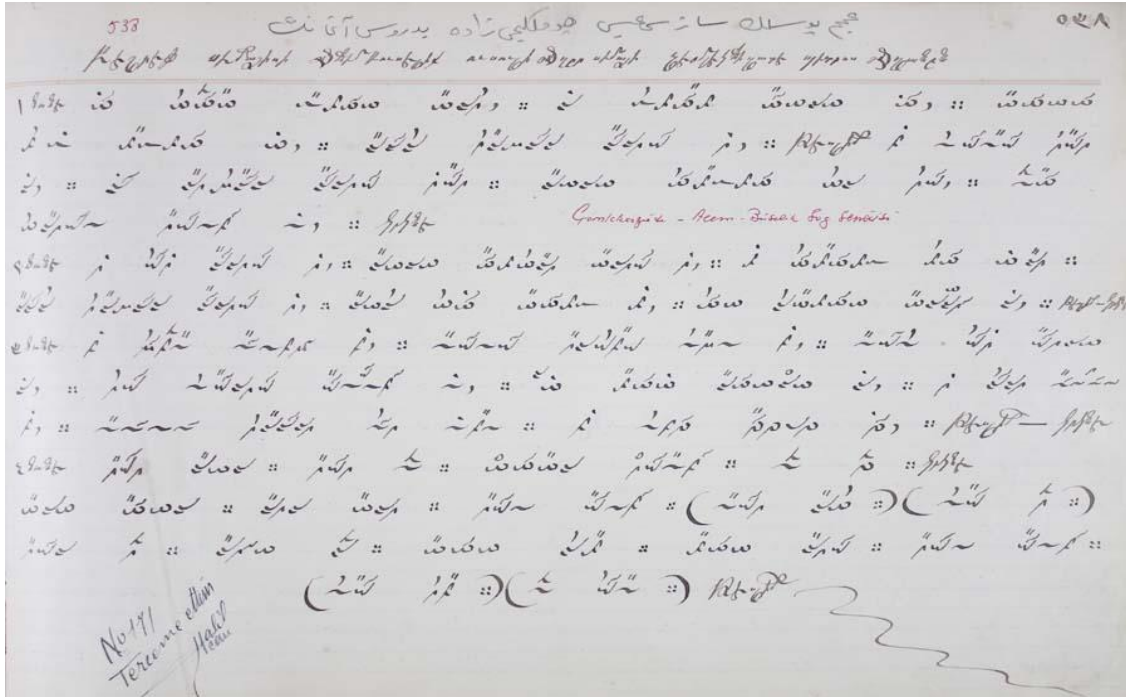
### Kaynakça

- Aksu, F. Â. (1988). *Abdülbâkî Nâsır Dede ve Tedkîk u Tahkîk*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başbakanlık Devlet Arşivleri, TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Arşivi, Leon Hancıyan Koleksiyonu 1, TRT. MD. d. / 0400-238/361, (1).
- Başbakanlık Devlet Arşivleri, TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Arşivi, Leon Hancıyan Koleksiyonu 139, TRT. MD. d. / 536-144, 536-145 (139).
- Behar, C. (1993). *Zaman, Mekân, Müzik*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Ergen, A. Notam 1.0 Dijital Türk Müziği Repertuarı Programı, 1A Takımı Bilgisayar Yazılım, İstanbul (tarihsiz).
- Ezgi, S. (1933). *Nazarî ve Amelî Türk Musikisi I*. İstanbul: Millî Mecmua Matbaası.
- Ezgi, S. (1938). *Nazarî, Amelî Türk Musikisi III*. İstanbul: Bankalar Basımevi.
- Ezgi, S. (1953). *Nazarî, Amelî Türk Musikisi V*. İstanbul: Hüsnütabiat Basımevi.
- Gürbüz, H. (2010). *Meşk Sistemi, Türk Musikisine Katkıları ve Günümüze Yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İsam, İslam Araştırmaları Merkezi, Kemal Batanay Arşivi, KB:24-1925-4602.
- Kaçar, G. Y. (2012). *Türk Mûsikisi Rehberi* (2. Baskı). Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Karadeniz, M. E. (2013). *Türk Mûsikisinin Nazariye ve Esasları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Karamahmutoğlu, G. (1999). *İstanbul Atatürk Kitaplığı'ndaki 1637 Nolu Yazma Hamparsum Nota Defteri*. Sanatta Yeterlilik Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (İkinci yazım 37. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kerovpyan, A., & Yılmaz, A. (2010). *Klasik Osmanlı Müziği ve Ermeniler*. İstanbul: Surp Pırgiç Ermeni Hastanesi Vakfı Kültür Yayınları.
- Özcan, N. (2003). "Limonciyan, Hamparsum", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 27. Cilt, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Öztuna, Y. (2006). *Türk Mûsikîsi Akademik Klasik Türk San'at Mûsikîsi'nin Ansiklopedik Sözlüğü I-II*. Ankara: Orient Yayınları.
- Pamukciyan, K. (1966). "Çömlekciyan (Bedros)", *İstanbul Ansiklopedisi*. 8. Cilt, İstanbul: Koçu Yayınları.

- Pjişkyan, M. (1997). *Yerajışdutyun, vor e hamarod değegutyun yerajışdagan isgızpants, yelevçutyants yeğanagats yev nişanakrats khazits, 1815*, Müzik: Müzik Prensipleri, Ezgi Seyirleri ve Khaz Notası İşaretleri Üzerine Kısa Bilgiler, 1815. Yay. Haz. A. Kerovpyan, Yerevan: Ermenistan Milli Kütüphanesi Kirk Yayınları.
- Songur, S. (1999). *Ermeni Asıllı Bestekar ve İcracılarımızın Hayatları, Musikimizdeki Yeri ve Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tırışkan, A. G. (2000). *Hâşim Bey'in Edvârı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tohumcu, Z. G. G. (2006). *Müziği Yazmak*. İstanbul: Nota Yayıncılık.
- Tura, Y. (2006). *Tedkik ü Tahkik*. İstanbul: Pan Yayınları.
- Yenigün, H. (1959). Gayr-i Müslim Musikişinaslar. *Musiki Mecmuası*, 12(138), 168-169, 183.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yörükçüoğlu, İ. (2023). Günümüzde Bestekârı Meçhul Olarak Kayıtlı Hüseyinâşîrân Peşrev'in Ulaşılabilen Nüshalar Doğrultusunda Meşk Aktarım Sürecindeki Değişiminin İncelenmesi. *Sanat Yazıları* (49), 527-552. <https://doi.org/10.61742/sanatyazilari.1344770>

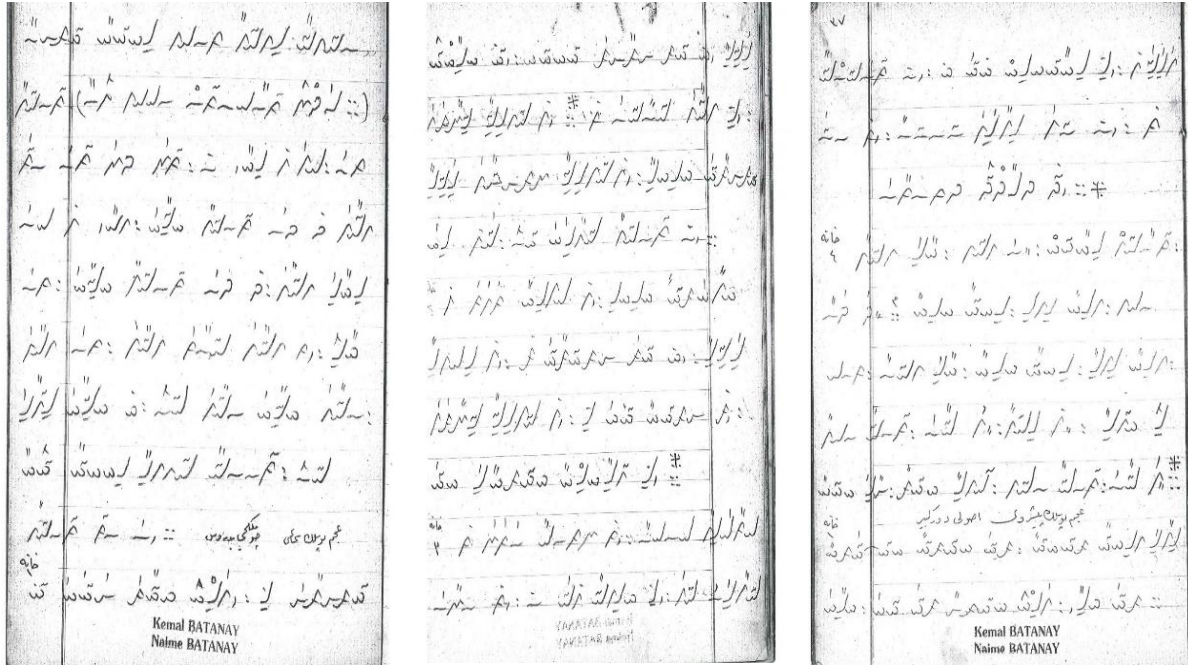
## Ekler

**EK-1** Leon Hancıyan Koleksiyonu 1 nolu defter, Bedros Çömlekçiyân Acembûselik Sazsemâisi





## Ek-3 İSAM Kemal Batanay Arşivi, Bedros Çömlekçyan Acembûselik Sazsemâîsi



## Ek-4 Leon Hancıyan Koleksiyonu 1 nolu defter Acembûselik Sazsemâîsi çevirisi

Dördüncü Hâne - Yürüksemâî

Aktaksemâî - Birinci Hâne

Mülüzime

İkinci Hâne

Üçüncü Hâne

Bedros Çömlekçyan

**Ek-5** Leon Hancıyan Koleksiyonu 139 nolu defter Acembûselik Sazsemâisi çevirisi

Dördüncü Hâne - Yürüksemâi

Aksaksemâi - Birinci Hâne

Bedros Çömləkçyan

Yürükçüoğlu İ.

İkinci Hâne

Çünceci Hâne

Beşbalkanlık Devler Asyailesi / TRT Müzik Dairesi Başkanlığı Leon Hancıyan Koleksiyonu TRT. MD. D. 536-144,145 deminbaş numaralı 139 nolu defterden çevrilmiştir.

**Ek-6** İSAM Kemal Batanay Arşivi Acembûseik Sazsemâisi çevirisi

Dördüncü Hâne - Yürüksemâi

Aksaksemâi - Birinci Hâne

Bedros Çömləkçyan

Mülâzime

İkinci Hâne

Çünceci Hâne

İSAM Kemal Batanay müzik arşivi KB\_24\_1925\_4602 nolu Hamparsam sistemiyle yazılmış olan nüshadan çevrilmiştir.



## 45. Popüler Kültür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik ve Metalaşan Müzik Olgusu Üzerine Kültür Endüstrisi Eleştirisi<sup>1</sup>

Turgay AKDAĞOĞLU<sup>2</sup>

**APA:** Akdağoğlu, T. (2024). Popüler Kültür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik ve Metalaşan Müzik Olgusu Üzerine Kültür Endüstrisi Eleştirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 813-823. DOI: 10.29000/rumelide.1454581.

### Öz

Bu çalışmada Popüler Kültür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik ve Metalaşan Müzik Olgusu Üzerine Kültür Endüstri Eleştirisi konusu ele alınarak incelenmiştir. Toplumların oluşmasında önemli bir yere sahip olan kültür unsurunun yanı sıra müzikte bireyler arasında etkileşimin en iyi şekilde aktarılma biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültür bir toplumun mihenk taşı oluşturmaktadır. Tarih boyunca yapılan savaşlar, sanayileşme popüler kültür ve onun getirisi olan müzik çalışmaları da bu alana karşı yöneltilen soruları ve onlara verilen cevapları kapsamaktadır. Eleştirel bir yapı ile karşımıza çıkan bu çalışma aslında günümüzde müzik çalışmalarında büyük bir alanı kapsayan ve birçok çalışmanın da şekillenip, yönlendirilmesine veya ortaya çıkarılmasında popüler kültür çalışmalarının önemli bir rol oynaması yatmaktadır. Gelişen ve değişen teknolojinin de bu noktada bu alana kattığı yapılanmalar popüler müziğin şekillenmesine ve müziğin satılabilen bir pazar ürünü olmasına zemin hazırlamaktadır. Çalışmada Popüler kültür kavramı ele alınarak bu bağlamda ortaya çıkan ve gelişim gösteren sembolik etkileşimcilik konusu irdelenmiş ve bu söylemlerin ışığında müziğin bir meta görünümüne bürünmesini ve kültür endüstrisi alanında yer alan eleştirisine yer verilmiştir. Sembolik etkileşimcilik konu bakımından başta sosyoloji, müzik olmak üzere birçok disiplinler arası çalışmalarda son zamanlarda adını sıkça duyduğumuz konu alanları arasında yer almaktadır. Kültür endüstrisi eleştirisi ise, bu metalaşmanın eleştirel bir perspektiften değerlendirilmesini, sanat ve kültür ürünlerinin endüstriyel üretim süreçleri içinde nasıl değişime uğradığını ve toplumsal etkilerini sorgular. Çalışmanın önemi, popüler kültür ve müziğin toplum üzerinde dirençli etkilerine karşı bilinçli bir duruş geliştirmeye ve alternatif kültürel ifade biçimlerini teşvik etmeye katkıda bulunabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kültürel Endüstri, Müziğin Metalaşması, Sembolik Etkileşimcilik, Popüler Kültür.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %2

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.03.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454581

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Türk Müziği Bölümü / Assistant Professor, Ardahan University, Fine Art Faculty of Ardahan, Turkish Music Departmente (Ardahan, Türkiye), turgayakdagoglu@ardahan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-9375-2089, **ROR ID:** https://ror.org/042ejbk14, **ISNI:** 0000 0004 0399 2738, **Crossref Funder ID:** Q12808547

## Culture Industry Criticism on Symbolic Interactionism and the Phenomenon of Commodized Music in the Context of Popular Culture<sup>3</sup>

### Abstract

In this study, the topic of Cultural Industry Critique is examined within the context of Symbolic Interactionism and the phenomenon of Commodified Music in Popular Culture. In addition to culture, which plays an important role in the formation of societies, music emerges as the most effective means of interaction among individuals. Culture constitutes the cornerstone of a society. Throughout history, wars, industrialization, popular culture, and the resultant music productions have raised questions in this area and provided answers to them. This study, presented with a critical approach, actually lies at the heart of many studies shaping and directing music studies today, emphasizing the significant role of popular culture studies. The developments and changes brought about by evolving technology contribute to the shaping of popular music and its transformation into a marketable product. The concept of popular culture is examined in the study, along with the emerging and evolving phenomenon of symbolic interactionism, and in the light of these discourses, the transformation of music into a commodity and the critique within the cultural industry are discussed. Symbolic interactionism is among the areas of interest in interdisciplinary studies, especially in sociology and music, lately. Cultural industry critique, on the other hand, evaluates this commodification from a critical perspective, questioning how art and cultural products undergo change within industrial production processes and their societal impacts. The significance of the study lies in its potential contribution to developing a conscious stance against the resilient effects of popular culture and music on society and encouraging alternative forms of cultural expression.

**Keywords:** Cultural Industry, Commodification of Music, Symbolic Interactionism, Popular Culture.

### Araştırmanın Problem Durumu

Popüler Kültür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik ve Metalaşan Müzik Olgusu Üzerine Kültür Endüstrisi Eleştirisi" konusunun problem durumu, müzik ve popüler kültürün ticarileşmesi ve bu sürecin bireylerin müzikle kurduğu anlamlı ilişkiler üzerindeki etkisini incelemektir. Bu problemin temelinde şu sorunlar yer almaktadır; Müziğin Metalaşması ne şekildedir? Kültür Endüstrisinin Etkisi nasıldır? Sembolik Etkileşimcilik alanının müziğe kattığı anlamsal üretim ile Tüketim Kültürünü

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %2

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 01.03.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454581

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

oluşturan kitle ve popüler kùltür kavramlarının etkisi nasıldır? Soruları çalışmanın problem durumunu ve alt problemlerini oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Popüler Kùltür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik Ve Metalaşan Mùzik Olgusu Üzerine Kùltür Endùstrisi Eleştirisi" başlığı popüler kùltür ve mùzik endùstrisinin nasıl iç içe geçtiğini, bu sürecin sembolik etkileşimcilik teorisi üzerinden nasıl anlaşılabilceğini ve mùzięin nasıl bir meta haline geldiğini ele almaktadır. Bu açıdan düşünùldüęünde sembolik etkileşimcilik, bireylerin toplumsal yaşamı nasıl algıladıklarını ve bu algıların sosyal etkileşim yoluyla nasıl şekillendiğini inceleyen bir sosyoloji teorisi olduğundan, bu teoriyi kullanarak, popüler mùzik ve kùltürün nasıl algılandığını ve tüketildiğini analiz etmek, Mùzięin nasıl bir meta haline geldiğini ve bu sürecin tüketici davranışları, sanatçı yaratıcılığı ve mùzik endùstrisi üzerindeki etkilerini incelenmek, kùltür endùstrisi teorisini kullanarak, popüler mùzięin endùstriyel üretiminin ve tüketiminin toplum üzerindeki olası olumsuz etkilerini eleştiren bir şekilde ele alarak inceleme amacını taşımaktadır. Çalışmanın önemi ise, toplumsal açıdan değerlerin anlaşılması noktasına işaret eden sanat ve ticaret ilişkisinde mùzięin metalaşması, sanat ile ticaret arasındaki ilişkiyi sorgular ve bu sürecin sanatsal ifade üzerindeki potansiyel kısıtlamaları hakkında önemli sorular ortaya koyar. Popüler kùltür ve mùzik üzerine yapılan eleştiren çalışmalar, kùltürel değişimlerin nasıl gerçektelediğini ve bu değişimlerin toplumsal yapı üzerindeki etkilerini gözlemlememize yardımcı olur.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Yöntemi ve Modeli**

Bu çalışmada, Popüler Kùltür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik Ve Metalaşan Mùzik Olgusu Üzerine Kùltür Endùstrisi Eleştirisi ele alınarak Kùltürel Endùstrinin eleştirilerini, bu sürece katkısı olan popüler kùltür ve popüler mùzik bağlamında sembolik etkileşimcilik yapısını, başka bir değişle şekilleniliğini ve mùzięe olan etkisinin süreçlerini ortaya çıkarmak için Nitel araştırma yöntemlerinden Tarama Araştırma Modeline başvurulmuştur.

### **Giriş**

Popüler kùltür olgusu, hayatımızda sürekli yüz yüze geldiğimiz sembollerin, işaretlerin anlamlarını bizlere yansıtan bir görünüme sahiptir. Bu açıdan konuyu incelemek için ele aldığımızda mùzięin insanlar ve toplum arasında önemli bir araç olduğu ve etkileşimli bir açıdan şekillenmesine yardımcı olduğu gör÷lmektedir. Mùzięin rolünü ortaya çıkarabilmek için popüler kùltür kavramını anlamak ve incelemek gerekmektedir. Ayrıca sembolik etkileşimcilik konusunu ve kùltür endùstrisi alanına yòneltilen eleştirileri de kapsamaktadır. Bu çalışmanın giriş bölümünde sembolik etkileşimcilik kavramı üzerinde durularak, kùltür endùstrisinin mùzięe kattığı farklılıklara ve eleştirisi ele alınılacaktır. Sosyoloji alanını kapsayan ve toplumların sembol ve anlam ile etkileşim halinde olduğunu yansıtan ve bu durumu incelemeye alan sembolik etkileşimcilik, mùzik alanı ile daha da geniş bir sahaya yayılmaktadır. Bir birey mùzik ile etkileşim kurarak kimlik arayışındaki benliğini ortaya koyabilir, toplumlar arasında belli prensiplerin aktarılmasında ve farklılaşmasında mùzięin rolü çok büyüktür.

Bu çalışmada popüler kùltür bağlamında mùzięin bir meta görünümüne sahip olması, sembolik etkileşim üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde inceleyeceğiz. Dinleyici ile derin bir etkileşim içinde olan mùzik olgusunu kùltür endùstrisi ile pazarlanan bir ürün görünümü kazanmasını ele alacağız.

Ayrıca popüler kültür, kitle kültür kaskacında toplumların bakış açılarında meydana gelen farklılaşmaya baktıkları etkileri dile getireceğiz. Müzik endüstrisi konusunu metalaşan müzik olgusu ve kültür endüstrisi başlıkları altında değerlendireceğiz. Son olarak metalaşan müzik konusunun etkileri üzerinde durup, kültür endüstrisinin eleştirilerini dile getirip, önemi üzerinde duracağız.

## Popüler Kültür

Popüler kültür, insanların yaşamlarında vazgeçilmez bir olgudur. Ayrılmaz bir parçanın en önemli bileşeni olan müzik, kültürün en önemli unsurlarından biridir. Müzik, insanların duygularını ifade biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda, toplumun sosyal ve kültürel dinamiklerini şekillendiren bir güç olarak taele alınmaktadır. Popüler kültür, toplumun geniş kitlesi tarafından kabul gören ve hızlı bir şekilde tüketilen kültürel ürünleri ifade etmektedir. Bu ifadelere örnek verecek olursak; sergilenen televizyon programları, filmler, müzikler, moda endüstrisi ve sosyal medya içeriği gibi geniş bir alanı kapsamaktadır. Müzik'te bu alan içerisinde sesin ritmik yapısını, melodik ve uyumsal açıdan belli bileşenleri bir araya getirerek duygu ve düşünceleri ifade etmemizi sağlayan bir türdür. Teknolojinin ayrılmaz parçaları olan radyo, televizyon ve internet gibi medya araçlarının kullanımının artmasıyla birlikte, müzik daha geniş kitlelere ulaşmış ve popüler kültür daha da önemli bir hale gelmiştir (Strinati, 1995: 5).

Toplumsal olaylara ve değişimlere tepki olarak ortaya çıkan ve bir ifade aracı olan popüler kültür olgusu, 1960'lar ve 1970'lerdeki rock ve pop müzik, gençlik kültürünün ve sosyal değişim arzusunun bir yansıması olarak ifade bulmaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde, sosyal eşitsizliklere ve ırkçılığa karşı bir tepki olarak doğan müzik, bu şekilde toplumsal sorunlara dikkat çeker ve değişim için bir platform sağlamaktadır. Teknolojik gelişmeler, müziğin üretimini, dağıtımını ve tüketimini köklü bir şekilde değiştirmektedir. İnternet ve dijital müzik platformları, müziğin daha hızlı ve daha geniş bir kitleye ulaşmasını sağlamaktadır. Bu durum, popüler kültürdeki müzik öğelerinin daha hızlı yayılmasına ve çeşitlenmesine yol açmaktadır. Ayrıca, sosyal medya, müzisyenlerin hayranlarıyla doğrudan iletişim kurmalarına ve kendi markalarını oluşturmalarına olanak tanımaktadır. Müzik, popüler kültürün vazgeçilmez bir parçası olarak, toplumun kültürel ve sosyal yapısını etkilemeye devam etmektedir. Müzik, sadece bir eğlence formu olmanın ötesinde, toplumsal değişimin ve kültürel ifadenin bir aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknolojinin gelişimiyle birlikte, müziğin popüler kültür üzerindeki etkisi daha da aratarak yeni müzikal akımların ve kültürel ifadelerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

## Kitle Kültürü

Gerçekleşen sanayi devrimi ile birlikte endüstri alanında gelişim gösteren en temel sorunların başında insan gücüne ait sorunlar yer almaktadır. Kırsal yaşamın eski popülerliğini kaybetmesi noktasında büyük önem görmeye başlayan kent yaşamı ve yaşama ait gelişimler her geçen gün ilgi odağı olmaktadır. Kırsal alandan bir kopma yaşayan bireylerin kent yaşamı ile karşılaştıkları problemlerin başında kültürel şok başlığında toplanan meseleler yer almaktadır. Kentlerde hızlı etkileşim ağların varoluşu bu yaşam biçimini benimsemeyen topluluklar için zorlayıcı olmaktadır. Sanayileşmenin getirisi olan kitle kültürü de farklılıklara kapalı olan ve toplumların tek bir görünüme sahip olması düşüncesini yansıtmakta ve bu yapıya da kitle kültürü denilmektedir. Kitle kültürünün alt yapısına yer alan özelliklere baktığımızda modernleşme unsuru yani modernizm yer almaktadır. Kitlelerin tüketim amacını benimsemesi serbest piyasaya yön veren ekonominin gelişmesine bağlıdır. Ekonomi alanında önemli bir hale gelen bu durum sanat alanını etkilediği gibi müzik alanında da etkilemektedir. Müzik

alanında yaşanan bu özellikler şu şekilde ifade bulmaktadır. Günlük yaşam becerilerin terkedilip yerini kitlelere yön veren tek tip olma durumu ile bireyleri yönlendiren kitle kùltürü yatmaktadır (Özdemiroęlu,2004: 8-9).

Modern bir görünüm gösteren toplumların yaşayış biçimlerinde yer alan kitle kùltürü zaman içerisinde daha da geniş kitlelere ulaşmakta ve toplumları etkilemektedir. Sanayileşme ile birlikte teknolojinin sürekli gelişim ve etkileşim halinde olması kentleri kapsayan bir kùltür olarak tanımlanmaktadır. Kùltürün geniş kitleye ulaşmasında zaman olgusu büyük bir önem taşımaktadır. Zaman içerisinde sanayi devrimi ile başlayan ve günümüze kadar halen gelişim gösteren kitle kùltürü konusu daha geniş ve kalabalık kitleleri kapsamaktadır. Bu durumda ezoterizmin bir görünümü olarak yazılı belgelere ve bunların ulaşmasına dayanmaktadır (Barnard, 2002: 151). Göze çarpan bir başka noktada, kitle kùltürünün genişlemesine yardımcı olan ve önemli parçası toplum faktörü yer almaktadır. Geçmişten bu yana toplumların oluşumunda yer alan var olma düşüncesi ile önem arz eden olayları içermektedir. Kitle kùltürünün ayrılmaz bir diğer parçası da kitle iletişim araçları ile bu yayılımın pazarlamasıyla kapitalist yapılanma dikkat çekmektedir (Erdoğan ve Alemdar, 2005: 41).

Kitle kùltürü ile kitleleri bir araya getiren toplumlar yan yana düşünülmesi gereken iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle batı toplumların farklılaşan özelliklere aynı düzlemde bakabilmenin bir yansıması olarak toplumun yarattığı varlıksal farklılıkları bu çatı altına almamaktadır. Sanat alanına yöneltilen kitle kùltür olgusunu kapsamayan çalışmalar modern toplumun bir yansıması olarak anlam kazanmakta ve şekillenmektedir. Teknoloji alanı ile eş oranda ilerleme gösteren Kitle kùltürü iletişim araçlarını da kullanarak daha geniş bir sahaya yayılım göstermektedir. Ortaya çıkan gelişim ise tüketici kitlesini ilgilendiren ve hızlı üretim, hızlı tüketim kavramlarına da yön vermektedir.

### Popüler Müzik

Çok geniş kitlelere ulaşmaya çalışan ve ticari bir amaç doğrultusunda üretilen müzik türü olarak tanımlanmaktadır. Popüler müziğinin içyapısını incelemeye aldığımızda en belirgin özellikleri arasında kolay ulaşılabilesi, geniş bir dinleyici kitlesine sahip olması ve birçok müzik türlerini bünyesinde toplaması ile şekillenmektedir. Popüler müzik olgusu bir toplumun güncel yanını takip etmektedir. Toplumunu ilgilendiren sorunları ele alarak daha çok genç kuşağına ve onların yansımalarına karşılık vermektedir. Bir toplumun her açıdan daha dirençli durmasına zemin hazırlayan ve sosyal bir popüler kùltür anlayışını kapsamaktadır (Ateş, 2016: 19).

Popüler müzik, günümüzde dünya çapında bir özellik kazanan kùltürün önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Toplumların olmazsa olmazları arasında yer alan değerleri, bir kimlik edinme girişimleri ve hayatlarına yön veren yaşam stilleri üzerinde etki alanı geniş bir yapıya sahiptir. Bu çalışmada, popüler müziğın, kùltürel açıdan oluşturduğu etkilerin kùltür endüstrine olan yansımaları ile ele alacağız. Toplumsal etki açısından Popüler müzik topluma yön veren bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerini, sanat anlayışlarını ve politik açıdan da görüşlerini etkileyebilir. Sosyal bir adalet düzeni oluşturmak ve eşitlik meselelerini gündeme getirmek için günümüzde etkin bir şekilde kullanılan popüler müzik anlayışı yer almaktadır. Teknoloji ile İlişkisi açısından değerlendirmeye aldığımızda popüler müziğın üretimini, dağıtımını ve tüketimini önemli oranda etkilemiş ve değiştirmiştir. Dijital platformun sunduğu kayıtları oluşturmada kullanılan teknolojiler, müziğın daha az bir maliyetle ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Teknoloji alanında göze çarpan diğer gelişim ağlarından internet, sosyal medya, müziğın dünya çapında geniş bir alana yayılmasına imkân sağlamıştır. Bu durumda bu alana bağlı olmadan ortaya çıkan sanatçuların geniş kitlelere ulaşabilmesine ve müzik endüstrisinin

şekillenmesine zemin hazırlamaktadır. Popüler müzik, teknolojik gelişim ve toplumsal değişimlerle şekillenebilmekte ve yayılım gösterebilmektedir. Günümüzde yapay zekâ alanındaki yapılanmalar, sanal kullanımların artması müziğin üretim alanını ve daha da farklılaştırıp genişlemesine imkân sağlayacaktır. Ayrıca, küreselleşme konusu da dikkat çeken bir noktayı işaret etmektedir. Toplumların kültürel alışverişleri popüler müziğin daha çeşitli bir görünüme sahip olmasını ve kapsamlı bir hale gelmesine yardımcı olacaktır.

### **Sembolik Etkileşimcilik**

Sembolik etkileşimcilik bireylerin birbirlerine bağlı olma durumlarından ziyade toplumla ve anlamlarını da kapsamaktadır. Anlamlar bütünü olarak karşımıza çıkan sembolik etkileşimcilik, sosyal yaşamın ortaya koyduğu önemi de teşkil etmektedir. Bu alanda gözümüze çarpan önemli bir noktada bu alanın öncülerinden olan Blaumer'ın söylemleri yer almaktadır. "Toplumun işleyişinde ki etkileşimlerin davranışsal açıdan anlaşılması dile getirerek toplumsal ilişkilerinde bilimsel bir gerçekçilikten anlamlı bir özelliğe sahip olduğunu" ifade etmek istemektedir (Türk, Ekşi,2017: 28).

Sembolik Etkileşimcilik ve Müzik konusuna değinecek olursak, bireylerin oluşturduğu kimlik arayışının sosyal statüde ve kültürel dokuda müzik ile şekillenmesini ortaya çıkaran bu konu müziğin bireylerin kendi aralarında ve topluluklara karşı oluşturduğu etkinin üzerinden ele almak daha doğru olacaktır. Bu makale, bir müziğin, bireyde uyandırdığı etkinin içeriğinde konumlanmış geniş kültürel dokuları barındırmaktadır. Büyük bir rol etkisine sahip olan sembolik etkileşimcilik konusunun temel yapısında yer alan kavramlar derinlemesine ele alındığında, George Herbert Mead ve Herbert Blumer (1975) isimleri karşımıza çıkmakta ve onlara göre; "etkileşim becerisi yüksek bir anlamlandırma yapısına bağlıdır. Bu yapıdan kasıt müzikle etkileşim içerisinde olmak, bireylerin yaşam koşullarını ne şekilde algılamalarına ve konumlandıracağına yardımcı olmaktadır". Onlara göre, "müzik, sembolleri bir anlam özelliği göstermesinde ziyade bir kaynak niteliği de taşımaktadır. Bireylerin müzik seçimleri ve tercihleri kendilerini nasıl ifade ettikleri ve ne şekilde algılandıkları ile alakalıdır". Müzik, genç kuşağın oluşturduğu kültürel etkileşimleri, alt kültürlerin adaptasyon sorunsalı ve sosyal alanda bireylerin yaşadığı kimlik karmaşası bağlamında, kimlik arayışı güçlü bir araç görevini üstlenmektedir (Kendall, 2011: 20-22).

Ayrıca, sosyal grupların bir araya gelmesiyle, toplulukların etkileşiminde müziğin büyük bir rol oynadığı görülmektedir. Birleştirici bir özelliğe sahip olan müzik olgusu hem sosyal grupları hem de farklılık gösteren düzenin bir parçası olma durumunu da yansıtmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, müziğin, sosyal yaşam için oluşturduğu yasalar, toplumsal değerlerimiz ve bu toplumun beklentilerine cevap aramasını da kapsamakta ve yansıtmaktadır. Dijital döneme geçiş müzik ve toplumsal etkileşimleri de içermektedir. Özellikle bu noktada sosyal medya içeriği, internet kaynakları ve dijital müzik platformları, toplumsal ve kültürel açıdan değişimini de gözler önüne sermektedir (Güngör, 2013: 60).

Toplumsal ve kültürel değişimlere baktığımızda sosyal yaşamların odağında olan ve bir takım uyum etkisini ortaya çıkarma performansını yansıtmaktadır. Sosyal yaşamda edindiğimiz bilgi birikimlerin dağarcığında ortaya çıkabilecek sorunlara ve onlara çözüm arayışındaki etkileri ele almaktadır. Ortaya çıkan ve sürece etki eden bu bakış açısı sembolik etkileşimciliğin aşamalarını da yansıtmaktadır. Bireylerin toplumda günlük karşılaştıkları eylemler bütününde içeriğin olumlu ve ya olumsuz durumu gözetilmeden anlaşılmasına çalışılması yer almaktadır (Türk, Ekşi, 2017: 28-29).

Gerçekliğin temeli alanında ilk basamağa yerleştirilen bu düşünce yapısı yaşamın içinde gerçeği aramada ki ana eşlik etmektedir. Toplumun yansıttığı davranışların bir düzene eşlik etmesi ve belli bir anlam bütünü ile açıklanması gerektiği sıkça bu kavram da karşımıza çıkmaktadır. Sürece şekil veren yönlerden bir başkası da sembollerin toplumun kültürel dokusuna değinmeden ve ya onunla ilişkilendirilmeden belli bir anlam kazanamayacağı düşüncesidir (Coffey, Atkinson, 1996: 90). Sembolik etkileşimcilik, duygular ve eylemler arasında derin bir etkileşim yakalayan ve kendi yöntem aşamalarını da bu sürece yansıtan bir yapıda olması ile olası durumlara karşı toplumun sosyal yanını da anlaşılır bir görünüme koyma durumuna sahiptir diyebiliriz (Kuş, 2007: 20).

Özetle; hayatımızda yer edinmiş semboller toplumda ki sosyal etkileşim ile şekillenebilmektedir. Bireylerin ve ya toplumların iletişim dili haline gelen sembolik etkileşimcilikte konuşulanlar, düşünülenler hep bir anlam bütünü içerisinde sunulmaya çalışılmaktadır. Bütün halinde sunulan Etkileşme sürecinde farklı durumlarda gözlemlenebilmektedir. Örneğin, var olan bir görünümün farklı ve ya yeni sembollerle ifade edilmesine dayanmaktadır. Bu duruma arabesk müziği açısından açıklık getirebiliriz; her müziğin içerisinde yer edinmiş beğeni duygusu yer almaktadır. Beğeniler ve tutumlar toplumdan toplum etkileşim göstermekte ve değişmektedir. Türküleri beğenen bir toplumun bakış açısı ile onu beğenmeyen daha çok klasik eserlere yönelen toplumlarda olabildiği gibi aynı kültür kıskacında da bu farklılıklara şahit olunmaktadır. Toplumlarda sembollerin farklılaşması durumu da başka eylemsel olayların etki alanına dâhil olması ile açıklanabilmektedir.

### Metalaşan Müzik Kavramı

Metalaşan müzik olgusunda göze çarpan nokta insan iş gücünün önemini yitirmesi ve yerini kapitalist düşünce sistemine bırakması yer almaktadır. Müzik kavramının dışında meta kavramını ele aldığımızda alım satım gücüne bağlı ya da değiş tokuş içeriği olan bir kavram olduğu dile getirilmektedir. Ne kadar kullanım o kadar kazanım ve kitlelere ulaşma özelliği taşıyan metalaşma süreci müzik alanına da etki etmektedir. Kullanım sıklığının artması kaliteden ziyade fiyat bakımından farklılık kazanmaktadır. Metanın önem kazanması ile insan gücüne olan ihtiyacın azalması emek ve işçilik kavramlarında önemini yitirdiğini karşımıza çıkarmaktadır. İnsan yaşamına farklı bir boyut kazandıran Kapitalizm ile sömürü durumu ile karşı karşıya kalınmaktadır. Sömürüde ki en can alıcı nokta insan gücünden faydalanılıp sermaye kısmında daha fazla üretime ihtiyaç duyulacaktır. Bu durumda piyasa denilen alanın yönünün değişmesine ve yeniden adlandırılmasına zemin hazırlamıştır. Amaçların doğrultusundan çıkan ve üretim alanında ki ihtiyaç eksikliğinden çok kapitalizmin sermayeleşmesi ve bu alana hizmet etmesi olarak şekillenmektedir. Yani daha çok tüketim alanına yön veren bir görünüm ile açıklanmaktadır (Wayne, 2018: 50-51). Müzik kültür endüstrisinde sosyolojiyi kapsayan ve bu alanda ilerleme kaydeden bir görünüme sahiptir. Bu sürecin getirisi olan müzik alanındaki çalışmalara baktığımızda ortak kullanım özelliği taşıyan müziğin formunun dışına çıkarılması durumu söz konusudur. Temelinde var olan araç gereçlerin kullanılmaması veya kısıtlanmasıyla pazar arayışı içerisinde bir sermayenin ürünü olan bir görüne sahip olmaktadır. Sanatın içinde yer alan emek, işçilik ve benzeri unsurlar değil makine gücünün kullanımı ve yaygınlaşması önem kazanmaktadır. Tüketim ve ekonomik gelişmelerin bir yansıması olan müzik her geçen gün ürün olarak piyasaya sunulmaktadır (Aytimur, 2019: 38).

Daha çok dijital alanda üretilen, dağıtımına geçen ve hızlı bir şekilde tüketilen müzik gelişen teknolojinin bir parçası olmuş durumundadır. Çağımızda özellikle müzik endüstrisi alanında gelişim gösteren yenilikler daha ayrı bir çalışmanın kapsamına girmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde müziğin üretim halinde olması, sermayeleşmesi ve meta halinde olması bu toplumun dinleyicisini, sanatçısını ve diğer

toplumlarla etkileşim alanını değiştirmektedir. Müziğin toplumsal yaşama yön vermesi kültürel etkileşimler, gelişen teknoloji, popüler kültürün altında dağılım gösteren kültür endüstrisindeki eleştiriler ile sosyoloji alanında büyük önem taşıyan sembolik etkileşim alanını içine almakta ve yaymaktadır. Önemli ölçüde değişime soktuğu müzik platformları, yapay zekâ müzikleri ile daha sonraki dönemlerde bu açıdan ilerleme gösterecektir (Wetkin, 2005: 3). Kültür endüstrisi içinde ticari bir meta unsuru haline dönüşmüş müzik uyum temelinde ve tonal bir yapıda kendini dayatmaktadır. Bu müzik ideolojik olarak burjuva alışkanlıklarının bir görünümü niteliğindeki bir sanatsal üretilerdir. Adorno (2016) ise bunu ideolojik bir yanılsama olarak değerlendirmiştir. “Burada esas olan tonal müziğin özne kaybının belirtilmesidir. Müziğin öznesinin zayıflatılması ya da yok edilmesi müziğin bugünkü durumunu açıklamaktadır” (Aytimur, 2017: 60). Kitle olarak adlandırılan kesimin kültür endüstrisinin merkezi olması durumu dikkat çekmektedir. Kültür endüstrisinin kitleler için getirdiği imkân ve olanaklar tam anlamıyla karşılığını bulamamaktadır. Kitlelere yansıtılan kültür endüstrisi ürünleri toplumların tutumlarına zarar etmeyen bir görünüm ile aktarılmasının yanlışlığı dile getirilmektedir. Müziğin sermayeleşmesi durumu daha çok modern toplumların iç dinamiklerini hem kültürel açıdan hem de ekonomik açıdan etkileyebilmektedir. Etki sürecinin müziğe yansıyan kısımlarında sanat anlayışında uzak bir görünüme sahip olması ve pazarlanabilen bir ürün oluşu yer almaktadır. Özellikle teknoloji alanında hızlı gelişim gösteren süreç ve iletişim araçları geniş kitleleri etkisi altına alarak sahasını her geçen gün genişleterek devam ettirmektedir. Sermayeleşmede toplumun içerisinde geleneği devam ettirmeye çalışan sanatçılar, ustalar ve dinleyi kiteside bu etkileşimden hem yararlanmakta hem de muzdarip olmaktadır. Müziğin endüstriyel bir görünüm kazanması müzik sahasını da farklı bir boyuta taşımaktadır. Buda ekonomik alandaki değer karşılığı ile ölçülebilmektedir. Hayatımızda ki müziğin köklerinden uzaklaşıp bir sermaye haline gelmesi, endüstrileşme yani ekonominin güç kazanması durumu ile alakalıdır. Sanat alanında ki bu etkileşimlerin başında yapım şirketleri, müziği bizlere ulaştıran yayıncılık kapsamında yer alan kısımlar ile organizatörleri kapsamaktadır. Gelişen teknoloji ile eski kullanıma sahip müzik ürünlerinin değişimi ve tüketimi, ticari bir amaç gütmesi ile ilişkilidir. Müziğin, ticaret ile arasındaki karşılaştırma da sermayeleşme unsuru göze çarpmaktadır. Parasal kaynaklara ulaşmanın kitleyi derinden etkilediği görülmektedir. Kaynağa giden yolun müzik projelerinin hayata geçilmesine yardımcı olmakta ve geniş bir sahaya ulaşmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca ticari alanda elde edilen gelişimler ve sermaye istekleri bu işe gönül vermiş sanatçı kitesinin yaratıcı alanını kısıtlamaktadır (Adorno, 2016a: 118).

Bu da geniş bir yelpazeye ve türe sahip olan müziğin çeşitlilik açısından daha dar bir görünüme ulaşmasına sebep olmaktadır. Tüketici noktasında müziği incelemeye aldığımızda, gelişim gösteren müzik endüstrisi alanı dikkat çekmektedir. Sürekli bir gelişim kaydeden bu alan müziğin bir tüketim kültürü olarak görülmesine ve değerlendirilmesine zemin hazırlamıştır. Müzik, amacında yer edinmiş fiziksel yapısından ya da başka bir deyişle bir nesne görünümünden uzaklaşarak dijital alana hizmet eden bir araç olarak görünüm kazanmıştır. Müziğe ulaşma noktasında bireylere kolaylık ve hızlilik sağlamanın yanı sıra müziğe bakış açısında da farklılık yaratmıştır. Tüketim ile bireylerin kişisel benlikleri ve topluma ait olmasında yatan kimlik arayışı konularına yakınlık göstermektedir. Müziğin bir döneme veya bir duruma hizmet etmesi dışında bir yapıya sürüklenmesi geçici bir moda etkisi ile açıklanmaktadır.

### **Kültür Endüstrisi Eleştirileri**

Frankfurt Okulu'nun önemli çalışmaları arasında yer alan “Kültür Endüstrisi” bölümü, sermaye arayışının kültür endüstrisini etkilemesi ve kitle iletişim araçlarının gelişimlerinde yatan kültürün ve müziğin metalaşma durumu yer almaktadır. Kültür endüstrisi eleştirileri kapsamında iki önemli isim



karşımıza çıkmaktadır. Frankfurt Okulu'nun öncülerinden olan Horkheimer ve Adorno'ya (2005); göre "kültürel açıdan ortaya çıkan ürünlerin bir endüstri ürünü haline gelmesi tek tipli oluşuma zemin hazırlamıştır. Sisteme karşı direnç gösterenler ya da başka bir ifadeyle ekonomik güce sahip toplumlar tarafından devamlılığı artmaktadır" (Yıldız, 2022: 52). Frankfurt Okulu ve öncüleri kültür endüstrisine yöneltilen eleştiriler ve kitle kültürünü içeren toplumun karşımıza çıkardığı iki başlığı gözler önüne sermektedir. Başlıkların ilki, zaman içerisinde sürekli bir değişim ve gelişim içinde olan ekonomik alanda ki teknolojik yapılanmaları kapsadığını dile getirilirken aynı zamanda var olan geleneksel formdan uzaklaşmayı ifade etmektedir. Diğer başlıkta ise, teknolojik gelişmelerin insan iş gücüne ihtiyacın azalmasına hatta yok olmasına zemin hazırladığı dile getirilmektedir. Kültür kavramının somutlaştırılmasını kapsayan endüstrileşme bireylerinde himayesine girmeyen olaylara karşı duyarsızlaşmasına ve bu alana hizmet etmesine zemin hazırlamaktadır (Swingewood, 1996: 32). Kültür alanında yaşanan kuramsal kavram tartışmaları ile başlayan bu süreç Frankfurt Okulu'nun kültür endüstrisi eleştirileri ile daha da şekillenmiştir. Teknolojinin ivme kazanması durumundan ziyade kültür endüstrisi eleştirilerinin temelinde kültür olgusu yer almaktadır. Çünkü bireylerin ve toplumların bir çatı altında birleşmesine ve etkileşim sahasının genişlemesinde kültür kuramı yer almakta ve tartışılmaktadır. Frankfurt Okulunun kültürel çalışmalarına katkı sağlayan kültür endüstrisi eleştirileri belli birkaç öneriyi açığa çıkarmaya çalışmaktadır (Krogh, 1999: 248).

Frankfurt Okulu'nun kültür endüstrisi önerilerini şu şekilde sıralaya biliriz;

Kültür endüstrisi ile şekillenen ürünlerin bireyler tarafından kabul görmesi ve var olan düzen ile uyum sağlaması durumunu kapsamaktadır. Tüketici noktasında kültür endüstrisi bireyi karmaşık düşünce yapısına yöneltmez ve bireye hazır olan bilgiyi sunmaktadır. Statü kazanımlarına dikkat çekmek isteyen kültür endüstrisi toplumlarda var olan eşitsizlik düzeni ile ilgilenmektedir. Bireysel olmaya karşı bir tutum sergileyen kültür endüstrisi bireyin yaşamı içerisinde kurulu düzene karşı koymayan bir sistem görünümüne sokmaya çalışmaktadır (Aktiker, 1998: 56; Adorno, 1998: 206-207).

Müzik ve kültür endüstrisi, modern toplumların ayrılmaz bir parçasıdır. Ancak, bu endüstri çeşitli eleştirilere de maruz kalmaktadır. Müzik endüstrisinin ticarileşmesi, homojen, sanatsal özgürlükler üzerindeki baskılar ve tüketim kültürü gibi ana eleştiri noktalarını kapsamaktadır. Müzik endüstrisi, zaman içerisinde ticari amaçları yönlendiren çıkarlar tarafından yönlendirilmektedir. Bu durum, sanatçıların yaratıcı özgürlüklerini kısıtlayabilir ve müziğin sanatsal değerinin ticari değerler lehine göz ardı edilmesine yol açabilir. Eleştirmenler, endüstrinin "popüler" parçalar üretme baskısı altında, yenilikçi ve özgün müzik yapımını engellediğini savunmaktadır. Bu, müziğin sadeleşmesini ve kültürel çeşitliliğin azalmasına neden olabilmektedir. Kültür endüstrisinin eleştirilerinden biri de, küresel ölçekte baskın kültürlerin yerel kültürleri ve müzikal çeşitliliği erozyona uğratmasıdır. Bu durum, dünya çapında müzikal ifade biçimlerinin ve kültürel özgünlüğün homojenleşmesine yol açmaktadır. Eleştirmenler, bu sürecin kültürel emperyalizme yol açtığını ve yerel sanatçıların ve müzik türlerinin görünürlüğünü azalttığını belirtmektedir. Müzik endüstrisi, tüketim kültürünü teşvik eden bir yapıya sahiptir. Bu durum, dinleyicilerin aktif kültürel katılımcılardan ziyade pasif tüketicilere dönüşmesine neden olabilir. Eleştirmenler, müzik ve kültür endüstrisinin bu yönünün, bireylerin sanatsal ve kültürel deneyimlerini sığlaştırdığını ve müziği anlamlı bir ifade aracı olmaktan çıkararak yalnızca bir eğlence ürünü haline getirdiğini savunmaktadır. Dijital çağ ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte, müzik eserlerinin kolayca kopyalanıp dağıtılabilmesi, sanatçıların emeklerinin ve müzikal yapıtların değerinin azalmasına yol açmıştır. Bu durum, özellikle bağımsız sanatçılar ve küçük müzik şirketleri için zorluklar yaratmaktadır. Eleştirmenler, endüstrinin bu yönünün sanatçıların geçimini ve müzikal yenilikleri olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu eleştirilere karşın, müzik ve kültür endüstrisinde alternatif

hareketler ve modeller de gelişmektedir. Bağımsız müzik sahnesi, yerel sanatçıların desteklenmesi, çevrimiçi platformlarda sanatçıların doğrudan dinleyicilere ulaşabilmesi gibi olgular, endüstrinin olumsuz yönlerine karşılık gelmektedir.

## Sonuç

Makale, "Popüler Kültür Bağlamında Sembolik Etkileşimcilik Ve Metalaşan Müzik Olgusu Üzerine Kültür Endüstrisi Eleştirisi" başlığı altında, popüler müziğin ve kültürün sembolik etkileşimcilik teorisi üzerinden incelenmesi, müziğin metalaşma süreci ve bu olguların kültür endüstrisi eleştirisi çerçevesinde değerlendirilmesi temalarını kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Çalışmanın sonuç kısmı, bu temalardan elde edilen bulguları özetler niteliktedir. Ele alınan sembolik etkileşimcilik konusu ile popüler müzik ve kültürün toplumsal anlamının nasıl üretildiğini ve tüketildiğini incelerken, bireylerin bu süreçte aktif roller oynadığını ve popüler müziğin anlamının sosyal etkileşimler yoluyla sürekli olarak yeniden üretildiğini vurgulamaktadır. Popüler müzik, bireysel kimliklerin, toplumsal grupların ve kültürel değerlerin anlamlandırılması ve ifade edilmesinde kritik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Müziğin Metalaşması noktasında, müziğin nasıl bir meta haline geldiğini ve bu sürecin sanatçı yaratıcılığı, tüketici davranışları ve müzik endüstrisinin dinamikleri üzerinde nasıl etkiler yarattığını detaylı bir şekilde incelemektedir. Metalaşma, müziğin sanatsal ve kültürel değerinin ötesinde, ekonomik değer kazanması sürecini ifade etmektedir. Bu süreç, müzik endüstrisinin yapısını ve müzik ürünlerinin sunumu, dağıtımını ve tüketimi şekillerini dönüştürmüştür. Makale, metalaşmanın sanatsal ifade üzerindeki potansiyel kısıtlamalarına ve popüler müziğin çeşitliliği üzerindeki etkilerine dikkat çekmektedir. Kültür Endüstrisi Eleştirisi başlığını ele aldığımızda Theodor Adorno ve Max Horkheimer'in kültür endüstrisi eleştirisinden yola çıkarak, makale popüler müziğin ve kültürün endüstriyel üretim ve tüketim biçimlerinin eleştirel bir analizini sunmaktadır. Kültür endüstrisi, toplumun kültürel ürünlerle pasif bir şekilde dolmasına ve standartlaşmış, homojenize edilmiş içeriklerin yaygınlaşmasına neden olmakla eleştirilmiştir. Makale, bu süreçlerin bireylerin eleştirel düşünme yeteneklerini zayıflattığını ve toplumsal statükonun pekiştirilmesine katkıda bulunduğunu öne sürmektedir.

Sonuç olarak, makale popüler kültür ve müziğin sembolik etkileşimcilik ve kültür endüstrisi eleştirisi çerçevesinde incelenmesinin, toplumsal anlam üretimi, sanat ve ticaret ilişkisi ve kültürel değişim süreçleri hakkında önemli içgörüler sağladığını vurgulamaktadır. Bu çalışma, popüler müzik ve kültürün eleştirel bir şekilde değerlendirilmesinin, tüketici davranışlarına, sanatsal ifadeye ve toplumsal değerlere dair daha geniş bir anlayış geliştirmemize yardımcı olmaktadır. Müziğin popüler kültür içindeki yeri ve kültür endüstrisi tarafından nasıl şekillendirildiği, karmaşık ve çok boyutlu bir tartışma konusudur. Müziğin metalaşmasına yönelik eleştiriler, toplumun kültürel ve sanatsal değerlerini korumanın önemini hatırlatmaktadır. Bu bağlamda, müziğin ve popüler kültürün geleceği, sanatçıların yaratıcılığına, dinleyicilerin eleştirel düşünce kapasitesine ve her ikisinin de kültür endüstrisinin etkilerine karşı geliştirebilecekleri direniş biçimlerine bağlıdır. Bu dinamik etkileşim, müziğin toplumsal ve kültürel hayattaki yerini yeniden tanımlama ve zenginleştirme potansiyelini barındırmaktadır.

## References

- Adorno, Theodor.W. (2016).*Negatif Diyalektik*. çev. Şeyda Öztürk, Metis Yayınları, İstanbul.
- Alemdar K. ve Erdoğan İ. (1994). *Popüler Kültür ve İletişim*, İstanbul: Ümit Yayınları.
- Atiker, E. (1998). *Modernizm ve Kitle Toplumu*. Vadi, Ankara.

- Aytimur, R. G. ( 2019). Theodor Adorno Ve Walter Benjamin’de Sanat Eserinin Doğası Türkiye Cumhuriyeti Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe (Sistemik Felsefe Ve Mantık) Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi Ankara.
- Aytimur, R. G.(2017), Müzik Eğitiminde Sistemik Düşüncenin ve Felsefi Yaklaşımların Müzik Eğitimi Anabilim Dallarındaki Öğrenciler Düzeyinde İncelenmesi (Gazi Üniversitesi Örneği), Doktora Tezi, Ankara.
- Barnard, M. (2002). Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür. Çev. Güliz Korkmaz. Ütopya, İstanbul.
- Blumer, H. (1975). Comments on ‘parsons as a symbolic interactionist. Sociological Inquiry, 45, 59-62.
- Coffey, A. ve Atkinson, P. (1996). Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies. London: Sage.
- Dominic Strinati. (1995). An Introduction to Theories of Popular Culture, Routledge, London.
- Güngör, N.(2013), İletişim / Kuramlar ve Yaklaşımlar, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Kendall, D. (2011), Sociology in Our Times: The Essentials, Wadsworth, Belmont, CA: Cengage Learning.
- Krogh, T. (1999). Frankfurt Okulunun Kültür Analizi. Medya İktidar İdeoloji, (Der: Mehmet Küçük ), Ankara.
- Kuş, E. (2007), “Sosyal Bilim Metodolojisinde Paradigma Dönüşümü ve Psikolojide Nitel Araştırma”, Türk Psikoloji Yazıları, 10 (20), ss. 19-41.
- Özbek, M. (2002). Popüler Kültür ve Orhan Gencebay Arabeski, İletişim Yayınları, Ankara.
- Özbek, M. (2002). Popüler Kültür ve Orhan Gencebay Arabeski, İletişim Yayınları, Ankara.
- Özdemirci, A. (2004). Popüler Kültür, Tüketim Psikolojisi ve İmaj Yönetimi: Türkiye (1950-1980). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim Organizasyon Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Swingewood, A. (1996). Kitle Kültür Efsanesi, Çev: Aykut Kansu, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Swingewood, A.(1996). Kitle Kültürü Efsanesi. (Çev. Aykut Kansu ). Bilim ve Sanat yayınları, Ankara.
- Türk, T. Ekşi, H. (2017). Etnografya. Edam Yayın, İstanbul.
- Wayne, M. (2018).Yeni Başlayanlar İçin Kapital. Çev. Ümit Şensesen. İstanbul: Yordam Kitap.
- Wetkin, R. W. (2005), Adorno on Music, NewYork: Routledge Press.
- Yıldız, D. (2022). Kültürel Endüstri Döngüsünde Yer Alan Müzik Üzerine Theodor W. Adorno Söylemlerinin İncelenmesi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müzik Anabilim Dalı Müzik Bilimleri Ve Teknolojisi Bilimleri, Yüksek Lisans Tezi Malatya.

## 46. Hareket ve Dans Derslerinde Doğaçlama Fenomeni: William Forsythe'in Doğaçlama Teknolojileri<sup>1</sup>

Emre YALÇIN<sup>2</sup>

**APA:** Yalçın, E. (2024). Hareket ve Dans Derslerinde Doğaçlama Fenomeni: William Forsythe'in Doğaçlama Teknolojileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 824-840. DOI: 10.29000/rumelide.1455137.

### Öz

Bu araştırma Sahne Sanatlarının iki alanında Oyunculuk ve Halk Oyunları bölümlerinde Hareket/Dans derslerinde gözlemlenen eğitimsel problemlerden yola çıkılarak geliştirilmeye çalışılmıştır. Birincisi, ülkemizin büyük kentleri dışında kurulmuş Oyunculuk bölümlerinde Hareket-Dans derslerini verebilecek yetkinlikte ve donanımda öğretim elemanı yoktur. İkincisi, Halk Oyunları bölümlerinde- özellikle Doğu'da gözlemlenebileceği üzere- yöresel dansların kalıpları dışında öğrencilerin kendi bedenlerini birer araştırma konusu haline getirip, yaratıcılıklarını, teknik bilgi ve becerilerini geliştirecekleri ders içerikleri son derece yetersizdir. Türkiye'de Dans ve Hareket alanında yapılan pratiklerde yer alan performansçıların çoğunun Halk Oyunları bölümünden yetiştiği düşünüldüğünde bu bölümlerde verilen eğitimin niteliği ve kapsamı ayrı bir önem kazanmaktadır. Böylesi bir problematikten yola çıkarak bu çalışmada ders müfredatlarında yer almasıyla her iki alana da katkı koyabilecek Doğaçlama Dans-Hareket teknikleri incelenmeye çalışılacaktır. Görüleceği üzere 20.Yüzyıl'da başlayıp 21.yüzyıla taşınan batılı modern dans deneyleri ve somatik araştırmalar ülkemiz açısından yeni pedagojik yaklaşımlar ve zengin bir sanatsal birikim ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda William Forsythe'in sanatsal yaklaşımı ve geliştirdiği doğaçlama teknikleri kafa açıcı niteliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** Hareket dersleri, doğaçlama teknolojileri, Forsythe, oyunculuk, somatik, dans

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %5

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455137

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Sahne Sanatları Bölümü/ Dr., Kafkas University, Faculty of Fine Arts, Performing Arts Department, (Kars, Türkiye), yalcemre@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3569-5730, **ROR ID:** https://ror.org/04v302n28, **ISNI:** 0000 0000 9216 0511, **Crossreff Funder ID:** 501100009391

## The Phenomenon of Improvisation in Movement and Dance Classes: William Forsythe's Improvisation Technologies<sup>3</sup>

### Abstract

This research was attempted to be developed based on the educational problems observed in Movement-Dance courses in two fields of Performing Arts, Acting and Folk Dance Departments. Firstly, in Acting Departments established outside the big cities of our country, there are no lecturers with the competence and equipment to teach Movement-Dance courses. Secondly, in folk dance departments - especially in the East - there is a lack of course content in which students can develop their creativity, technical knowledge and skills by making their own bodies the subject of research outside the mould of local dances. Considering that most of the performers who take part in dance and movement practices in Turkey are trained in the folk dance department, the quality and scope of the education provided in these departments takes on a special significance. Based on such a problem, this study will try to examine improvisation dance-movement techniques that can contribute to both fields by being included in the course curricula. As it can be seen, Western modern dance experiments and somatic research, which began in the 20th century and continued into the 21st, reveal new pedagogical approaches and a rich artistic accumulation for our country. In this respect, William Forsythe's artistic approach and improvisation techniques are mind-opening.

**Keywords:** Movement classes, improvisation technologies, Forsythe, acting, somatic, dance

### Giriş

Ülkemizde oyunculuk bölümlerinde Hareket-Dans derslerini verebilecek yetkinlikte ve donanımda yeterli sayıda öğretim elemanı olmadığı açıktır. (Kocabıyık & Erdenk, 2022, s.221) Durum böyle olunca, çoğunlukla ve iyi haliyle başka alanlardan (beden eğitimi, jimnastik, dans vb.) oyunculuk eğitimi ve tiyatroya dair çok az fikri olan eğitmenlere başvurulması söz konusu olur. Böylelikle oyunculuk öğrencisinin sahne üzerinde ihtiyaç duyduğu kondisyon, esneklik, koordinasyon gibi özellikler bir nebze sağlanmaya çalışılır. İkincisi ve daha kötüsü ise derslerin boş geçmesi ya da tiyatroya dair başka uzmanlıkları olan oyunculuk, kuram, yazarlık ya da tasarım hocalarının bu dersleri yürütmek zorunda kalmasıdır. Ne yapacağı konusunda tam bir açmazda düşmesi muhtemel eğitmenlerin haricinde asıl hayal kırıklığı yaşayacak olan, hiç kuşkusuz, türlü zorluklara rağmen bu bölümde okumaya karar veren oyunculuk öğrencileridir. Her iki durumda da öğrenciye kalan eğitmenin bilgi ve becerisi çerçevesinde öğrenciden yapmasını istediği hareketleri taklit etmesi, tasarlanan koreografilerde üzerine düşeni yapması ve verilen komutları uygulamasıdır. Meslek hayatı boyunca, özellikle günümüz tiyatrosunda hareket ve beden becerileriyle fark yaratacak ve büyük oranda kendi yaratıcılığını harekete geçirdiği ölçüde başarılı olacak oyuncu adayları için böylesi bir eğitim sürecinin taşıdığı anlam açıktır: yetersizlik.

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %5

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455137

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Bununla beraber, çağımız tiyatro pratiklerinin tüm dünyadaki ana yöneliminin fiziksellik ve beden merkezli çalışmalar üzerine şekillendiği düşünülürse, ülkemiz tiyatrosunun en azından oyunculuk ve sahneleme başlıklarında ne düzeyde konumlanacağı kolaylıkla tahayyül edilebilir.

Halk Oyunları bölümü öğrencilerinin eğitim eksikliği üzerine durumu da birçok yönden Oyunculuk öğrencileriyle benzer. Birçoğu mezuniyet sonrasında özellikle büyük kentlerde esnek zamanlı çalışarak, işverenlerin talepleri doğrultusunda eğitimlerinin dışındaki birçok dans formuyla yüz yüze kalırlar. Hatta çoğu zaman geçimlerini sağlamak için bu alanlarda çeşitli kurslar ve atölyelerle eğitimlik yapmaktadırlar. Eğlence ve eğitim sektörlerinde talep edilen birçok farklı dans formuna adapte olabilecek çok yönlülükle öğrencilerini yetiştirmeye çalışan Modern Dans bölümlerinin sayısının azlığı ortadayken Halk Oyunları öğrencileri için eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi ve boyutlandırılması hayati bir yerde durmaktadır.

Bu noktalardan hareketle bu çalışma öncelikle oyunculuk bölümlerindeki hareket dersi veren/ vermek zorunda kalan eğitmenlere ve tüm olumsuzluklara rağmen kendini yetiştirmeye çalışan oyunculuk öğrencilerine Türkçede bir kaynak oluşturmayı amaçlamaktadır. Bunun yanında ülkedeki dans pratiklerinde merkezi bir yere sahip Halk Oyunları bölümlerinin ders müfredatlarını geliştirebilecek bir başlık olarak “Doğaçlama Dans-Hareket”in olanakları üzerine yapılan/yapılacak araştırmalara katkı koymayı hedeflemektedir.

Görülebileceği üzere, büyük bir kısmı otodidaktik bir süreç olarak işleyen, öğrencinin somatik olarak kendi bedenini, imgelemine ve uzamsal algısını bir araştırma ve deney konusu haline getirebildiği “doğaçlama dans ve hareket” teknikleri, yukarıda belirtilen problemlerin çözümüne katkı koyacak potansiyeller barındırmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın seyri ilk olarak Doğaçlama Dans/Hareket olgusunun Batılı Dans-Hareket Pratikleri ve Somatik Araştırmalar içindeki tarihsel gelişimini incelemekle ilerleyecek, sonrasında W.Forsthe'nin doğaçlama yaklaşımı ve egzersizleri incelenmeye çalışılacaktır. Bu seyir içerisinde, Doğaçlama Dans/Hareket olgusunu kavramak için anahtar rol oynayacak terminoloji aktarılmalı çalışılacaktır.

## **Yirminci Yüzyılda Dans-Hareket Eğitiminde Doğaçlamanın Gelişimi**

Doğaçlama her ne kadar en bilindik anlamıyla önceden hazırlık yapılmadan, herhangi bir tekste ya da skora dayanmadan spontane olarak gerçekleştirilen bir sanat performansını (Goldmann, 2010, s.5) (oyunculuk, müzik, dans vb.) akıllara getirirse de, tarihsel gelişimiyle dans-hareket teorileri ve pratikleri içerisinde terimin, bundan çok daha fazla süreç ve niteliği kapsadığı görülür. Bunlardan en önemlisi, doğaçlamanın klasik bale ve dansın diğer tiyatral biçimleri içerisinde bir metin ya da sahneleme kalıbı içerisinde kodlanmış hareket, figür ya da uzamlardan değil, performansçının kendi bedeni üzerindeki hakimiyeti ve farkındalığıyla gerçekleştirdiği buluşlara dayanmasıdır. Bu klasik dans algısı ve üretimine temel oluşturan hiyerarşik düzenin birçok düzlemde yerinden oynaması anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda ilk olarak koreograf-dansçı, usta-öğrenci ilişkisinde, icracıya düşen sınırsız biat etme rolü ve koreografin/ustanın tanrısal hakimiyetine dayanan üretim ilişkilerinin katılığı buharlaşmaya başlar. İkincisi, Descartes ile özdeşleşmiş batılı metafizik düşüncenin mihenk taşlarından biri olarak kabul gören kartezyen düşüncenin, aklın beden üzerindeki tahakkümüne ya da ayırımına dayanan savının iptalidir (Wait, 2023 s.185.). Üçüncüsü ise diğer ikisiyle de ilişkili olarak, -Foucault'ın Batı kültürünün özellikle 19.yüzyıldan sonra ürettiğini tespit ettiği şekilde- disiplin toplumunun dans sanatında uysallık/yararlılık ikiliğiyle vücut bulan katı beden tahakkümünden kurtuluştur (Franko, s.100-101).

Günümüzde çağdaş dans sanatına ve dans tiyatrosu gibi spesifik türlerin gelişimine temel oluşturan doğaçlamaya dönük bireysel ve deneysel çalışmaların 19.yüzyıldan itibaren başladığı bilinmektedir. Fanny Elssler, Marie Taglioni, Anna Pavlova gibi Avrupa'da kendi dönemlerinin önde gelen dansçılarının kendilerine has üsluplarını ve becerilerini geliştirirken doğaçlamadan yararlandıkları bilinmektedir. 19.yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın ilk yarısında A.B.D'de, Isodora Duncan, Loie Fuller, Rusya'da George Balanchine, Almanya'da Olga Desmond, Dalcroze, Rolph Laban, Mary Wigman, Kurt Joos gibi isimler dans eğitimi ve pratiklerinde geleneksel biçimlere karşı alternatifler ararken doğaçlamaya başvururlar. Bu bakımdan Balanchine ve Foller'in çalışmaları öncü bir nitelik taşır. Balanchine doğaçlamaya dayanan yenilikleriyle klasik balenin sentaksını genişletmiştir. "Onun çalışma yöntemi "hemen ve anda gelişen" (on the spot) dans hareketlerine dayanmaktadır ve bunlar öğrencileriyle işbirliği içerisinde spontane ve bazen de tesadüfen ortaya çıkarlar" (Carter,2000, s.183). Balanchine, doğaçlama teknikleri vasıtasıyla geleneksel sahne seti (dekor, kostüm, anlatı vs.) uzaklaşarak dans eden bedenlerin mimari niteliklerine ve etraflarını çevreleyen uzam birimlerini manüpile edebilme yeteneklerine odaklanmıştır (Scholl, 1994, s.103). Fuller ise kısıtlayıcı dans tekniklerinden uzaklaşıp özgür ve kendine has bir (idiosyncratic) stilde dans için deneylere girişirken doğaçlamadan yararlanmıştır. Fuller, performansçılarını özgür tercihleriyle, kendi özgüllükleri ve doğal ifadeleriyle hareket etmeleri için cesaretlendirmiştir. Fuller, "kendine has hareket etme" (idiosyncratic), eğitimsiz dansçıları performansçı olarak kullanma, danslarda görev (task) uyumu yaratma, seçme özgürlüğüne izin veren koreografiler oluşturma ve dış mekânları kullanma üzerine fikirleriyle 20.yüzyılın ikinci yarısından itibaren Amerika'da yükselişe geçecek doğaçlama tekniklerinin gelişiminde büyük rol oynamıştır (Sommer, 1975, s.66).

20. yüzyılda Dans-Hareket eğitiminde doğaçlama tekniklerinden fazlaca yararlanan iki merkez olarak Almanya ve A.B.D'yi görürüz. Modern dansın doğuşu ve gelişiminde de merkezi bir yerde duran bu iki ülkenin sanatçıları özellikle 20.yüzyılın ilk yarısında yoğun bir etkileşime girmişlerdir. 1900'lerin başında Isodora Duncan'ın Avrupa'ya gerçekleştirdiği turnelerle Almanya'daki ekspresyonist sanat atmosferinde yarattığı şok, 1920'ler, 30'larda doğaçlama merkezli çalışmalarıyla Dalcroze, Laban, Kreutzberg, Wigman ve Joos'un A.B.D'de büyük etki yaratması, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya'ya turneler düzenleyen Amerikalıların Alman gençlere kendi modern dans geleneklerini tekrar hatırlatması gibi alış verişler bu etkileşimi tarihsel bir çerçeveye alır (Partsch-Bergsohn, 1994, s.39-76). Birbirlerinin çalışmalarını takip eden, bazen birbirinden eğitim alıp ortak çalışmalar üreten Alman-Amerikalı sanatçılar, Modern dansı inşa ederken, verdikleri eğitimlerde ve prova süreçlerinde doğaçlama çalışmalarına önem vererek doğaçlamanın akademik bir araştırma ve eğitim başlığı olarak gelişmesinde önemli rol oynamışlardır.

### Almanya ve Çevresinde Doğaçlama Tekniklerinin Gelişimi ve Ausdruckstanz

Yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde Almanya ve çevresinde, doğaçlamanın dans-hareket eğitimini ve pratiklerini domine etmeye başladığını görürüz. Doğaçlama çalışmalarıyla bu dönemde öne çıkan isimlere bakıldığında Emile Jacques-Dalcroze, Rudolph Laban, Mary Wigman ve Kurt Joos'u görürüz. Dalcroze, "yürümek, koşmak, ani hamle yapmak (lunging), atlamak, sıçramak" gibi insan bedeninin temel hareketlerini müzikle icra ederken beden ağırlığının durumu üzerine doğaçlama temelli araştırmalar gerçekleştirmiş, böylelikle "dansın önceden belirlenmiş ve geleneksel biçimlere ihtiyacı yoktur" nosyonunu bir adım ileriye taşımıştır (Carter, 2000, s.184). O hiçbir dans ve hareket tedrisatından geçmemiş olmamasına rağmen, Delsarte'nin teorileri<sup>4</sup> ve kendi müzik birikiminden yola çıkarak

<sup>4</sup> Francois Delsarte (1811-1871), Paris Konservatuarı'nda bir öğrenciyken ve konservatuarda öğretilen oyunculuk tarzından memnun değildir ve sesinin önceki yıllarda müzik bölümü tarafından mahvedildiğine inanmaktadır. Anatomi öğrenerek

Eurythmics adında seslerin fiziksel harekete çevrildiği bir yöntem geliştirmiştir. Yürümeyi insanın tüm ritmik hareketlerinin temeli olarak gören Dalcroze, her derse başladığında öğrencilerinden piyanoyla çaldığı müziğe eşlik edecek dürtüsel doğaçlama hareketleri talep etmiştir. Bu yolla öğrencilerinin ritim duygularını ve bedenlerinin farklı bölgeleri arasındaki koordinasyonu geliştirmeyi hedefleyen Dalcroze, dönemin en önemli sahne tasarımcısı Appiah ile çalışmaya başladıktan sonra “ritmik uzamlar” fikrinin gelişmesinde rol oynamış, bu doğrultuda çalışmalarındaki doğaçlama alanı boyut kazanmıştır (Partsch-Bergsohn, 1994,49-50).

Bir dans notasyonu<sup>5</sup> sistemi geliştiren Laban'ın, doğaçlamayla iç içe geçen teorileri ve deneyleri, dansın müzikal yapılara olan bağımlılığından özgürleşmesine katkı koymuştur. Topluluğunu demokratik ilişkiler ve ortak karar verici bir tutum etrafında organize eden, hareket ya da kostüm anlayışında bedene özgür ve yeni bir bakış geliştiren Laban, doğaçlamaya olanak sağlayan daha birçok koşul ve araç geliştirmiştir. Batıda modern dansın öncülerinden ve Mary Wigman, Harald Kreutzberg, Kurt Joos gibi isimlerle Almanya'da Ekspresyonist dansın (Ausdruckstanz) kurucularından kabul edilen Laban'ın, özellikle 1920'lerden itibaren geliştirdiği “Hareket Koroları” doğaçlama itkilerinin, müzik teorisi ve görsel tasarımla birleşmesi sonucu oluşmuştur. Doğaçlamanın daha önce tespit ettiğimiz niteliklerine uyan bir biçimde spontanlık, itkisellik ve demokratik yapıda bir ensemble anlayışı Hareket Koroları'na damga vurmuştur (Bradley, 2009, s. 8-11).

Hem Dalcroze hem de Laban ile çalışmış Mary Wigman da doğaçlamayı dans eğitiminin ve performanslarının merkezine yerleştirmiştir. Wigman da Laban gibi dansı, fiziksel ve ruhsal birliğe dayanan ve müzikten bağımsız olarak kendi biçimsel yasalarına sahip bir dil olarak görür. Newhall, (2009, s.87.) onun sanatsal amacını birey ve dünya arasında meydana gelen harmonileri ve anlaşmazlıkları ifade etmek olarak izah eder. Bu doğrultuda onun için dansı doğuran esin, yükseltilmiş bir yaşam deneyiminden gelir. “Bu esin, içimizde bir özlem, bir stres, bir iletişim dürtüsü uyandırır” (Wigman, 1973, s.88). Bunu kompoze edebilmek bir yetenektir ve bu yetenek, hayal gücünün bir eylemi olarak yaratıcı fantezidir. Wigman'ın eğitiminde doğaçlama anahtar bir rol oynar, çünkü doğaçlama içinde değişen doğanın ve içsel duyguların derinliğine, hareket eden bedenler aracılığıyla erişilir. Bu doğrultuda Wigman'ın stüdyosunda doğaçlama, varlığın içsel ifadeleri, biçimsel endişeleri ve yaşam hakkında özel soruları işaret edecek şekilde yapılandırılır. 1920'de kurduğu Wigman Okulu'nda dans eğitimi “teknik dersleri” ve “sınıf dersleri” olarak ikiye ayrılır. Her ne kadar teknik dersler teknik becerilerin kazanılmasını, sınıf dersleri ise kompozisyon becerilerinin kazanılmasını vurgulasa da, her ikisi de doğaçlama yoluyla öğretilir. Böylesi bir teknik eğitimin yanında Wigman, tüm öğrencilerine kendi koreografilerini geliştirecekleri şekilde alan açar ve bunu da eğitimin bir parçası olarak yapılandırır (Newhall, 2009, s.87-92). Geliştirdiği doğaçlama merkezli eğitim yanında yaptığı turneler

5 sesini tedavi eder ve oyunculuk eğitimine dair memnuniyetsizliği doğrultusunda araştırmalara girer. Bu yoğun araştırma, insanların gerçekte nasıl hareket ettiği, nasıl davrandığı ve birçok duruma nasıl tepki verdiği üzerinedir. Parklarda, kafelerde, hastane koşullarında, kiliselerde, morglarda, hatta afet anlarında gözlem yapar. Sonunda açıkça gözlemlenebilen ifade kalıplarını ortaya döker. Bu doğrultuda araştırmaları, sesin, nefesin, hareket dinamiklerinin, çizgi ve formun, dürtülerin, zihnin, ruhun ve yaşamsal içgüdüünün ifade edici aracı olarak bedenini kapsamlı bir incelemesidir. Laban notasyonu ya da Labanotasyon, insan hareketinin bütün biçimlerini koreografiye dökmeyi ve analiz etmeyi temel alan sembolik bir "alfabe" sistemidir. Semboller müzikteki notalar gibi, her bir kalıbın "hecelendiği" hareket bileşenlerini temsil eder. Standart labanotasyonda dikey üç çizgili bir porte icracıyı temsil eder. Orta çizgi, porteyi vücudun ana bölümlerini temsil eden sağ ve sol sütunlara ayırır. Porte, aşağıdan yukarıya doğru okunur ve performansçının bakış açısından yazılır. Her yön sembolü bir dikdörtgene dayanır ve dört hareket faktörünü gösterir. Sembolün biçimi şekli hareketin yönünü, gölgelendirilmesi ise hareketin seviyesini (level) gösterir. Sembolün uzunluğu hareketin süresini (daha kısa, daha hızlı, daha yavaş gibi) temsil ederken, sembolün porte üzerindeki yerleşimi vücudun hareket halindeki kısmını gösterir. Labanotasyon dans koreografisi, fiziksel terapi ve tiyatro gibi geleneksel olarak fiziksel bedenle ilişkili alanlarda kullanılmasının yanında antropoloji ve endüstriyel üretim gibi farklı alanlarda da kullanıma sokulmuştur



ve Hanya Holm, Harald Kreutzberg gibi öğrencilerinin sanat yaşamlarını orada sürdürmesiyle Wigman'ın A.B.D'deki modern dans eğitimi üzerindeki etkisi de büyük olur.

Almanya'da Hitler rejiminde sanatçıların yaşadığı sanatsal, kültürel izolasyonla yok olma noktasına gelen Modern dans araştırmaları- ki Naziler ilk dönemlerinde Ekspresyonist dans ve hareket biçimlerini kendi propagandalarında araçsallaştırmaya çalışmışlardır- 50'lerde Amerikalı sanatçıların etkisi, Wigman gibi gözden çıkarılmış dansçılara yeniden alan açılması ve Kurt Joos gibi sürgündeki sanatçıların ülkeye dönmesiyle Almanya'da tekrar gündeme gelir.

Hem Laban'ın hem de Wigman öğrencisi olan Kurt Joos, Nazilerin iktidara gelmesinden itibaren Joos Balesi (Ballets Joos) ekibindeki öğrencileriyle İngiltere'ye göç etmiştir. Savaş sonrasında Almanya'ya geri dönüp Essen'de Folkwang Dans okulunun başına geçen Joos, ders müfredatına doğaçlama derslerinin yanında Laban kökenli ökinetik (eukinetics), koreotik (choreutics) gibi yine bir parçası doğaçlama olan dersler eklemiştir. Koreografik kompozisyon için, anlamlı, iletişimsel hareket için bir araç olarak koreotik uygulaması, jestsel yönelimin farkındalığı ve uzamda yönsel odaklanma yoluyla disiplin, koordinasyon ve duyarlılık sağlayan bir çalışmadır. Buna göre insanın duygusu ve spontane fiziksel hareketinin yönü arasında ayrılmaz bir ilişki vardır. Örneğin eğer duygu "sempati" ise hareket ileri, "korku" ise geri olacaktır. Neşe ve umut yukarı doğru, keder ve umutsuzluk aşağı doğru hareket eder. Ökinetik ise "Kapsanan uzam yoksa aksiyonun görülebilmesi mümkün değildir" önermesi ile başlar. Ökinetik'in üç temel ögesi vardır. Zaman, Yoğunluk ve Modus. Joos'a göre bir devinim analizi uzamsal bir element içermelidir ve o uzamsal elementi "Modus" olarak isimlendirir. Bu bağlamda zaman, çabuk ya da yavaş hızın göreceli özellikleri olarak anlaşılırken; yoğunluk güçlü ya da zayıf olarak kassal gücün fazla ya da az olmasıdır. Modus ise merkezi ya da çevresel, bir başlangıç noktası ya yön gösterilmesini tanımlamaktır. Böylelikle ökinetik dersi bir doğaçlama ile başlar: 1) Hızlı ya da Yavaş 2) Güçlü ya Zayıf 3) Merkezi ya da Çevresel. 1-2-3'ün farklı varyasyonları denenir ve ökinetik ile, yayılan ve birleşen hareketler, değişim dereceleri ve dinamik nüanslar içeren zincirleme bir akışı aranır (Markard,1993,s.47).

Joos, Folkwang Okulu'nda doğaçlamaya dayanan böylesi bir alternatif hareket eğitimini inşa etmesinin yanında 1960'lardan itibaren Alman Modern Dansına ve Dans Tiyatrosu'na yön verecek Pina Bausch, Susanne Linke, Gerhard Bohner gibi koreografları yetiştirmesiyle çağdaşları arasında fark yaratmıştır. Bunun yanında Gerhard Bohner ve 60'larda Johann Kresnik'le birlikte A.B.D'de yeşeren pop kültür, happeningler, performans sanatı, multimedya gibi yenilikleri destekleyerek Almanya'da bir anti-sanat tavrı ortaya koyar. Öğrencileri Bausch, Hoffman ve Linke gibi isimler ise Folkwang okulunun zengin ve üretken geleneğini sürdürmeye devam ederler. Bu gelişmelerle birlikte Almanya, uzunca bir süre kenara atılmış doğaçlama merkezli modern dans geleneğini 1945'ten sonra adım adım yeniden keşfetmeye başlar.

### **Amerika'da Dans Eğitimi ve Pratiklerinde Doğaçlama Olgusu**

Almanya ile etkileşimlerinin yanında A.B.D'de dans/hareket eğitiminde doğaçlama tekniklerinin gelişiminde önemli bir rol oynayan başka bir damarın Kuzey Amerika'daki Afrika Diasporası çevresinde oluştuğunu görürüz. Tap, Jazz, Linda Hop, break dans gibi doğaçlamaya dayanan ve yüksek popülerlik yakalayan dans biçimleriyle Afrika kökenli siyahiler A.B.D'de ve sonrasında bütün batıya yayılacak estetik etkiyi dans çalışmaları üzerinde yaratırlar. Doğaçlama etrafında üretilen serin kanlılık, rahatlık, gevşeklik ve toplum kurallarına kayıtsız bir enerji; görünüşte birbirine zıt unsurların radikal bir şekilde yan yana getirilmesi; ironi ve çift anlamlılık; sözlü ve fiziksel jestin icracı ve izleyici arasındaki diyalojik

ilişkisi, bunların hepsi Afrika/Amerikalı sanat ve yaşam tarzının batı toplumunun dokusuna işleyen özellikleridir. Kültürel açıdan bu niteliklerle özdeş olup doğaçlama yetileri üzerine kurulan Afrikalı/Amerikan popüler dans biçimlerinin, batıda kurulu düzene karşı yapılan doğaçlama dans tekniklerine etkisi kaçınılmaz olmuştur (Wait 2023, s.3.).

20.yüzyılın ilk yarısında A.B.D'nin bu sanatsal-kültürel zenginliği içerisinde yetişen ve kendi saygın tekniklerini oluşturup eğitimlerinde kısmen de olsa doğaçlama tekniklerinden yaralanan Isodora Duncan, Martha Graham, Doris Humphrey, Merce Cunningham ve Paul Taylor gibi isimlerden sonra 1960'larla beraber doğaçlama alanının sanatçıların odağına daha fazla yerleşmeye başladığı görülür. Anna Halprin ve R.Ellis Dunn bu dönemde ön plana çıkan ilk isimlerdir. Halprin, bir sonraki bölümde ayrıntılı değineceğimiz H'Doubler'ın doğaçlama merkezli tedrisatından geçer ve Harvard'da Tasarım okuduktan sonra San Francisco'da mimarların, dansçıların, eğitimcilerin ve müzisyenlerin yer aldığı interdisipliner bir topluluk kurar. Dunn ise konservatuarda müzik eğitimi almış ve John Cage'in öğrencisi olmuştur. Aynı zamanda dans eğitimi alıp edebi sanatlar, felsefe ve psikoloji alanlarında da okumalar-araştırmalar yapmıştır. Halprin'in yönetsel yaklaşımı modern dans konvansiyonel olarak koreografin keşiflerine odaklanan öznellik nosyonunu genişletmek üzerinedir, böylelikle dansçıların özgür ve spontane hareketlerinin dans süreçlerine katkı koymasının önünü açar. Bazen doğaçlamaya geleneksel performansçı-seyirci ayrımını kırmak için başvurur, bazen de seyircileri dansa katmak için... Bu doğrultuda, bir Halprin çalışması içinde doğaçlama yoluyla insan ve hayvanların duyuşsal davranışlarını içeren gündelik yaşamın doğal aksiyonları sahneye taşınmaya çalışılır. Dunn ise dans tiyatrosunun yeni biçimlerini ararken dansçılara yardımcı olacak bir doğaçlama mantığı ve bir dağarcık (vocabulary) geliştirmeye çalışmaktadır. Hareket dağarcıkları dansçının görsel, duyuşsal, kinestetik, gerçek ya da hayali elementlerini içeren içsel ya da dışsal çevrelerinden algısal işaretlere dayanır. Aynı zamanda dansçının içsel reaksiyonlarından gelen gönderimsel materyallerden oluşan ve dans sınıfındaki diğer hareket halindeki bedenlere cevap veren interaktif ya da bireysel hareket de bu dağarcık için esastır (Carter, 2000, s.185).

Dunn bir koreograf olmamasına rağmen koreograflara ve dansçılara doğaçlama kaynaklarıyla dans için yeni materyaller sağlamak istemiştir. Onun bu çabaları A.B.D' ki modern dans çalışmalarına, doğaçlama merkezli dans/hareket eğitimine yeni bir soluk getirecek olan Judson Dans Atölyeleri'nin (1962) ve sonrasında Judson Dans Tiyatrosu'nun kurulmasına (1963) ön ayak olur. Judson projesi, Yvonne Rainer, Steve Paxton başta olmak üzere diğer deneysel koreograflar için bir kooperatif, demokratik bir şemsiye niteliği taşımıştır. Judson dansçıları dans sanatının estetik, sosyal ve politik dinamikleri üzerine yeniden düşünme, bütünsel olarak dans sanatına dair radikal bir sorgulama yürütmeyi provoke etmişlerdir. Dansçı olmayanları da yaratıcı deneylerine katıp, müzisyenler, ressam, video sanatçıları, film yapımcıları ile işbirliğine giderek çoklu sanat projelerinin gelişimine alan açmışlardır. Koreograf Yvonne Rainer'ın "Akıl Bir Kastır" isimli performansının (The Mind is a Muscle) ilk bölümü olan "Trio A", (1966) Judson'ın doğaçlama yaklaşımına örnek oluşturur. "Trio A", üç kişinin aynı anda yaptığı, dört buçuk dakikalık bir çalışmadır. Performansta hareket öbekleri arasında herhangi bir duraklama yoktur. Bu öbekler genellikle ardışık uzuv eklemleri gibi ayrı parçalardan oluşur -'sağ bacak sol bacak, kollar, sıçrama' vb.- ancak her hareket öbeğinin sonu hemen gözlemlenebilir bir vurgu olmadan bir sonrakinin başlangıcıyla birleşir. Uzuvlar hiçbir zaman sabit değil, hep bir ilişki içindedir ve yalnızca hareketler arasındaki geçişler esnasında tam uzantılarına kadar esnerler. Bu da vücudun sürekli geçişlerle meşgul olduğu izlenimini yaratır. Her ne kadar çok çeşitli hareketler sunulsa da, Trio A' daki hareket serisinin hiçbir bölümü diğerinden daha önemli değildir. Bu doğrultuda hareketler icra edilirken ve bedenin ağırlığını değiştirmek için gereken çaba gösterilirken telaşsız bir görünüm ortaya koyulur. Rainer'ın Judson'da ve Grand Union'da çalıştığı isimlerden Steve Paxton ise 1972'de başlattığı "Kontak

Doğaçlama” çalışmalarıyla, A.B.D’deki doğaçlama estetiğini ve tekniklerini başka bir boyuta taşımış, arkadaşlarıyla birlikte, bugün hala yaygın olarak kullanılan teknikler geliştirmiştir. Paxton kontak doğaçlamayı, her bir tarafının, karşılıklı hareket eden kütlelerine erişilebilir en kolay yolları çalışmak amacıyla özgürce doğaçlama yaptığı bir düet sistemi olarak tarif eder. Bu esnek çalışma çerçevesi içinde, biçim, hız, uyum ve bağlantının kişisel detayları dansçıya bırakılır. Dansa dair bu yaklaşım partner ilişkisinde köklenmiştir ve dansçıların hareketleriyle ilgili bilgilerin sırayla partnere iletiildiği dokunma ve denge duyularına dayanır. Bu, hiçbir kurulu koreografinin ve kuralın uygulanmaması bakımından klasik baledeki partner ilişkisinden ayrılır. (Carter, 2000, s. 185-186).

### Somatik Eğitim ve Araştırmalarda Doğaçlamannın Yeri

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batıdaki dans-hareket teorileri ve pratikleri içinde “doğaçlamannın” somatik eğitim yöntemlerine paralel olarak geliştiğine ve yüksek bir popüleriteye ulaştığı görülür (Wait,2023, s.1). Somatik, genel olarak bedenin birinci kişinin algısı üzerinden gören bir araştırma alanıdır. Somatik terimini adlandırmasıyla tanınan Thomas Hanna (1988, s.19-20) birinci şahıs algısından elde edilen bedensel verilerin üçüncü şahıstan gözlemlenen verilerden oldukça farklı olduğunu ileri sürmüştür. Buna göre Somatik, kişinin nesnel bir biçimde kendine dışarıdan bakmasından çok, duygularının, hareketlerinin, gayelerinin farkında olarak içeriden bakmasıyla ilişkilidir. Bu doğrultuda somatik, nesnel bedenin değil, içsel farkındalığın ve iletişimin somut bir süreci olarak soma’nın araştırılmasıdır. Soma, Yunan kökenli bir kelime olup, Hesiodos’un kullanımıyla yaşayan beden (living body) anlamına gelmektedir. Yine Hanna’ya göre kişinin bu yaşayan, kendini duyumsayan içsel beden algısı bizim nesnel bir bakışla bir insanda, heykelde ya da kadavrada gördüğümüz nesnel bedenden radikal olarak ayrılır. Bu bakımdan somatik, nesnel bir bütünlük ya da mekanik bir enstrüman olarak bedene değil “içsel deneyime dayanan bir bedene” odaklanır (Green, 2011,s.114). Yirminci ve yirmi birinci yüzyıllar boyunca somatik uygulamalar Batı’da dans ve hareket eğitimini büyük ölçüde etkilemiştir. Dansçının kinestezi<sup>6</sup> kapasitesini, hareket netliğini, yeterliliğini, bütünlük koordinasyonunu ve mevcudiyet duygusunu geliştirerek performans kalitesini olumlu yönde etkilediğinin yaygın kabulü nedeniyle somatik, 1980’lerden itibaren üniversitelerin dans müfredatlarına girmeye başlamıştır (Wait, 2023, s.5.).

Somatik temelli doğaçlamannın teorik gelişiminde öne çıkan en önemli isim olarak dans pedagogu Margaret H’Doubler’ı görürüz. H’Doubler Amerikalı eğitim bilimci ve felsefeci John Dewey’in Columbia Üniversitesi’inde öğrencisi olmuştur. Demokratik bir düşünür ve şiddetli bir kadın hakları savunucusu olan Dewey’in bilim ve estetik arasındaki dualizmi silme çabaları ve ürün değil, süreç-deneyim odaklı (process over product) bir eğitimin değerini yükseltmesi, H’Doubler’ın üzerinde güçlü bir etki bırakır. Anatomiye ve Dewey’in pragmatist estetiğine büyük ilgi duyan, eşitlikçi bir ideolojiye sahip ve resmi bir dans eğitimi almamış H’Doubler’ın ilgi alanları, mesleki becerilerde ustalaşmaya odaklanan geleneksel pedagojik kaygılardan belirgin biçimde farklıdır. H’Doubler (1940, s.48) dans eğitimi için mesleki bir modelden ziyade akademik bir model yaratır ve dans kavramının kapsamını herkes tarafından keşfedilebilecek ve keşfedilmesi gereken bir bilgi biçimi olarak genişletir. Bu doğrultuda H’Doubler’ın çalışmaları, kişinin bedensel üretimini fiziksel süreçlerle kodlanmış bir kalıba dökmeyi amaçlayan ve taklide dayanan geleneksel dans pedagojisine ait hiyerarşiyi tersine çevirir. Nalina Wait’in(2023,s.43) tespit ettiği üzere, H’Doubler’a göre bir uygulayıcı, self-refleksif hareket araştırması süreciyle, yalnızca hareket etme şeklini değil aynı zamanda düşünme şeklini de etkileyecek olan beden-aklın psiko-fiziksel

<sup>6</sup> Kaslar, tendonlar ve eklemlerdeki reseptörler aracılığıyla bilgi sağlayan, insanların ve diğer hayvanların yürüme, konuşma, yüz ifadeleri, jestler ve duruş dahil olmak üzere hareketlerini kontrol etmelerini ve koordine etmelerini sağlayan duyu.

gücüne erişebilirdi. Bu doğrultuda onun, öğrenmenin keşfetmeye bağlı olduğu ve etkileşimin hem öğrencileri hem de onların angaje oldukları dünyayı değiştiren bir süreç olduğu fikirleri doğaçlama pratiklerinde merkezi bir yerde durmuştur.

H'Doubler'ın bu doğrultuda dolaşıma soktuğu "doğal beden" kavramı, nihai bir doğal beden evrenselleştirici bir nosyonundan değil, kişinin kendi beden-zihninin (body-mind) deneyimleri ve kişisel ya da toplumsal olarak yapılmış tarihiyle ilişkisi içinde kendi işlevsel anatomisini self-refleksif olarak araştırmasından gelir. Bu doğrultuda onun "doğal" anlayışı eğitimsiz fiziksellikle değil, onun "sanatsal hareket bilinci" geliştirmek olarak tarif ettiği, kişinin "kendisine rehberlik etmesiyle" yakaladığı yeterlilik ve farkındalıkla ilişkilidir. H'Doubler'ın "kendisine rehberlik etme" yaklaşımı bütünüyle hocası Dewey ile ortaklaşır. Dewey'e göre organizma kendi rehberliğindeki etkinliği üzerinden dünya ile etkileşim kurmaktadır. Bu doğrultuda "kendi rehberliğinde etkinlik ya da aktivite" duyular alanı ile motor reaksiyonları koordine ve entegre etmektedir. H'Doubler'ın Dewey'in düşüncelerini pratiğe dönüştürdüğü merkez, hiç kuşkusuz onun eğitim alanında savaş açtığı beden-zihin ayrımıdır. Bu bakımdan her ikisinin de istediği öğrenme süreçlerine sadece fiziksel olarak angaje olan değil, mental olarak da kendi parametreleriyle ölçüp biçen problem çözücü öğrenci bir tipolojisine ulaşmaktadır. Bu pedagojik modelle tutarlı olarak H'Doubler'ın dans eğitiminde geliştirdiği yöntemler somatik bir pratik biçimi olarak beden/zihin entegrasyonundan geçerek hareket üzerine çalışmayı gerektirmiştir. Bu bağlamda onun hareket araştırma yöntemi üç evreden oluşur. Birincisi, geri besleme (feed back) evresidir. Tendonlardan, eklemlerden ve kaslardan enformasyon getirir. İkincisi, beyinde gerçekleşen birleşme evresidir. Üçüncüsü, ileri besleme (feed forward) beyinde birleşen bilginin tekrar kaslara mesaj göndermesi sürecidir. O bu dolaşımı hareket etmek, düşünmek ve hissetmenin entegrasyonu olarak aktarır ve bu yaklaşım öğrencilerinin bir hareket vasıtasıyla uzamı, zamanı, kuvveti ve bu nitelikte başka varyasyonları kinestetik yolla soruşturmalarını sağlar. (Wait, 2023, s.44-46) Böylesi somatik, araştırmacı, self-refleksif süreçler, batılı dans öğrencileri için kurucu bir yöntem oluşturmuştur. Özellikle self-refleksif hareket araştırması ya da sorgusu batılı doğaçlama dans pratikleri için bir mihenk taşı haline gelir

Somatik araştırmalarda bulunup yolu Dewey ile kesişmiş tek isim, H'Doubler değildir. Günümüzde dans ve oyunculuk bölümlerinde hala yaygın bir şekilde kullanılan Alexander Tekniği'nin yaratıcısı Frederick Matthias Alexander bunlardan biridir.<sup>7</sup> Alexander'ın ulaştığı, günlük aktivitelerimizdeki (hareket) alışkanlıklarımızı değiştirmeye çalışan bir yöntemdir. Hareket kolaylığı ve özgürlüğünü, dengeyi, desteği, koordinasyonu geliştirmeye yönelik biçimde basit ve pratiktir. Oturmak, uzanmak, ayakta durmak, yürümek, ağırlık kaldırmak ve diğer günlük aktivitelere uygulanabildiği gibi sahne sanatlarında performansçının beden farkındalığı, rahatlama, koordinasyon, denge, sakatlıklardan korunma ve daha bir sürü önemli başlıkta beden-zihin sistemini geliştiren somatik, bireysel bir araştırma ve kinestetik yollu düşünme pratiğidir. Bu doğrultuda yine somatik bir pratik olan Feldenkrais yöntemiyle benzeşir.

D'oubler gibi Dewey ile yolları kesiştikten sonra somatik araştırmalara girmiş ve bu doğrultuda dans-hareket eğitimine alan açmış diğer iki isim Mabel Elsworth Todd ve öğrencisi Lulu Sweigard da somatik

<sup>7</sup> İki isim I.Dünya Savaşı yıllarında, Dewey ellili yaşlardayken tanışmışlar, Dewey 35 sene boyunca ondan ders almaya devam etmiştir. Tanışmaları sonrasında Dewey Alexander'ı Columbia Üniversite'sine ders vermesi için davet etmiş, bu ikilinin işbirliği somatik araştırmaların ve bedene dair bilgi dağarcığının gelişiminde önemli rol oynamıştır. Alexander tekniği beden-zihin birlikteliği tanışmiiüniversiteye ders vermesi için davet etmiş, uzun yıllar boyunca ikilinin birlikteliği sürmüştür. Alexander Avusturyalı bir oyuncudur. Sahnede sürekli ses kısılması yaşadığı ve doktorların ameliyattan başka çarenin olmadığını düşündüğü yerde, kendi bedeni üzerine uzun bir araştırma sürecine girer-Delsarte'ye benzer bir şekilde- ve vücudunun kinestetik algısını geliştirerek, onu daha doğru kullanmayı başarıp sesıyla ilgili yaşadığı sıkıntıları aşar. Sahnede kısılp, dinlendiği zaman normale dönen sesinin, sadece ses mekanizmasını yanlış kullanmaktan dolayı değil, bütün vücudun kullanımından, özellikle de boynundaki kasılmalardan kaynaklandığı fark eden Alexander, sonrasında aynı yöntemle varolan kronik rahatsızlıklarını da aşmıştır.

alandaki idiokinetik araştırmalara girişmişlerdir. İdeokinesis terimi, Grekçe ideo (zihinde oluşan imge ya da düşünce) ve kinesis (hareket) kelimelerinin birleşiminde oluşup “hareket düşüncesi” ya “hareket imgesi anlamlarını üretmektedir”. Andrea Bernard (2006, s.3-9.), idiokinesis'i en basit anlamıyla hareketi kolaylaştıran bir imge ya da düşünce olarak tanımlar. Aynı zamanda kas modellerini ya da örüntülerini geliştirmenin bir aracı olarak imgelerin kullanımını devreye sokan bir disiplindir. Buna göre, aşağı, yukarı ya da dışarı hareket ettiğimizi imgelemimizde hayal etmemizle birlikte sinir sistemimiz bir kas örüntüsü, modeli oluşturarak cevap verir ki, bu hareketi gerçekleştirebilelim. “Bu bağlamda sinir sistemi üzerinde en fazla etki yaratacak imge (effective image) sinir sisteminin dikkatini yakalayacak şekilde olmalı, sıradan ve sıkıcı değil olağandışı, absürd, çok güzel ya da başka türlü bir aşırılık taşımalıdır.” (Bernard, 2006,s. 23).

Beyin görüntüleme (neuroimaging) araştırmaları da ideokinetik yaklaşımları destekler niteliktedir. Bu araştırmalara göre (Batson, 2013, s.59), motor bir görevin hayali uygulanmasının altında yatan kortikal alt tabakalarla, gerçek fiziksel harekettekiler aynıdır. Bu aynı zamanda mental aktivitenin, hareketi ve motor planlanmayı içeren kortikal alanların kolay uyarılabilirliğini de ortaya koyar. Blaser ve Hockelmann'ın dansçılarda koreografinin mental provası ve onun fizyolojik yorgunlularını nasıl etkilediğine dair araştırmaları bu doğrultuda ilginç sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmada dansçılardan gözleri kapalı bir halde 120 saniyelik bir koreografi parçasını hayali olarak prova etmeleri istenir. Başlangıçta dansçılara müzik eşlik etmekte sonrasında ise yalnız dans hareketleri vardır. Beyindeki elektriksel aktiviteyi kaydetmek için kullanılan bir test olan EEG'yi kullanarak kalp atış hızıyla, nefes alış verişlerini görüntüleyerek araştırmacılar, kullanılan çoğu beden kısımlarının beyin aktivitesindeki artışın ve fizyolojik parametrelerdeki yükselişin eşliğinde mental konsantrasyonda bir artış bulurlar. Araştırma hayali bir provanın bile kalbi uyarıcı, solunumsal, kassal ve nöral talepleri yaratan bir şekilde yorucu olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç doğaçlama ve ideokinesis gibi yöntemler üzerinden beden-zihin birliğini ortaya koymaya çalışan tüm somatik araştırmacıları destekleyecek ampirik bir veriler ortaya koymaktadır. Bedeniyle düşünebildiği gibi, imgelemeyle hareket edebilen insan doğası, kartezyen bir ayrıma ya da basit bir dualizme indirgenemeyecek ölçüde karmaşık ve bütünlüklü bir yapı arz etmektedir. Bunun dans-hareket dersleri için anlamı öğrencilerin bedensel eğitimlerinin salt onların zorlanıp disiplin altına alınmasıyla ya da hareketlerini ve sahne duruşlarını mükemmelleştirmeleriyle şekillenebileceği üzerine kurulan eğitim pratiklerinin sorgulanırlığını başka bir düzlemde kanıtlamasıdır.

### William Forsythe ve Doğaçlama Teknolojileri

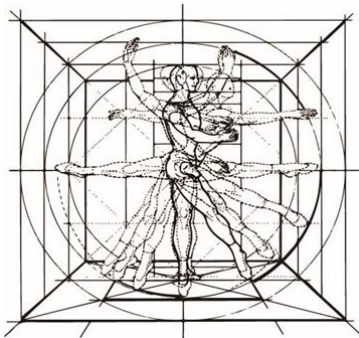
Batıda çağdaş dans pratiklerinde doğaçlamanın kullanımını ve somatik araştırmaların ortaya koyduğu bilgi birikiminin eriştiği noktayı 1990'lı yıllardan itibaren William Forsythe'ın işlerinde gözlemlemek mümkündür. Modern dansın iki ana merkezi olarak değindiğimiz Almanya ve Amerika arasında sanatsal bir köprü kuran Forsythe'ın gerçekleştirdiği doğaçlama merkezli araştırmalar dans-hareket alanında büyük bir etki yaratmıştır. 1984 yılında sanat yönetmeni olarak başına geçtiği ve yirmi yıl bu görevini sürdürdüğü Frankfurt Balesi'ndeki bale araştırmaları karmaşık koreografileri, sanatsal cesareti, entelektüel derinliği ve tiyatral gücü ile giderek başka bir dans dili oluşturmasına yol açmış, bu doğrultuda Forsythe'ı uluslararası platformda büyük bir başarıya ve üne ulaştırmıştır. (Spier, 2011, s.2-4).

Forsythe'ın Doğaçlama yaklaşımını etkide bulunan dinamikler düşünüldüğünde ilk sıraya, önceki bölümlerde değinilen 20.Yüzyıldaki dans-hareket pratiklerinin yarattığı birikimin yanında somatik araştırmalarla güçlenen kuramsal alanı koymak mümkündür. İkinci olarak da onun sanatçı kimliğinin

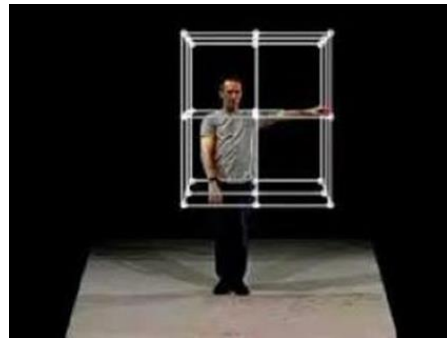
gelişiminde etkili olan felsefi, politik ve sanatsal bakış üzerinde düşünülebilir. Bilindiği üzere Forsythe'ın sanatında düşünsel açıdan etki olan en önemli isimler Foucault, Derrida, Deleuze ve Roland Barthes gibi Postyapısalcı düşünürlerdir. Mark Franko'ya göre (2011, s.97) Foucault'un onun üzerindeki etkilerinin sınımasını koreografilerinde Foucault'un "bedensellik" üzerine düşüncesini karakterize eden Faillik (agency), yazıt (inscription) ve disiplin problemlerine verdiği cevaplar üzerinden görmek mümkündür. Buna göre, Forsythe'ın doğaçlama üzerinden dansçıya sunduğu özgürlük, Foucault'un düşüncesine paralel olarak koreografinin etik bir kullanımını örneklemektedir. Forsythe balenin katı kuralları içinde "disipline" edilen; doğaçlama yapamayacak, kendini keşfedemeyecek ve öz farkındalığıyla (self-awareness) kendini yeniden şekillendiremeyecek olan; söylem rejimlerinin ve iktidar-güç ilişkilerinin kendini kazıdığı dansçı bedenlerin varoluşunu tersine çevirdiği pratiklerle çalışmalarını şekillendirmiştir (Franko, 2011, s.108).

İlk dönemlerden itibaren çoğunlukla bale eğitimi görmüş dansçılarla çalışan Forsythe'ın, öğrencilerinden ilk istediği yapısal buluşları bildikleri tekniklere uygulayarak kendi materyallerini üretmeleridir. Bu doğrultuda dansçılar kaçınılmaz olarak doğaçlamaya başvururlar ancak bu onların üretim süreçlerinin bütününde sınırsız bir özgürlüğe sahip olduğu anlamına gelmez. Özellikle prodüksiyon süreçlerinde dansçıların bireysel yaratıcılıklarını, self-refleksif araştırmalarını ve doğaçlama pratiklerini sınırlayan Forsythe tarafından verilen görevlerdir (Tasks). Çalışmalarında spesifik görevler oluşturmak için Forsythe, orkestrasyon, kontürpuan, çokmerkezlilik, yeniden yaratım ve odaklanmama gibi duysal ya da vestibular sistemlere meydan okuyan kompozisyonel stratejiler geliştirmiştir (Wait,2023, s. 147).

Gerek dansçıların doğaçlamaları sonucunda yarattıkları hareketler gerekse Forsythe'ın geliştirdiği hareketler giderek toplulukta ortak bir hareket dağarcığı oluşturur. Forsythe'ın sonradan Doğaçlama Teknolojileri adını verdiği bu hareket dağarcığında Laban'ın hareket teorilerinden fazlasıyla yararlanılmıştır (Driver,2011, s.52). Bu doğrultuda onun Laban metodolojisiyle kurduğu ilişkideki en önemli başlık "Kinesfer"dir (Kinesphere). "Kinesfer", dansçıların çevresini elleri, kolları ve ayakları ile tanımlayabildikleri, küre şeklinde hayali bir uzamdır ve Laban'ın sisteminin temel taşıdır" (Baudoin&Gilpin, 1989, s.74). Bir küpün, bir oktahedron (sekiz yüzlü) veya bir ikosahedron'un (yirmi yüzlü) çokyüzlü hacimleri, dansçılara kartezyen düzlemlerle kesişen üç boyutlu uzamı görselleştirmenin daha kolay bir yolunu sağlamıştır. Bu dışsal yapılar aynı zamanda dansçıların vücudun merkezinden çizilen hayali çizgilerle boyutsal, diagonal ve diametrik (çapsal) çizgileri kavramsallaştırmasına da olanak tanır. Bunlar ayrıca küpte 27 noktayı ve ikosahedronda 12 noktayı gösterir. Bu, Laban'ın olası hareket çizgilerini gözlemlemesine yardımcı olmuştur. Forsythe ise kinesfer kavramının kapsamını çalışmalarında genişletmiştir.



Şekil 1 Laban Kinesfer



Şekil 6 Forsythe'ın Kinesfer Yorumu

Forsythe'in müdahalesi merkezleştirme ve izometrik uzam operasyonları olarak iki kavram tarafından organize edilen uzamsal manipülasyonlarla gerçekleşmiştir. Baudoin ve Gilpin'in (1989, s. 74) özetlediği gibi, merkezleştirme ile Forsythe, Laban sisteminin dansçılara sunduğu olanakları kabul ederken, beden merkezlerini sonsuz bir şekilde yeniden atayarak ondan ayrılır. Bu bakımdan Forsythe, bir değil her biri tamamen açılıp kapanabilir veya genişletilebilir bir dizi kinesferi varsayar. Bu doğrultuda sonsuz sayıda rotasyona giren bedensel uzamsal bölümlenmelerin her biri kendi merkezlerine sahiptir. Örneğin sağ ayağın topuğu, sol kulak, sağ dirsek veya tüm bir uzuv merkez olabilir. Böylelikle bedendeki veya uzamdaki herhangi bir nokta ya da çizgi, belirli bir hareketin kinesferik merkezi haline gelebilir. Böylesi bir merkezleştirilmeden sonra dansçıları doğaçlamaya için motive edecek diğer koreografik belirleyici, izometrik bir operasyonu cisimleştirerek doğaçlama icrasını matematikleştirmektir. Forsythe bu işlemi şöyle anlatır.

“Bale dansçılarında temelde çizgileri ve formları uzamda eşleştirmenin öğretildiğini fark ettim. Böylece uzamda bükülebilecek, savrulabilecek ya da başka şekillerde bozulabilecek çizgiler hayal etmeye başladım. Bir noktadan bir çizgiye, bir düzlemden hacme geçerek, büyük ölçüde birbirine bağlı noktalardan oluşan geometrik bir uzamı görselleştirmeyi başardım. Bu noktaların tümü dansçının bedeninde içerildiğinden ... yalnızca sonsuz sayıda hareket ve pozisyon üreten bir "katlama" ve "açılma" dizisine gerek vardı.” (Kaiser, 1999, p. 65)

### Doğaçlama Teknolojileri Egzersiz Örnekleri

Forsythe ve öğrencileri oluşturdukları hareket repertuarını 1994-99 yılları arasında bir CD-ROM'a kaydeder. CD-ROM<sup>8</sup>, içlerinde Forsythe'nin temel doğaçlama tekniklerini gösterdiği derslerden oluşan 60 video bölümüne ayrılmıştır. Aynı zamanda Crystal Pite, Thomas McManus, Noah D. Gelber, Christine Buerkle'nin dans sekansları ve Forsythe'nin Solo performansları da yer almaktadır. Bu performanslar gerçek zamanlı, slow motion ve bilgisayar teknolojisi destekli olarak önceki hareketin hatırlatıldığı bir şekilde izlenebilmektedir.

Yaratıcı sürecin metodolojileri üzerine zengin bir içeriden bakış ortaya koyanbu CD-ROM, kullanıcıya anlaşılır ve sistematik bir menü sunmuştur. Menü ilk açıldığında hareket halinde bir dansçı silüetinin çevresinde “Çizgiler” (Lines) “Yeniden Düzenleme” (Reorganizing), Solo, Ekleme (Additions) ve “Yaklaşımlar” (Approaches) ana başlıklarıyla izleme seçenekleri oluşturur. Başlıkların her birinin altında alt başlıklar, örneğin Çizgiler başlığının altında, “Nokta Nokta Çizgiler, (Point Point Lines), Kompleks Operasyonlar, Yaklaşımlar, Kaçınma (Avoidance) ve Genel İtibariyle (in General) alt başlıkları bulunur. Yine bu başlıkları tıkladığınızda yeni alt başlıklar görülür: Örneğin Nokta Nokta Çizgiler altında Hayali Çizgiler, Eşleştirme, Köprü Kurma gibi alt başlıklar belirir. Bu bölümlerde Forsythe'in sözel ve hareketli ders anlatımında hareketlere bilgisayar destekli beyaz çizgiler çizerek hareketlerin kavranmasında kolaylık sağlamaktadır. Forsythe, CD ROM'da başlık başlık gösterdiği hareket dağarcığından yola çıkarak nasıl doğaçlama kompozisyonlar oluşturacağını kendisinin ve öğrencilerinin performanslarıyla ortaya koyar.

<sup>8</sup> William Forsythe, *Improvisation Technologies: A Tool for the Analytical Dance Eye* (Karlsruhe: Zentrum für Kunst und Medientechnologie, and Köln: Deutsches Tanzarchiv, 1999).

## Nokta Nokta Çizgiler

### 1. Hayali Çizgiler

Forsythe, Nokta Nokta çizgiler başlığı altında hayali çizgiler operasyonunu örnekler. İki parmağını birer nokta kabul edip arasında açılır kapanır hayali bir çizgi oluşturur. Bu çizgiyi istediği yönde hareket ettirmekte, havada asılı halde bırakıp yere sabitleyebilmektedir. Dahası bu hayali çizgiyi beden bir parçası olarak, örneğin kolunu dirsekten kırarak bir çizgi haline getirir. Kolun çizgisel eksenini bozmadan döndürme ve ileri geri çekme gibi hareketleri kolaylıkla gerçekleştirebileceğimizi gösterir.

### 2. Çekme

Bir önceki egzersizde iki nokta arasında hayal edilen çizgi, beden bir kısmında ya da uzamda bir nokta belirleyip oradan istediğimiz yöne çekilen bir çizgiye dönüşür. Çekme hareketi ile tasarlanan çizgi yine döndürülebilir, beden bir kısmıyla birleşerek başka geometrik şekillere dönüşebilir.

### 3. Eşleştirme

Beden bir bölümü, örneğin kolların çizgisel bir eksen taşıdığı hayal edilir. Örneğin çizgisel eksen bir kol, aynı eksen taşıyan diğer kolla eşleştirilir. Eksenlerini kaybetmeden eşgüdümlü hareket ettirilir.

### 4. Açılma Kapanma

Hayali çizgi beden bir eklem yerinde düşünülür. Örneğin kolda... Dirsekten çizginin kapanıp açılması tekrar edilir.

### 5. Köprü Kurma

Beden bir yerinde düşünülen çizgisel eksene, beden başka bir kısmıyla geometrik bir kesişim oluşturulur. Örneğin, yine dirsekten kırılarak 45 derecelik bir açıyla duran koldaki bir noktayla diğer çizgisel kol arasında bir kesişim yaratılır.

### 6. Yığılan Noktalar

Vücudun birçok noktasının birbiriyle çizgisel bir ilişkide olduğu özel bir pozisyon seçilir. Örneğin bu klasik baledeki basit bir "tendu" duruşu olabilir. Bu duruşta beden birçok parçası arasındaki çizgisel ilişki belirlenir. Kollarla dizler arasında, kafa ve kollar arasında, kolların kendi arasındaki noktalar arasındaki çizgisellik kavranır.

### 7. Düşen Noktalar:

Burada beden kısımlarının yere yönelik düşme ya da kıvrılma eğiliminde yerle kurabileceği çizgisel ilişkiler kavranır. Örneğin zemine yakın bir yere çökmüşken, kolun ya da tabanı yerden kalkmış bir ayağın kurduğu ya da potansiyel olarak kurabileceği çizgisel ilişki doğrultusunda yerle temas edilir.

### 8. Kompleks Hareketler: ,

Bu egzersiz daha önce gösterilen bütün egzersizlerde yakalanan çizgisel hareketlerin bir akış ve koordinasyon içinde birbirine eklenmesiyle oluşur. Burada hareket eden için en kritik mesele



hareket koordinasyonunu, örneğin hayali çizgiyi ya da çekmeyi, tüm çizgileri ve düzlemleri bütün bedene yayılıp, karmaşık bir hareket dizisi oluşturana kadar hissetmektir.

### **Karmaşık Operasyonlar:**

#### **1. Eğim Uzantısı:**

Bedenin bir belirli bir kısmında çizgisel bir eğim yaratılır. Bu eğim uzatılarak hareket edilir. Eğim yönünde ya da eğimle noktasal bir ilişki içerisinde hayali bir çizgi düşünülüp o eksen takip edilir. Bu eksenle ileri geri hareket edilebilir.

#### **2. Taşıman Çizgiler:**

Bu egzersizde önemli olan bedenin bir kısmında oluşturulan çizgiselliğin içinde bulunulan mekanla, mesela bir odayla, ilişkilendirilmesidir.

#### **3. Düşen Eğriler:**

Eğri bir yörüngede oluşturulan çizgiselliğin hareketin bitimine kadar takip edilmesi örnekleven bir egzersizdir. Örneğin kolumuzun biriyle çizilen bir eğrinin biz yere düşüp hareket sonlanana kadar tüm bedenle takip edilmesidir.

#### **4. Paralel Dikey:**

Bedenin kollar, dizler ve kollar gibi belirli kısımları arasında paralel çizgisellikler kurup bunların çeşitlenmesine dayanan bir egzersizdir.

### **Yaklaşımlar**

Çizgilerle ilgili doğaçlama çalışmalarında en önemli başlıklardan biri, bu çizgilere nasıl yaklaşacağımızla bağlantılıdır. Çizgi vücudumuzun bir kısmında da olabilir dışındaki uzamda da... Bu doğrultuda bedenimizde oluşan bir çizgiden kayarak uzaklaşabildiğimiz gibi dışımızdaki bir çizginin yanından, üstünden ya da altından yaklaşabiliriz. Hatta üzerine basıp çizgiyi yok edebiliriz de. Bu tercihlerden birini oluşturmak için performansının ."yaklaşımlar" başlığı üzerine eğilmesi ve bu doğrultuda doğaçlamalar gerçekleştirmesi önem arz eder.

#### **1. Boğumlama Egzersizi**

Bu egzersiz, bedenimizin uzuvlarını döndürmek üzerinedir. Forsythe hayali bir çizgi çizer ve onu yere koyar. Onunla bağlantılı olarak geriye doğru başka bir çizgi daha çizerek kolunu döndürebildiği kadar döndürüp bu çizgilere düz bir şekilde yerleştirir. Bu döndürme ve yerleştirme işlemini farklı yönlerde tekrarlar. Bu alışma uzuvların döndürülmesi kadar, yere uzanan bedenin düzlüğü hissetmesi açısından da önemlidir.

### **Kaçınma**

Kaçınma oluşturduğumuz hayali çizgilere temas etmekten kaçınarak onlarla ilişki kurmamız üzerine bir doğaçlama egzersizidir. Örneğin çizgi dikey olarak yere konulur, ona temas etmeden performansçı

kolunu çizginin etrafına dolar. Ya da çizgi yatay bir şekilde havada konumlandırılır, performansçı çizgiye değmekten kaçınacak şekilde altından süzülerek geçer, üstünden atlamaya çalışır.

### 1. Hacimler

Bu egzersizde silindir gibi hayali geometrik şekiller tasarlanır ve yine onlara değmekten kaçınılarak, şeklin tüm yüzeyleri kavranmaya ve hissedilmeye çalışılır.

### 2. Kendi Beden Duruşu

Bu egzersizde bale duruşlarındaki gibi belirgin bir beden pozisyonu yaratılır. Sonra bu pozisyondan çıkılır, kendi bedenimizin bir önceki pozisyonu etrafında “kaçınarak” hareket edilir.

### 3. Hareketler

Önceki egzersizlerde, statik olan çizgilerden, şekillerden ve pozisyonlardan kaçınma eylemi bu egzersizde hareket halindeyken kendi hareketlerinden kaçınmaya dönüşür. Bu noktada kaçınma aksiyonu yapılan hareketin tersi yönelmelerle sağlanır.

## Yeniden Organize Etme

### Uzamsal Yeniden Uyumlanma: Oda Egzersizleri

1) Birinci egzersizde içinde bulunulan uzam, zemin de dahil olmak üzere hayali olarak farklı odalar olarak bölümlenir. Odaların yönlerine göre beden kısımları da bölümlenir. Örneğin üst gövde yere paralel bir şekilde eğilmiş durmaktadır. Kolların biri yerdeki odayı gösterirken diğeri sağdaki odayı çizgisel bir şekilde işaret etmektedir. Beden arkadaki odaya doğru konumunu değiştirirken kolların da birbiriyle yeniden uyumu, oryantasyonu sağlanmaya çalışılır.

2) Oda yönlerine doğru hareket edecek beden farklı kısımları üzerinde bu oryantasyonu sağlamak mümkündür. Örneğin gövde öndeki odaya bakarken kafa soldaki odaya çevrilir. Gövde kafayla yeniden uyumlanacak şekilde sola döner.

3) Bu egzersizde geometrik şekiller üzerinden yeniden oryantasyon düşünülür. Dizin biri yerde kollar ona paralel olarak birbirini gösteren şekilde gövdenin önündedir. Zemini bir kare olarak hayal ederse ve karenin yerden kalkıp karşımıza geçtiğini düşünürsek, bir önceki pozisyonumuzu nasıl yaratıp yeni koşula uyumlarımız? Forsythe yerden kalkar, yere dokunan dizini karşıdaki hayali kareye değecek şekilde kaldırır ve kollarını yine dize paralel oluşturacak biçimde kafanın üstünde konumlandırır.

### İzometri Egzersizleri

İzometrilere beden farklı kısımları arasındaki ölçülü ilişkilerdir. Örneğin kolların belde aynı şekilde durması ya da bir kolun aynı açıları ve ölçüleri taşıyan bir şekilde havaya kaldırmasıyla oluşan ilişkiye açığa çıkarlar. İzometrik bir şekilde devam eden bir harekette bu ilişkiye dair hissin devam ettirilmesi önem arz eder.

## 1) Farklı Ölçekler

Forsythe'nin bu egzersizi Laban'ın kinesferini temel alan bir küp ilüstrasyonu içerisinde gerçekleşir. Önce merkezinde bütün bedeninin olduğu 27 noktalık bir küp hayal edilip onun içinde noktalarla temas edilerek ve oryantasyona dayanan bir şekilde hareket edilir. Sonra aynı küp yapısı bedeninin herhangi bir bölümünün merkez oluşturacağı şekilde küçültülür. Sonra bu yeni ölçeğe uyumlanacak şekilde hareket edilir.

## 2) Hareket İzometrilere

Forsythe bu başlığı bir egzersizden çok bir açıklamaya ayırır. İzometri aynı zamanda hareketi oluşturacak gücü aktarır ya da bir hareketi oluşturan dürtü niteliği taşır. Bu bağlamda izometrik hareket her zaman simetrik bir şekilde yansıtılmak zorunda olmasa da hareket içindeki enerji akışını korumak zorundadır.

## Sonuç

Ülkemizde, kimi zaman tiyatro ve oyunculuk eğitime yabancı üniversite yönetimlerinin zorlaması kimi zaman da öğretim elemanlarının aşırı özgüveni ve heveskâr yaklaşımlarıyla beraber birbiri ardına, çok sayıda açılan oyunculuk bölümlerinin karşılaştığı en büyük zorluklardan birisi "Hareket ve Beden" derslerinin nasıl verileceği üzerinedir. Genel olarak bu alanda yetişmiş öğretim elemanı sayısının yetersizliği bir yana, tıpkı oyunculuk hocaları gibi, varolanların da büyük şehirler dışında yaşamayı tercih etmemesi, özellikle Doğu ve Güneydoğu gibi bölgelerde açılmak zorunda kalan bu bölümleri büyük bir çaresizliğe itmektedir. Bu doğrultuda, kendi akademik uzmanlıkları dışında neredeyse tiyatrunun her alanında derse girip, o alanda olabileceği kadar yetkinleşmeye çalışan bir avuç akademisyen için alternatif eğitim yolları düşünmek hayati bir anlam taşımaktadır. Benzer bir durum, Halk Oyunları Bölümleri için de geçerlidir. Her ne kadar mezunları, ülkedeki dans çalışmaları ve eğitimin merkezinde dursa da bu bölümlerin kendi sınırlarının dışına çıkabilecek, öğrencilerinin yaratıcılıklarını farklı kuramsal ve pratik alanlardan beslenerek açığa çıkaracak ders içeriklerinin yetersizliği ortadadır. Bu bakımdan her iki alan için de kafa açıcı kaynaklar oluşturmak, özellikle böylesi problemleri yoğunlukla yaşayan bölgelerde bölümler, öğretim elemanları ve öğrenciler arasında işbirliği ve deneyim alış verişi oluşturmak önem arz etmektedir. Bu çalışma böylesi bir yolda atılmak istenen küçük bir adım olarak görülebilir.

İrdelenmeye çalışıldığı üzere, batıdaki modern dans çalışmaları ve somatik araştırmalar içinde gelişen doğaçlama teknikleri böylesi problemlere dönük alternatif yollar arayışında faydalanılabilecek zengin bir tarih ve birikim ortaya koymaktadır. Yirminci yüzyılın başından itibaren klasik dans ve hareket eğitiminin karşısında yeni bir pedagojik çerçeve oluşturan koreografların, kuramcılarının ve performansçıların deneyleri günümüzde kolaylıkla kavranıp uygulanabilecek- ya da uyarlanabilecek yöntemler ve yaklaşımlar içermektedir. William Forsythe'in "Doğaçlama Teknolojileri" bu doğrultuda iyi bir başlangıç noktası oluşturabilir. Görüldüğü üzere, Forsythe sanatsal yaklaşımının yanında hareket eğitiminde geliştirdiği Doğaçlama Teknolojileri ile dansla ya da sahneye yönelik hareket eğitimiyle hiç karşılaşmamışların bile içerisinde hızlıca gelişim gösterebileceği, beden/uzam algısını, imgelemine ve koordinasyon duygusunu geliştirebileceği teknikler ortaya koymaktadır.

## Kaynakça

Anna, M. (1993). Jooss the Teacher: His Pedagogical Aim and The Development of the Choreographic Principles of Harmony, *The Dance Theatre of Kurt Joos*, *Choreography and Dance*. 3 (2): 45-53.

- Andrea, B. (2006). *Ideokinesis: A Creative Approach to Human Movement and Body Alignment*. North Atlantic Books.
- Batson, G. (2013). Exercise-Induced Central Fatigue: A Review of the Literature with Implications for Dance Science Research. *Journal of Dance Medicine & Science*. 17 (2): 53-62.
- Baudoin, P. & Gilpin, H. (1989). Proliferation and perfect disorder: William Forsythe and the architecture of disappearance. In M. Guatterini (Ed.), *The design that does not make the portrait: dance, architecture, notations. Programme for William Forsythe*, (Theater Programme: Reggio Emilia Festival Danza), Book 2, pp. 73-79.
- Blaser P, Hockelmann A. Mental reproduction of a dance choreography and its effects on physiological fatigue in dancers. *Journal of Human Sport and Exercise*. 2009, 4(2):129-141.
- Bradley, K. K. (2009). *Rudolf Laban - Routledge Performance Practitioners*, Routledge.
- Carter, C. L. (2000). Improvisation in Dance. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58, (2): 181-190, Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/432097>
- H'Doubler, M. (1940) *Dance: A Creative Art Experience*, University of Wisconsin Press.
- Driver, S. (2011) Nijinsky's heir: a classical company leads modern dance, *William Forsythe and the Practice of Choreography: It Starts From Any Point*. Routledge.
- Franco, M. (2011). Archaeological Choreographic Practices: Foucault and Forsythe, *History of the Human Sciences*. 24(4): 97-112.
- Goldman, D. (2010). *I Want To Be Ready: Improvised Dance as a Practise of Freedom*. The University of Michigan Press, Michigan.
- Hanna, T. (1988). *Somatics: Reaweking The Mind's Control of Movement, Flexibility and Health*. De Capo Press.
- Kaiser P. (1999) *Dance Geometry*, *Performance Research*, 4(2):64-71.
- Kocabıyık, Y., Erdenk, S. (2022) Türkiye'de Oyunculuk Eğitimi Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Turkish Studies*. 17 (2): 201-223.
- Newhall, M. A. S. (2009). *Mary Wigman*. Routledge.
- Partsch-Bergsohn, I. (1994). *Modern Dance in Germany and The United States: Crosscurrents and Influences*. Routledge.
- Scholl, T. (1994). *From Petipato Balanchine Classical Revival and The Modernisation of Ballet*. Routledge.
- Sommer, S. R. (1975). Loie Fuller. *The Drama Review (Post-Modern Dance Issue)*. 19 (1): 53-67. <https://www.jstor.org/stable/1144969>
- Spier, S. (2011). Introduction, *William Forsythe and the Practice of Choreography: It Starts From Any Point*. Routledge.
- Wait, N. (2023). *Improvised Dance: (in Corporeal Knowledges)*. Routledge.
- Wigman, M. (1973). *The Mary Wigman Book: Her Writings*. (ed. W. Sorell). Middletown, Conn: Wesleyan University Press.

## 47. Türk halk oyunlarında taklit unsuruna dair notlar<sup>1</sup>

Selami AKIŞ<sup>2</sup>

**APA:** Akış, S. (2024). Türk halk oyunlarında taklit unsuruna dair notlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 841-852. DOI: 10.29000/rumelide.1455640.

### Öz

Günümüzde bilindiği hâliyle halk oyunlarının, tarihsel ve kültürel olarak oyun temelli olup köken olarak ise çok eski dönemlere dayandığı, hatta insanlığın varoluşu ile oyunun başladığı düşünülmektedir. Bu düşüncenin her ne kadar ispatı ve kesinliği bilinmese de eldeki veriler, bulgular ve yorumlar aynı yönde birleşmektedir. Oyundan türetilip zaman içinde şekillenip güncellenerek coğrafya, tarih, kültür ve sanat öğelerinin de birleşmesiyle meydana gelen Türk halk oyunları, çağlar boyunca etkileşim ve dinamizm sarmalında sürekli yenilenen fakat asla kaybolmadan, kabuk değiştiren bir yapıyla toplumların en önemli unsurlarından birini oluşturmaktadır. İçinde barındırdığı ritüellik özelliği ile kavramsal olarak oyunun anlam yolcuğu ile yola çıkılan bu çalışmada taklit unsuruna semantik ve semiyotik bir bakış açısı sunulmaktadır. Ayrıca oyun; kültürel bağlamda saygı, eğlence, günlük yaşam ve mesleki olarak ele alınarak farklı hayvan motiflerinin oyunlara yansımaları, başlıklar hâlinde sunulmaktadır. Türk halk oyunlarında taklit unsuru başlığıyla sunulan çalışmada, kuramsal olarak oyun ve oyunun değişim süreçleri ele alınarak, taklit-oyun ilişkisi üzerine değerlendirmelere yer verilmiştir. Bunların yanında Türk halk oyunları bağlamında taklit unsuru farklı boyutlarıyla incelenerek, hayvan taklitlerinin oyunlara yansımada öne çıkan bazı motiflerin araştırılması yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk halk oyunları, Oyun, Taklit, Hayvan motifleri.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.  
**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.  
**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.  
**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %8  
**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com  
**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455640  
**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Türk Halk Oyunları Bölümü / Dr., Ardahan University, Faculty of Fine Arts, Department of Turkish Folk Dances (Ardahan, Türkiye), selamiakis@ardahan.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1716-379X, **ROR ID:** https://ror.org/042ejbk14, **ISNI:** 0000 0004 0399 2738, **Crossreff Funder ID:** Q12808547

## Notes on the element of imitation in Turkish folk dances<sup>3</sup>

### Abstract

Folk dances, as they are known today, are historically and culturally game-based, and it is thought that their origins date back to ancient times, and that the game started with the existence of humanity. Although the proof and certainty of this idea is unknown, the available data, findings and interpretations converge in the same direction. Turkish folk dances, which are derived from games, shaped and updated over time and combined with elements of geography, history, culture and art, constitute one of the most important elements of societies, with a structure that changes and renews in the spiral of interaction and dynamism throughout the ages, but never disappears. In this study, which sets out conceptually with the meaning journey of the game with its ritual feature, a semantic and semiotic perspective is presented to the element of imitation. In addition, the game is discussed in terms of respect, entertainment, daily life and professionally in the cultural context, and the reflections of different animal motifs on the games are presented under headings. In the study presented under the title of imitation element in Turkish folk dances, the game and the change processes of the game are discussed theoretically and evaluations on the imitation-game relationship are included. In addition, the element of imitation in the context of Turkish folk dances was examined in different dimensions and some prominent motifs in the reflection of animal imitations in the games were investigated.

**Keywords:** Dance, Imitation, Animal motifs.

### Giriş

Günümüzde kültürel mirasın ve folklorik unsurların önemi giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu unsurlar, bir toplumun tarihini, kimliğini ve değerlerini yansıtan önemli unsurlardır. Bu bağlamda, Türk halk oyunları gibi geleneksel sanat sahaları, Türk kültürünün zengin ve çeşitli yönlerini yansıtmaktadır. Türk halk oyunları; coğrafi, tarihî ve kültürel çeşitliliğin birleşiminden oluşan zengin bir mirası temsil etmektedir.

Halk oyunları, tarihsel olarak oyun temelli olup köken olarak çok eski dönemlere dayanmaktadır. Oyunun, varoluşundan beri insanlığın bir parçası olduğu düşünülmektedir. Ancak Türk halk oyunlarının bugünkü şeklini alması, zaman içinde şekillenip güncellenerek coğrafya, tarih, kültür ve sanat öğelerinin birleşmesiyle gerçekleşmiştir. Bu oyunlar, çağlar boyunca etkileşim ve dinamizm sarmalında sürekli yenilenmiş ve toplumların en önemli unsurlarından birini oluşturmuştur.

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %8

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455640

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Pek çok unsuru bulunan Türk halk oyunlarının önemli bir unsuru da taklit ögesidir. Taklit, halk oyunlarında ritüellik özelliğiyle birleşerek oyunun anlam yolculuğunu zenginleştiren ve derinleştiren bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, oyunun diğer bazı unsurları olan saygı, eğlence, günlük yaşam ve mesleki faaliyetler gibi birçok alan da ele alınabilmektedir. Bu unsurlar, Türk halk oyunlarının çok yönlü ve zengin doğasını daha kapsamlı bir şekilde anlamak için önemli bir rol oynamaktadır. Bu çeşitli unsurların incelenmesi, oyunların toplumsal ve kültürel bağlamdaki yerini daha iyi anlamamıza yardımcı olabilecektir.

Türk halk oyunlarının kökenini oluşturan oyun kuramı ve bu kuramın en önemli yapı taşlarını oluşturan taklit unsurlarının ele alındığı çalışmanın amacı oyunların tarihsel gelişimi ve değişimi hakkında bilgi verip, taklit unsurunun oyunlardaki yansımalarını ortaya koymaktır. Bu amaçla hazırlanan çalışmanın yöntemi, literatür taramasına ve bu taramaların yorumlanmasına dayanmaktadır. Bu çalışma, Türk halk oyunlarında taklit unsuru üzerine bir inceleme sunmaktadır. Kapsamı, Türk halk oyunlarının genel bir değerlendirmesinden başlayarak taklit unsuru üzerine odaklanmıştır. Araştırma modeli ise bu unsurların semantik ve semiyotik analizini içeren bir yapıya dayanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem durumu, Türk halk oyunlarında taklit unsuruyla ilgili olarak tespit edilebilen kimi bilgileri ortaya koymaktır. Araştırmanın alt problemleri olarak; Türk halk oyunlarının taklit unsuru nasıl tanımlanabileceği, bu unsurların Türk halk oyunlarında hangi sembolik manaları taşıyabileceği, taklit unsurunun Türk halk oyunlarının toplumsal işlevlerini nasıl etkileyebileceği ve Türk halk oyunlarında taklit unsurunun zaman içinde nasıl değişim göstermiş olabileceği gibi hususlar belirlenmiştir. Bu alt problemler ile Türk halk oyunlarında görülebilen taklit unsuruyla ilgili bir değerlendirme yapmak da amaçlanmıştır.

Türk halk oyunlarının kökenleri, tarihi ve kültürel bağlamı özetleyerek incelenmiş ve aynı zamanda oyunların taşıdığı sembolik anlamlar ile toplumsal işlevlerin anlaşılmasına katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Ayrıca, oyunların içerdıği kültürel miras ve hayvan motiflerinin nasıl yansıtıldığını anlamak için incelenen taklit unsuru da folklor araştırmalarına ve semiyotik çalışmalara yeni bir bakış açısı getirmeyi hedeflemektedir. Bu maksatla öncelikle bir literatür taraması yapılmış; araştırma verileri, Türk halk oyunlarının kaynaklarından, belgelerinden ve röportajlardan elde edilmiştir.

Metin And'ın "Oyun ve Büğü" (And, 2002) adlı eserinde dramatik köylü oyunlarını ele alarak yapısal ve etimolojik olarak yaklaştığı bazı kavramlar (tarımsal oyunlar, çoban oyunları, hayvan benzetmeceleri, şakalar ve dilsiz oyunlar), bu çalışmada farklı olarak ele alınmıştır. Bu farkların en belirgin olanı; And'ın seyirlik olarak bilinen dramatik/tiyatral oyunlar üzerinden oyunları değerlendirmesidir. Yapılan bu çalışmada ise Türk halk oyunlarındaki taklit unsurları ve bazı motif yapıları, dramatik/tiyatral olmayan, topluluklar, gruplar tarafından sahnelenen oyunların değerlendirilmesiyle ele alınmıştır. Ayrıca "motif" sözcüğünden kasıt; tespit edilen bazı hayvanların oyun ve taklit unsuru olarak folklorumuzda kapsadığı alanın izahı için yardımcı bir öge olarak kullanılmasıdır. Bunların dışında bu makaledeki asıl maksat, Türk halk oyunlarında görülen taklit unsurlarının hangi oyunlarında görüldüğünden ziyade genel olarak oyunlardaki taklit unsurlarının tespit edilmesine yöneliktir. Bu nedenle makale içerisinde unsurların ifadesinde kimi örnekler verilmiş olmakla birlikte tüm oyunlarda hangi unsurların görüldüğünden bahsedilmemiştir.

## 1. Kavramsal Oyun ve Oyunun Değerişim Süreci

Oyunu kavramsal olarak ele almak için öncelikle felsefi olarak konumlandırılması gerekir. "Oyun kavramı, ilk defa batı felsefesinde, Socrates öncesi dönemde dikkat çekmeye başlamıştır. Öte yandan

oyun, doğu felsefesinde, eski dinlerin yaratılış öykülerinde, Hindu yaratılış ilahilerinde, canlı varlığın olduğu her yerde ve en başından beri var olmuştur” (Duran, 2016: 4). Oyunlar, bünyelerinde barındırdıkları ve onları çok etkili kılan ilahi güç ile ilkel dinlerin ritüellerini oluşturmuşlardır. “Ritüel, yazıya geçmemiş, hiç değişmeyen ifadelerin ve belirli şekildeki hareketlerin, kesin sıralarla oyuncular tarafından ortaya konulmasıdır” (Rappaport, 2003, s. 396). İnsanın en değerli hazinelerinden olan oyunlar zamanla “dini ve törensel niteliklerini kaybederek, anlamlarını açıklayamadığımız soyut oyunlar hâlini almışlardır” (Öngel, 1992, s. 6).

Günümüzden geçmişe doğru bakıldığında oynarken keyif alan, izleyenlere keyif veren adeta büyü hareketlerin ne anlama geldiği konusunda kesin ifadeler kullanmak araştırmacıları oldukça büyük bir yanılsıza düşürmektedir. Çünkü anlamını ve nedenselliğini yitiren bu hareketler bugün oyunları oluşturan fakat anlam derinliği olarak çoğunlukla kısıtlı bilgilere ulaşabildiğimiz bir hâl almıştır. “Rıza Tevfik Bölükbaşı; hiyeroglif kiyasla şimdi kullanılan harfler ne ise, ilkellerin anlamlı oyunlarına kıyasla uygar insanların oyunları da odur. Hiyeroglif, nasıl anlamlı olan görünüşünü yitire yitire yalnızca sembolik birtakım harflere dönüşmüşse, ilkeller dünyasının oyunları da git gide anlamını yitirip yalnızca birtakım hareketlerden ibaret kalmıştır” (Yatman, 2005, s. 6). Diyerek bu durumu net bir şekilde özetlemiştir.

Değişen ve gelişen zamana ayak uydurmaya çalışan insan; bilim, sanat ve iletişim ile birlikte kültürünü de geliştirmiştir. “Toplumların maddi ve manevi kültürleri geliştikçe dans anlayışı da değişmiştir. Önceleri taklit, büyü ve dine dayanan danslar, sonraları fonksiyonlarını kaybetmiş, son safhada salon dansları ortaya çıkmıştır” (Eroğlu, 1995, s. 18). Dolayısıyla bir dönem toplumun oluşturduğu bazı değerler, bir zaman sonra aynı toplum tarafından anlaşılabilir bir hal alabilmektedir. Bu bağlamda dansın kullandığı iletişimin anlaşılması için hareket ve ikonografik örnekler incelenmelidir. (Kaeppler, 2003).

Halk oyunları gelişimini tamamladıktan sonra, toplumun da değişip güncellenmesiyle çoğu zaman ilk oluşumundaki anlamından uzaklaşır. Gelişen toplum yapısının değer yargılarının değişmesi, oyunları oluşturan geleneksel hareketlerin korunmasına rağmen, ilk çıkış kaynaklarındaki işlevlerinin yitirilmesine yol açar. Önceleri insan yaşamının bütünü oluşturduğu geleneksel kültür değerleri toplumdaki sanayileşme, tarımda makineleşme ve gittikçe yayılan kitle iletişim araçları ile birlikte yaşamın bir parçası haline gelmiş, bu sayede de değer yargıları değişmiştir. Halk oyunları da gittikçe yok olan geleneksel törenlerdeki yerinden uzaklaşarak, yeni oluşan toplumda genellikle bir eğlence aracı olmaktan daha öteye gidememiştir. (Koçkar, 1998).

### 1.1. Taklit/Oyun İlişkisi

İnsanın yaşam boyu biriktirdiği maddi ve manevi öğelerden oluşan kültür, çoğu zaman bir toplumun bir diğerini de etkilemesiyle hızlı bir şekilde yayılmaktadır. Farklı kültürlerden etkileşim hâlinde yayılan bu öğeler, bazen kendiliğinden bambaşka bir unsura dönüşebilir. İşte halk oyunlarının yapısında görülen etkileşim de buna benzer bir etkileşimdir. Eski dönemlerden beri etkin bir sosyoloji ve etnolojiye de konu olmuş oyunların ortaya çıkış sebeplerinden biri de taklittir.

Oyunlardaki taklit yapısı, kimi zaman herhangi bir canlının yaptığı hareketi veya çıkardığı bir sesi kapsarken kimi zaman doğadaki nesnelerin şeklini kimi zaman da soyut bir duyguyu veya davranışı kapsar.

Taklit unsuru sadece insanlara özgü bir davranış değildir. Dolayısıyla yapılan taklitler sadece akıl ve düşünce ile yapılmayarak zaman zaman benzetme olarak da gerçekleştirilebilir. Örneğin yavru bir



aslanın dişi aslandan avlanmayı öğrenirken kendisinde içgüdüsel olarak var olduğu avlanma duygusu ile dişi aslandan öğrendiği av taktiklerini taklit ederek oyun ile birleştirmesi, onun ileride iyi bir avcı olmasını sağlamaktadır.

Oyunlardaki taklitsel unsurlar, insanın en eski dönemlerden bu yana doğa, yırtıcı hayvanlar ve kendi iç çekişmeleri ile olan tasviri olarak karşımıza çıkar. Bu noktada oyunlardaki taklit yapıları ister bire bir isterse de betimleyici bir taklit unsuru olsun, genel olarak oyunların anlatımında ve iletiminde çok büyük rol oynar.

## 2. Türk Halk Oyunları Bağlamında Taklit Unsuru

Türk halk oyunları günümüzdeki şeklini alana kadar bir dizi evrelerden geçmiştir. “Oyunlar daha sonra eğlenmek, oyalanmak ve sanat işlevini yüklenmeden önce insanın doğa ve tanrısalla ilişkilerinde simgesel eylem ya da ritüeldi” (Özgilgin, 2003, s. 205). İlk dönemlerde din, büyü, tapınma, vb. gibi duygularla Tanrı'nın rızasını kazanmak için sergilenen hareketler, daha sonraki nesillere taklitler yoluyla aktarılmıştır. Bu aktarımlar yapılırken de bazı dezenformasyonlara maruz kalan bu hareketler zamanla asıl anlamını yitirip tıpkı hiyeroglif gibi kimi maksatları anlaşılabilen bir dizi hareketlere dönüşmüştür. Burada önem değeri taşıyan unsurların başında, taklit edilen hareketlerin barındırdığı duygular değil, hareketlerin şekil olarak varlığını devam ettirmesi gelmektedir. Çünkü bunun sonucunda günümüzde neden yapıldığı bilinmeyen bazı hareketlerin tekrar edilerek bir sonraki nesillere tarihsel döngüyle aktarımı sürmektedir.

Oyunlarda temsil edilen taklitler bazen birebir, bazen de temsili olarak yapılır. Temsili taklitlerde bazı objeler kullanılır. Bu objeler kendi kullanım amaçlarının dışına çıktığında taklit aracı görevi görür. “Bir tahminin dediği gibi mendil; bayrağın timsali midir? Yoksa başka bir düşüncenin dediği gibi kılıcın sembolü müdür? Bazen tek erkek oyuncunun çevrenin (mendilin) iki ucundan tutup, kollar havada o vaziyette oynadığı görülür ki bu takdirde mutlaka eski kılıcın hatırası açıktır” (Gazimihal, 1960, s. 101). Burada mendilin iki ucundan tutularak kılıca dönüştürülmesi, şamanın değneğin üzerine binip onu at gibi kullanması ve ona yüklediği başka manevi anlamlara benzemektedir. Buna bazı harkuşta oyunlarında kullanılan sopaların kılıç niyetiyle tasvir edildiğini ve sopaların birbirlerine çarpıştırılarak savaş sahnelerinin canlandırıldığını örnek olarak verebiliriz. Yani oyunlarda bir obje, taklit olarak hangi amaçla kullanılıyorsa o obje oyun bitene kadar taklit ettiği nesnenin yapısına bürünmektedir.

Taklit unsuru bazen de duyumsal (ses) olarak karşımıza çıkar. “Sibirya’da Baykal Gölü dolaylarında şaman elinde değnekleri tıpkı bizim kaşık oyunlarındaki gibi tıkrdatır öyle dans eder” (And, 2002, s. 96). Buradaki taklit unsurunun objesi ise sestir. Farklı objeler ile (değnek-kaşık) benzer seslerin çıkarılması aslında her iki objenin de yapısının aynı maddeden olmasından kaynaklanabilir. Burada önem arz eden durum, sadece görsel olarak değil, duyumsal olarak da taklit unsurunun var olduğu gerçeğidir.

Türk halk oyunlarında taklit; genel olarak saygı unsuru, eğlence, günlük yaşam ve mesleki olmak üzere dört başlıkta ele alınabilir.

### 2.1.1. Saygı Unsuru Olarak Taklit

Türk halk oyunlarının en önemli yapı taşlarından ve fonksiyonlarından biri olan “saygı” unsuru, kültürü meydana getiren değerlerin muhtevasını oluşturmaktadır. Oyunlarda farklı hareketlerin icrasıyla oluşan saygı unsuru, bazı oyunlarda “eğilme” ile karşımıza çıkarken, bazı oyunlarda hem eğilip hem de diz

çıkarma ile temsil edilir. Bunların yanında çömelerek “yere diz vurma” hareketi de saygı unsurunun göstergelerinden biridir. Elbette bu hareketlerin yapısal olarak farklılıkları ve çeşitlilikleri arttırılabilir.

Türk halk oyunları bünyesindeki oyunların pek çoğunda, özellikle de oyunların başlarında bir eğilme hareketi yapılır. Bu hareket, oyunların “selamlama” kısmını oluşturur. Bunun yanında izleyenlere hürmet ile taltif de yapıldığından dolayı aynı zamanda saygı unsuru taşıdığı da söylemek mümkündür. Benzer bir şekilde eğilirken aynı zamanda diz çıkarma hareketinin “Anadolu Selçuklu Sarayındaki hizmetliler ve muhafızlar tarafından kullanıldığı da tespit edilmiştir. Hükümdar veya ileri gelen kişilerin huzurunda ayakta duran figürlerin, bir ayağını diğer ayağın önünde sadece ucuyla yere basması, Selçuklu sarayında görülen bir hürmet duruşu şeklindedir” (Süslü, 1989, s. 211). Bu hareket Anadolu’da oldukça fazla kullanılan hareketlerden biridir. (Bkz. Akış, 2015)

Genellikle oyunların başlarında ve sonlarında görülen saygı unsuru barındıran hareketlerden bir diğeri de çökme yani “yere diz vurma” hareketidir. “Kaşgarlı Mahmut’a göre “çökmek”, “yere diz vurma” demektir. Bilindiği gibi Türklere çökmek; yere diz vurma, büyüğü selamlamak için yapılan bir saygı hareketidir” (Canikoğlu, 2002, s. 39). Bunun yanında bazı oyunlardaki çökmeler, yere diz vurulmadan ve belden eğilmeden sadece bacakların diz kapaklardan kırılmasıyla gerçekleştirilir. Bu şekilde yapılan çökmenin yere diz vurularak yapılan çökme ile anlam olarak farkını söylemek güçtür.

### 2.1.2. Eğlence Olarak Taklit

Taklit, halk oyunlarında eğlence alt başlığı olarak değerlendirildiğinde oyun üzerinde etkin bir rol sahibidir. Özellikle bir durumun, davranışın ya da hareketin, bir kişi ya da kişiler tarafından taklit edilmesi, taklit edilen kişi ya da kişileri rahatsız edici düzeyde değildir. Taklit edilen davranış aşağılanmaz, ötekileştirilmez ya da dışlanmaz. Çoğu zaman ise bu taklit unsurlarını uygulayan kişiler zamanla değişime uğrar, belki de taklidi yapılarak oyunun üretimini sağlayan kişi, belli bir süre sonra o oyunu oynayarak, bilerek ya da bilmeyerek oyunun iletişim sürecine dâhil olur.

Eğlence unsuru olarak taklit oyunlarına Kars yöresine ait Pappuri oyunu örnek gösterilebilir. “Adından ve figürlerinden de anlaşılacağı gibi, bu oyunun esası çocuk hareketlerini taklittir. Onların sendeleyerek ve tutunarak yürümelerine pepekleme/pippirleme denildiğinden “pappiri” sözü oyunun tam adıdır” (Turan, 1981, s. 26). Bir başka örnek olarak Diyarbakır’da oynanan “Keşeo oyunu” gösterilebilir. Rivayete göre eski dönemlerde Diyarbakır’daki bir düğün esnasında delilo oynamaya çalışan ve sarhoş olan bir papazın, oyunun hareketlerini yapmadığını veya ağırlaştırdığını gören gençler tarafından taklit edilmesi ile keşeo oyunu ortaya çıkmıştır. Oyunun adının Diyarbakır yöresinde papazlara verilen “keşe” isminden geldiği düşünülmektedir (Alınca, 2004).

Bunlara ilave olarak seyirlik oyunlar olarak bilinen dramatik/teyatral oyunlarda da taklit unsuruna rastlanır. Fakat bu oyunlar (dramatik/teyatral) daki taklit unsuru, yukarıda bahsettiğimiz papuri veya keşeo oyunları gibi topluluk/grup hâlinde oynanan oyunlardan farklıdır. Bu farklılıkları oluşturan en önemli unsurlardan bazıları; kıyafet/giyim-kuşam ile kılık değiştirme (arap, dede, nine, çocuk, kambur, topal, vb), makyaj ile farklı bir kılığa bürünme (erkeğin kadın, kadının erkek, vb.) ya da tavır, hâl veya hareketlerle olduğundan farklı davranarak hayvan kılığına girme (kedi, kartal, kurt, kuzu, deve vb.) dir.

### 2.1.3. Günlük Yaşamda Taklit

Oyun, insanla şekillenip muhteva kazanmasından ötürü insanın var oluşu kadar eski bir olgudur. Oyunu oluşturan etmenler ise insanın yaşantısında yer alan maddi ve manevi olayları oluşturan öğelerden ortaya çıkmıştır. Özellikle maddi öğelerin başında günlük hayat gelmektedir.

İnsanın eski çağlardan bu yana günlük yaşamını oluşturan avlanma, göç etme, barınma, sosyal aktivite, iletişim vb. gibi faaliyetlerinin oyuna aktarılması gayet doğal bir durumdur. Dolayısıyla oyunlar insanlığın yaşamının bir özeti gibidir. Bunun yanında insanın yaşama olan bağlılığını ve günlük çalışmalarındaki verimliliğini artırma amacını ses, ritim ve devinimlerle desteklediği görülmektedir. (Özbilgin, 2003, s. 210)

Günümüzde oynanan halk oyunları, oyunlarda kullanılan araç-gereç, hareket, içerik, müzik, giysi, makyaj, mimik, vb. olgularla ele alındığında günlük yaşamın geçmişten günümüze nasıl bir yol izlediğini bizlere anlatır mahiyettedir. Örneğin Sivas madımak oyununda otun toplanması taklit edilmektedir (And, 1990). “Turgutlu yöresinde oynanan seymen sekmesi oyunu, sadece gelin alma günü gelini oğlan evine atla getirirken oluşturulan bir nevi geçit töreninde oynanan bir oyundur” (Özbilgin, 2003, s. 211). Elazığ’da oynanan çayda çıra oyununda ellerde mum dikilmiş tabaklarla karanlıkta eğilerek “arama” hareketinin taklit edilmesi, oyunun efsanelere dayanan hikâyesine göre; suda kaybolan ve birbirini seven iki kişinin aranmasını temsil etmektedir. Anadolu’nun binlerce yıllık tarihine bakıldığında bu örnekler daha kapsamlı bir araştırma ile daha da çoğaltılabilir.

### 2.1.4. Meslek Dallarında Taklit

Türklerin Anadolu’ya yerleşmesi ile birlikte geçim kaynağı olarak hayvancılığın yanında tarımın da kullanılması ve buna bağlı olarak da tarımın güçlenip gelişmesi doğal ortamda oyunları da etkilemiştir.

Günümüzde tarım ile ilgili oyun denildiğinde ilk akla gelen oyunların başında Adıyaman “galuç oyunu” gelmektedir. Adı geçen oyun öncelikle ürünlerin tarlaya nasıl ekildiğini, ardından bu ürünlerin orakla nasıl biçildiğini, toplandığını ve bu süreçte yaşanan zorlukları, işlemleri anlatan bir oyundur. Meslek dalı olarak çiftçilik mesleğini ele alır.

Türk halk oyunlarında oldukça yaygınlaşan “kasap havası” adında bir oyun ve müzik de bulunmaktadır. “Kasaplık mesleğinden gelen bu havalar tüm Trakya’da yaygındır. Yunancada ‘kasapika’, ‘hasapikos’, Bulgarcada ‘kasapsko’ olarak adlandırılan kasap oyunları, kabadayılar gibi gerek Batı gerekse Doğu Trakya’da önemli bir yeri olan horo çeşitlerindedir” (Aykent, 2020, s. 51).

Anlatılan meslek gruplarına çobanlık mesleğine dair Diyarbakır’da oynanan “kurt-kuzu” oyunu da eklenebilir. Oyun bir çobanın dağda tek başına koyunlarını otlatırken sürünün kurt saldırısına uğramasını ve çobanın ise buna akıl yürüterek bir çözüm bulmasını tasvir eden bir oyundur. Kurt ve koyunlar hatta çoban köpeği, insanlar tarafından canlandırıldığı için bu oyun aynı zamanda hayvan taklitli oyunlar sınıfına da girmektedir.

## 2.2. Hayvan Taklitlerinin Oyunlara Yansıması

Türk halk oyunlarında görülen taklit unsurları; saygı, eğlence, günlük yaşam ve meslek gruplarının canlandırılmasının yanında hayvan taklitleri ile de ön plana çıkmaktadır. Oyunlarda yapılan bu hayvan taklitlerinin bazılarında birebir hayvanın kendisi (makyaj, boyama, kılık kıyafet, ... vb. ile) taklit

edilirken bazılarında ise sadece bu hayvanların hareketleri (yürümesi, uçuşu, çıkardığı ses, ... vb.) taklit edilmektedir.

Oyunlarda kullanılan hayvan taklitleri genellikle o bölgeye ait olan ve izleyenler tarafından çok iyi bilinen hayvanlar üzerinden yapılmaktadır. “Taklidi yapılan hayvanların seçimi elbette ki tesadüfi değildir. Taklidi yapılan hayvanlar; kutsallıkları, gücü, sevgi ve barışı simgelemesi gibi özellikleri olanlar arasından seçilmişlerdir” (Doğan, 2013, s. 92).

Ülkemizde oynanan hayvan motifli oyunlar, oyuncuların cinsiyetine göre bir dağılım sergilemektedir. Kadınların evcil hayvanları ve kuşları (kedi, güvercin, keklik, turna vs.) taklit ettikleri, erkeklerin ise yırtıcı hayvanları ve kuşları (kartal, ayı, kurt vs.) taklit ettikleri görülmektedir. (Çakır, 1983)

Oyun folkloruna taklit yoluyla karakter kazandıran hayvan motiflerinden birkaçı; kartal, keçi (teke), güvercin, at ve tavuktur.

### 2.2.1. Kartal Motifi

“Tabiatla yaban hayatı yaşayan kartal; dağ, tepe gibi yükseklerde duruşu, avını mağrur eda ve tavırla etrafını gözleyişi, uçarken ve avının üzerine atlarken hareketleri son derece korkusuzdur. Sarp kayalıklar üzerinden iki kanadını açıp süzerek ve daireler çizerek vadide gözüne kestirdiği avların üzerine çullanması, güç ve kudreti, diğer yaban hayatı, canlılara korku ve dehşet saçır” (Canikoğlu, 2002, s. 40).

Kartal, yırtıcı kuşlar içinde en büyük ve en yükseğe çıkabilen bir canlıdır. Dolayısıyla bu özelliği onu tarih boyunca önemli bir yerde tutmuştur. Özellikle bazı Şaman inanç ve inanışlarına göre kartal, en yükseklere çıkıp oralarda uçabildiği için Tanrı'ya en yakın canlı varlıktır ve bu özellik de onu yüce ve ulu kılmaktadır. Bu yüzden de Şamanların kartal tüyü taşımaları o güçten istifade edebilme çabasıdır.

Kartalın; yüceliği, avını paylaşmayı tek başına yemesinden ötürü gücü, asilliği ve kolay av olmamasından ötürü onun Türk kültüründe önemli bir figür/motif olmasını sağlamıştır. Ayrıca bağımsızlık simgesi olarak da kullanılan kartal figür/motifleri geçmişten günümüze birçok bayrakta yer almıştır. Bunun dışında sayısız amblem, mühür, logo vb. sembolde de bulunarak varlığını sürdürmektedir.

Türk halk oyunlarında kartal hareket ve figürleri bulunmaktadır. “Ülkemizin çeşitli yörelerinde oynanan zeybek oyunlarında, Türk mitolojisi ve destanlarında mertlik, yiğitlik, güç, kuvvet ve kudretin sembolü olarak karşımıza çıkan ‘kartal’ figürünü görmekteyiz. Kartalın avına karşı gösterdiği sert, acımasız figürleri, zeybek oyunlarını oynayan efe ve seymenlerde de görmekteyiz” (Canikoğlu, 2002, s. 2). Bu doğrultuda zeybek oyunlarında görülen el/bilek figür ve hareketlerinin kartalın pençesinden taklitte şekil aldığı söylenebilir. Ayrıca zeybek oyunlarındaki kol pozisyonları, kartal taklidi olarak yorumlanabilir.

Zeybek oyunlarındaki taklidî unsurlar sadece oyunda değil ayrıca bu oyunlar sergilenirken giyilen giysiler de kendisini göstermektedir. Örneğin zeybek oyun kostümlerinin kartalın görünüş özelliklerine göre tasarlandığı bilinmektedir. Hatta bu giysilere “kartal kanat” adı verilmesi zeybeklerdeki kartal tasvirinin örneklerinden biridir. Anadolu'nun bazı bölgelerinde (Bingöl, Tokat, Urfa, Yozgat, ... vs.) de kartalın konu alındığı oyunlar vardır. Bu oyunların adı “kartal” oyunlarıdır ve bu oyunlar kartalın avlanması ile avını korumasını taklit eden oyunlardır.

### 2.2.2. Keçi (Teke) Motifi

Teke sözcüğü; Türk dil kurumu sözlüklerine göre “erkek keçi, bir tür karides ve tüylü devenin erkeği ile tek hörgüçlü dişi devenin geriye melezlenmesinden elde edilen bir tür deve” (T.D.K. Sözlük 2024) anlamlarına gelmektedir. Ayrıca Anadolu’da belirli bir kültürün hâkim olduğu kısımlara verilen addır. “Burdur ve ilçeleri merkez olmak üzere Denizli’nin Acıpayam, Serinhisar, Çameli, Muğla’nın Fethiye ve Köyceğiz’e kadar olan bölümü, Antalya’nın Korkuteli, Elmalı ve çevresi ile Afyon ilinin Dinar, Dazkırı, Başmakçı çevresi Teke Yöresi Kültürünün görüldüğü ve yaşandığı çevredir” (Yıldız ve Kazan, 2009, s. 1692). Bu coğrafyanın ‘Teke’ adını alması ise Anadolu Selçuklularına dayanmaktadır. Anadolu Selçuklularının bu bölgeyi fethetmesi ile ‘Teke’ adlı bir aşiretin buraya yerleşmesi sonucu bu bölgeye ‘Teke ili (Tekeli)’ denilmiştir (Yıldız ve Kazan, 2009). Gerek aşiretin adından gerekse yörenin yayla kültüründen dolayı teke (erkek keçi) olarak adlandırılan bu bölgenin oyunları da tekenin hareketlerini anımsatmaktadır.

Özellikle tekelerin hopyayıp zıplamalarının taklitlerinin yapıldığı oyunlar, “teke zortlatma” olarak adlandırılmaktadır. Tekelerin dağlarda sıçrayarak ani hareketlerle yön değiştirerek ve direnerek yaptığı benzer hareketlerin oyunlara yansıtılıp taklit edilmesinden oluşan teke oyunları, genellikle hareketli (9/8, 9/16 usulünde) oynanan oyunlardır.

### 2.2.3. Güvercin Motifi

Bahattin Ögel, “*Türk Mitolojisi*” adlı eserinde Orta Asya destanlarında güvercinin “Aklı-göklü güvercin” olarak tanımlandığını belirtmektedir. Devamında ise “Atmaca ve güvercin kovalaması”nı hatib yani cicenin bir güvercin (kepter) olduğunu ve uçtuğunu, mollanın da onu görüp laçın olduğunu ve güvercini kovaladığını aktarır (Proben der Volksliteratur der turkischen Stamme Südsibiriens, I-IX, St. Pbg). Ayrıca yine Proben’in ‘Yaş yiğit’ masalından; yaşlı bir kadının bir yiğidin ricası ile gök güvercin olup kızın oturduğu evin penceresine konduğunu ve kız ile konuşup onu ikna ettiğini aktarır ve buradan da “güvercin” in Farsçadan geldiğini belirtmektedir. (Ögel, 2014, s. 696) Ayrıca yine Proben’in (Om’da Baraba Boyu) eserinden yola çıkarak “... Kara Kököl, bir kuş olup, Kün-Han’ın penceresine kondu. Kız bu kuşu sordu. Gün-Han, ‘bu, güneşe konan (kuyuşka kongan), bir kuştur’ diyor. Bu tam bir mitolojik tanıtımdır.” (Ögel, 2014, s. 697) Diyerek güvercinin mitolojik bir motif olduğunu vurgulamaktadır.

Güvercin, don değiştirmede önemli bir motiftir. Abdal Musa’dan aktarılan “... âli oldum, âdem oldum bahane; güvercin donunda geldim cihâne! ...” (Ögel, 2014, s. 697) örneğiyle güvercinin don değiştirmede kullanılan bir motif olduğunu kanıtlanmaktadır.

Güvercinin yaptığı bazı hareketler Türk halk oyunlarına yansımıştır. Özellikle Elâzığ’da oynanan “güvercin” oyunu karşılıklı iki güvercinin uçtuktan sonra yere konma hareketlerini dramatize etmektedir.

### 2.2.4. At Motifi

İnsanoğlunun tarih boyunca en çok faydalandığı ve evcilleştirdiği hayvanlardan olan at, özellikle ulaşım da etkin olarak kullanılmıştır. Ayrıca “hızlı, açlığa dayanıklı dağ silsilelerini aşmaya uygun olması vb. özellikleri ile Türklerin geniş coğrafyalara yayılmasına yardımcı olmuştur” (Belek, 2016, s. 111). Bunun yanında özellikle mitolojide bazı hayvanlar iyi olarak nitelendirilirken bazı hayvanlardan ise kötü olarak bahsedilir. Fakat “atların Türk mitolojisindeki yeri her zaman kutludur” (Ögel, 2014, s. 684).

Göçebeliğin de katmış olduğu etkenlerle birlikte Türk kültüründe atın değeri, önemi oldukça büyüktür ve bu önem sanat, kültür, müzik ile oyuna da yansımıştır. Türk halk oyunlarında görülen at motifi unsurlarının ata dair taklitlere birer örnek olabileceği düşünüldüğünden böyle bir motifin oyunlarda tespit edilebileceği düşünülmüştür. Oyun müziklerinde kullanılan enstrümanların yaylarının yapımlarında özellikle at kılınının tercih edilmesi; at kılınının sağlam, esnek ve dayanıklı bir yapıya sahip olmasından dolayıdır. Bunlara ilaveten Tokat'ta görülen "kırat oyunu"nun atın koşma hareketini dramatize ettiği ve oyuna da ismini verdiği söylenebilir. Bundan başka olarak Erzurum yöresindeki erkek bar oyunlarında göğüs, omuz ve baş kısımlarının atın hareketlerine benzer şekilde olduğu, ayak hareketlerinin de atın yürüme ve koşma hareketlerini taklit ettiği düşünülebilir.

### 2.2.5. Tavuk Motifi

Türk kültüründe tavuk, önemli bir yere sahiptir. "Türk takviminin 9. yılı 'tavuk yılı idi'. Türklere göre: Tavuk yılında yiyecek çok olurmuş. Ancak insanlar arasında da karışıklık çıkarmış. Çünkü tavuğun yemi tanedir. Taneyi bulmak için çöpler ile kırıntıları birbirine karıştırmış" (Ögel, 2014, s. 685, Kaşgarî, 1333, s. 347'den)

Türk halk oyunlarında tavuk adı geçen özellikle bar türünde birçok oyun bulunmaktadır. Tavuk barı denilen bu oyunlar bölgelere göre farklılıklar içermektedir. Bazı bölgelerde bire bir tavuğun hareketlerinin ve çıkardığı seslerin taklit edilmesiyle meydana gelen oyunlar mevcuttur. Erzurum yöresi "tavuk barında, tavuğun yürümesi, yavaş yavaş yere çökmesi ve sağa-sola dönüşlerinin taklit edilmesinin yanında özellikle yere çöküp kalkma birkaç kez tekrarlanarak dizlerin titretilmesiyle aynı zamanda dayanıklılık ve tahammülün sınırlarının zorlandığı oldukça estetik aynı zamanda da seyir keyfi veren bir bardır" (Doğan, 2013b, s. 449).

Kars yöresine özgü olan "tavuk barı" adıyla bilinen oyunda tavuk hareketlerinin gözlemlenmediği bilinmektedir. Oyun, oyuncuların arka arkaya dizilerek öndeki oyuncunun belirli hareketler yapması ve diğer oyuncuların bu hareketleri taklit etmesi esasına dayanır. Hareketleri başarıyla tekrarlayamayan oyuncular ise cezalandırılır. Bu oyunda öndeki oyuncu genellikle horozu temsil ederken, arkadaki oyuncular ise tavukları temsil etmektedirler. Bu nedenle, oyuna "tavuk barı" adı verilmiştir. Bu ad, oyunun temelindeki temsil edilen karakterlerden kaynaklanmaktadır. Bu oyunda daha çok seyirlik (dramatik/tiyatral) olarak karşımıza çıkan unsur, izleyenlere oldukça keyif vermektedir. (Kunur, 2024)

Ardahan'ın Çıldır ilçesinde daha çok kadınlar tarafından oynanan tavuk (veya çilli horoz) oyunu, öncelikle bir kadının tavuğunun kaçırılıp saklanması; ardından tavuğu kaçırılan kadının tavuğunu bulmak için yerlere yem benzeri kırıntılar döküp oynayarak tavuğunu araması şeklindedir. Yere saçılan tanelerin ise bereketi simgelediği düşünülmektedir.

### Sonuç

Türk halk oyunlarında taklit unsuru, oyunların semantik ve semiyotik derinliklerini anlamak için önemli bir perspektif sunmaktadır. Türk halk oyunlarının kökenlerinden sembolizmine, toplumsal işlevlerinden hayvan motiflerinin yansımalarına kadar çeşitli yönlerini ele alarak taklit unsuru üzerine bir analiz sunmayı amaçlamış olan bu çalışmada oyun kavramının felsefi ve kültürel açıdan ele alınmasıyla, oyunun kökenlerine ve evrimine ışık tutulmuştur. Günümüzdeki halk oyunlarının, geçmişteki ritüellerden kaynaklandığı ancak zamanla değişen toplumsal yapılarla birlikte anlamlarını kaybettikleri görülmektedir. Ancak bu oyunlar, kültürel mirasın önemli bir parçası olarak varlıklarını sürdürmektedirler.

Oyun, insanlık tarihi kadar eski dönemlere kadar uzanmaktadır ve günümüze kadar olan süreçte bir dizi güncellemelere ve değişikliklere uğrayarak farklı bir yapıya bürünmüştür. Bir dönem din, taklit ve büyü

bağlamında bulunan oyunların, günümüzde bu özelliklerinden uzaklaştığı ve bünyesinde bulunan hareketlerin anlam çözümlemelerinin oldukça güç olduğu belirlenmiştir. Türk halk oyunlarının taklit unsuru, genellikle ritüellik özelliğiyle birleşerek oyunun anlam yolculuğunu zenginleştirir ve derinleştirir. Bu taklit unsuru, oyunun kültürel bağlamında saygı, eğlence, günlük yaşam ve meslek dalları olmak üzere dört başlıkta ele alınmış ve bu başlıkların oyunlarla bağlantıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Zaman içinde taklit unsuru, Türk halk oyunlarında değişim göstermiştir. Bu değişim, kültürel, sosyal ve ekonomik faktörlerin etkisiyle şekillenmiştir. Ancak taklit unsuru hâlâ Türk halk oyunlarının önemli bir unsuru olarak varlığını sürdürmektedir. Taklit unsuru, Türk halk oyunlarında sembolik anlamlar taşır. Hayvan motiflerinin taklit yoluyla yansıtılması, genellikle semiyotik kodlar aracılığıyla ifade edilir ve toplumun değerleri, inançları ve yaşam tarzıyla ilişkilendirilir. Hayvan taklitlerinin oyunlar üzerine yansımaları kartal, keçi (teke), güvercin, at ve tavuk motifleri işığında incelenmiştir. Bu motiflerden bazılarının bütün bir yöreyi folklorik olarak etki altına aldığı (teke motifi, at motifi) bazılarının ise oyunların dışındaki yardımcı etmenlere (kostüm, enstrüman, ... vb.) etki ettiği (kartal motifi, at motifi) saptanmıştır.

Sonuç olarak, Türk halk oyunlarının geçmişten günümüze gelişim sürecinde taklit unsurlarının önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, Türk halk oyunlarının taşıdığı kültürel mirası, sembolizmi ve toplumsal işlevlerini anlamaya yönelik çaba gösterilmiştir. Ayrıca, Türk halk oyunlarının derin ve zengin yapısını daha iyi değerlendirmeye yönelik bir katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma ile Türk halk oyunlarında taklidî unsurlara dikkat çekilmeye ve böylece bu konuda bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Türk halk oyunlarındaki taklit unsurları, yapılması düşünölen diğer çalışmalarda farklı boyutlarda ele alınacaktır. Böylece makale içerisinde tespit edilen bilgilere yeni bilgiler de eklenebilecektir.

### Kaynakça

- Akış, S. (2015). Halk Oyunlarında Görölen Bazı Figür ve Hareketlerin Anlambilimsel Yorumu. *Müzik ve Dans Kongresi* (s. 355-362). Diyarbakır: Müzik Eğitimi Yayınları.
- Alınca, A. (2004). *Diyarbakır Yöresi Halk Oyunları Ders Notları*. Sakarya.
- And, M. (1990). Türk Köylü Dansları. *Folklor Doğru*, 109-145.
- And, M. (2002). *Oyun ve Büğü-Türk Kültüründe Oyun Kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aykent, C. (2020). Doğu Trakya Bölgesi Halk Müziğinde Ritim Kalıplarına Dair Bir İnceleme. *Erdem*, (79), 41-62.
- Belek, K. (2016). Eski Türklerde At ve At Kültürü (Dünden Bugüne Kırgız Kültürel Hayatı Örneği) . *Gazi Türkiyat Dergisi*, 111-128.
- Canikoğlu, G. T. (2002). Anadolu'da Zeybek Kültürü ve Akşehir Oyunları. *Zeybek Kültürü Sempozyumu*. Muğla: Muğla Üniversitesi Yayınları.
- Çakır, A. (1983). Türk Halk Oyunlarında Hayvan Motifleri Üzerine Bir Atlas Denemesi. *III. Milletlerarası Türk Folklor Kongreleri Bildirileri* (s. 75-85). Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- Doğan, A. S. (2013a). Türk Halk Kültüründe ve Erzurum Kadın Barlarında Güvercin Motifi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü*, 83-93.
- Doğan, A. S. (2013b). Türk Kültüründe ve Erzurum Erkek Barlarında Tavuk (Horoz) Motifi. *Ekev Akademi Dergisi*, 449-460.
- Duran, S. S. ( 2016 ). *Güncel Sanatta Oyun Kuramı ve Oyun Kavramı* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.

- Eroğlu, T. (1995). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Halayların İncelenmesi*. Ankara: Kılıçarslan Matbaacılık.
- Gazimihal, M. R. (1960). Oyun ve Mendil. *Halk Oyunları T.F.A. Dergisinde Yayınlanan Makaleler*, 101-102.
- Gökay Yıldız, Ş. K. (2009). Teke Yöresinin Merkezi Burdur Halk Kültürü ile Müziğinden Esintiler . *Turkish Studies*, 1691-1733.
- Kaeppler, A. L. (2003). Dans. M. E. Gülin Ögüt Eker içinde, *Halk Biliminde Kuram ve Yaklaşımlar* (s. 386-387). Ankara: Milli Folklor Yayınları-17.
- Kaşgarî, M. (1333). *Kilisli Rıfat Bey Yayını*. İstanbul.
- Koçkar, M. T. (1998). *Çağlar Boyunca İletişim Sanatı Olarak Dans ve Halk Dansları* . Ankara: Bağırın Yayınevi.
- Kunur, İ. (2024, Şubat 10). Kars Halk Oyunlarından Tavuk Barı. (S. Akış, Röportaj Yapan)
- Ögel, B. (2014). *Türk Mitolojisi 2. Cilt*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Öngel, H. B. (1992). *Türk Halk Oyunlarının Kökeni Oluşumundaki Etkenler ve Sınıflandırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özbilgin, Ö. (2003). *Zeybeklik Kurumu ve Zeybek Oyunları* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Rappaport, R.-Ç. K. (2003). Ritüel . M. E. Gülin Ögüt Eker içinde, *Halk Biliminde Kuram ve Yaklaşımlar* (s. 398). Ankara: Milli Folklor Yayınları-17.
- Süslü, Ö. (1989). *Tasvirlerle Göre Anadolu Selçuklu Kıyafetleri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Atatürk Kültür Merkezi Yayını - S. 35.
- T.D.K. (2024, 01 14). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/?q=teke&aranan=> [Erişim Tarihi:14.01.2024] adresinden alındı
- Turan, M. (1981). Kars'ta Yöresel Halk Oyunları. *T.F.A. Dergisinde Yayınlanan Makaleler*, 24-27.
- Yatman, E. (2005). *Türk Halk Oyunları'nın Kökeni*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü



## 48. Eine vergleichende Studie der Negationen im Deutschen und Türkischen<sup>1</sup>

Faik ÖMÜR<sup>2</sup>

**APA:** Ömür, F. (2024). Eine vergleichende Studie der Negationen im Deutschen und Türkischen. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 853-874. DOI: 10.29000/rumelide.1455141.

### Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Ursachen für mögliche Fehlerbildungen bei der Negationsbildung im Deutschen der türkischen DaF-Studierenden zu ergründen. Hierzu wird zunächst die Sprachstruktur der einzelnen Sprachen miteinander im Bereich der Negationsbildung verglichen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Im Anschluss daran wird die komplementäre Beziehung zwischen der Muttersprache und Fremdsprache aufgeführt, um ihre Auswirkungen auf den Lernprozess darzustellen. Anhand einer empirischen Untersuchung werden die aus dem Vergleich ermittelnden Feststellungen für die Analyse der Fehlerfrequenzen genutzt. Hierzu wurde im Wintersemester 2023-2024 an der Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität eine Untersuchungsreihe mit den Studierenden im ersten Studienjahr der Abteilung für Deutschlehrerausbildung durchgeführt. Zur Datenerhebung wurde mit insgesamt 21 Studierenden ein Test bezüglich der Negationsbildung vollzogen, indem das Wissen der Studierenden gemessen wird und aus einer Fehleranalyse wurden die merkmalspezifischen Fehler erarbeitet, um so ein Fehlerprofil zu erstellen. Das Fehlerprofil dient zur weiteren Ermittlung von Störfaktoren, die das Lernen behindern. Bei der Untersuchung kam die Methode der Inhaltsanalyse zum Einsatz, eine der qualitativen Forschungsmethoden ist. Die Antworten auf schriftliche Aufgaben wurden durch eine Inhaltsanalyse untersucht. Im Befundteil wurde festgestellt, dass die Studierenden im korrekten Gebrauch negativer Wörter im Deutschen nicht über ausreichende Kenntnisse verfügten. Aus diesem Grund wird empfohlen, dass die Studierenden ab der Vorbereitungsstufe den Gebrauch negativer Wörter im Deutschen stärker üben.

**Schlüsselwörter:** Negation, Fehleranalyse, Muttersprache, Fremdsprache

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.  
**Finansman:** Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.  
**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.  
**Etik İzni:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 31.10.2023 tarihli, 12 sayılı kararla etik izni verilmiştir.  
**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %15  
**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com  
**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455141  
**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD / Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Department of German Language Teaching (Nevşehir, Türkiye), faikomur@nevsehir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4839-3096, **ROR ID:** https://ror.org/019jds967, **ISNI:** 0000 0004 0386 1930, **Crossref Funder ID:** 100019891

## Almanca ve Türkçe olumsuzluklar üzerine karşılaştırmalı bir çalışma

### Öz

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Almanca öğrenen Türk öğrencilerin Almanca olumsuzluk bildiren yapıların kullanılmasında olası hataların nedenlerini araştırmaktır. Bunun için, önce her iki dildeki olumsuzluk yapmadaki dil yapısı karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılacaktır. Daha sonra ana dil ile yabancı dil arasındaki karşılıklı ilişki açıklanacak ve bu ilişkinin öğrenme süreci üzerine olan etkileri ortaya konacaktır. Ampirik bir çalışmaya dayanarak, karşılaştırmadan elde edilen bulgular hata frekanslarını analiz etmek için kullanılmıştır. Bu amaçla Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi'nde 2023-2024 güz döneminde Almanca öğretmenliği bölümünün birinci sınıfındaki öğrencilerle bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla toplam 21 öğrenciye olumsuzluk yapmaya ilişkin test uygulanmış ve öğrencilerin bilgileri ölçülerek hata profili oluşturulacak şekilde özellikle belirli hatalar hata analiziyle tespit edilmiştir. Hata profili, öğrenmeyi engelleyen bozucu faktörlerin daha ayrıntılı olarak tanımlanması için kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yazılı görevlere verilen yanıtlar içerik analizi yoluyla incelenmiştir. Bulgular kısmında öğrencilerin Almandaki olumsuz bildiren kelimelerin doğru kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin hazırlık sınıfından itibaren Almandada olumsuzluk bildiren sözcükleri kullanma konusunda daha fazla alıştırmaya yapmaları gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Olumsuzluk, hata analizi, ana dili, yabancı dil

### A comparative study of negative structures in German and Turkish<sup>3</sup>

#### Abstract

The aim of this study is to investigate the possible causes of errors in the use of German-negative structures by Turkish students who are learning German as a foreign language. To do this, structural similarities and differences in each language have been identified, primarily in terms of making negative comparisons. The complementary relationship between the mother tongue and the foreign language was then listed to demonstrate its impact on the learning process. Based on an empirical research paradigm, the findings from the comparison were used to analyze the error frequency. To this end, a series of studies were conducted with students in the first year of German teaching education during the academic years 2023-2024 at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University. A total of 21 students were tested for negation to gather data, and characteristic errors were identified through error analysis to measure the students' level of knowledge and create an error profile. The error

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %15

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 12.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455141

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

profile was used to identify the disruptive factors that prevent learning in more detail. The content analysis method, one of the methods in qualitative research, was used in the research. Responses to written tasks were studied through content analysis. The findings suggest that the students found that they did not have sufficient knowledge about the correct use of negative words in German. It is suggested that students should increase the use of negative words in German and this process should start in the foreign language preparatory classes.

**Keywords:** negation, error analysis, native language, foreign language

## 1. Einleitung

*„Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.“*

*Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832),*

Das Wissen über die eigene Muttersprache beeinflusst das Erlernen der Fremdsprache und auch umgekehrt. Denn im Verborgenen befindet sich das Wissen der muttersprachlichen Sprachstruktur, da der Erwerb im Kindesalter als ein unbewusster Prozess sich vollzieht. Erst der Kontakt mit einer fremden Sprache gibt Impulse, die zum Denken über die eigene Muttersprache anstoßen. Im Dschungel der fremdartigen Sprachstrukturen versuchen Lerner meist Wissen aus der Muttersprache zu transferieren. „Andererseits macht man auch immer wieder die Erfahrung, dass man in der Sprache, die man neu lernt, z.B. Wörter erkennt, weil sie auch in anderen Sprachen, die man beherrscht, ganz ähnlich vorkommen; weshalb man sie oft, ohne sie vorher bewusst gelernt zu haben“ (Neuner, u.a., 2009: 13). Dabei kann das Wissen bzw. der Vergleich förderlich sein, aber auch störende Auswirkungen beim Lernprozess haben, denn je unterschiedlicher die Sprachtypologien sind, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Interferenzfehler gebildet werden. Lewandowski (1984: 458) definiert Interferenzfehler als „die störende Einwirkung von Strukturen einer bereits erlernten Sprache auf eine zu erlernende, oder- bei Zweisprachigkeit- die Beeinflussung bzw. Verletzung der Normen einer Sprachsystems durch ein anderes Sprachsystems“.

„Wenn man sich in einer fremden Sprache ausdrücken will, kann es geschehen, dass sich vor allem beim Sprechen (manchmal auch beim Schreiben, Lesen oder Hören) Elemente oder Strukturen einer anderen Sprache, die man gelernt hat- z.B. Wörter; Endungen von Nomina, Adjektiven oder Verben; Elemente von Aussprache oder Rechtschreibung; manchmal auch Satzstrukturen- „einmischen“ und aktiviert werden, ohne dass man es selbst bemerkt (Neuner, u.a., 2009: 12). Man nennt dies Interferenz.“

Nicht nur die Muttersprache, sondern auch die erste Fremdsprache kann dieselbe zweifache Funktion haben. Deshalb ist es notwendig in der Fremdsprachenlehre eine nützliche Brücke zwischen der Muttersprache und der Zielsprache herzustellen. Insbesondere in homogenen Lerngruppen empfiehlt es sich, sich Nutzen aus der Muttersprache zu ziehen. Im Gegensatz zur meist verbreiteten Vorstellung über eine effektive Fremdsprachenlehre, sollte es nicht zur vollständigen Eliminierung der Ausgangssprache im Unterricht kommen, denn sie kann als ein Stützpfiler dienen. Sie sollte aber natürlich nicht die Unterrichtssprache beherrschen. An dieser Stelle bleibt es den erfahrenen Lehrkräften überblieben, wie sich die Dosierung der Muttersprache im Fremdsprachunterricht gestaltet. Nicht nur für die Lerner, sondern auch für die Lehrkraft kann sie eine Hilfestellung bei der Erklärung von sprachlichen Einheiten sein. Ein Netzwerk der Assoziationen kann sich somit leichter bilden, da etwas Bekanntes mit etwas Unbekanntem in Beziehung gebracht werden kann und das Wissen so ins Langzeitgedächtnis überliefert wird. Stützpfiler sind in der Fremdsprachenlehre von enormer Wichtigkeit, insbesondere wenn die Fremdsprache in einem weit vom Zielsprachenland entfernten Land

gelehrt bzw. gelernt wird. Die Anwendungsmöglichkeiten der Fremdsprache gestalten sich nämlich in einem weit von der Zielsprache entfernten Land als schwieriger. Anschlüsse zur Muttersprache lassen sich nicht verhindern und müssen deshalb im Gegenteil gefördert werden. Ein bewusstes Umgehen mit der Muttersprache und der Zielsprache, in dem grammatikalische Einheiten explizit durch ihren Vergleich erarbeitet werden, wird den Lernprozess positiv beeinflussen. Mit diesem Bereich befasst sich die kontrastive Grammatik. Nach Balcı (2009: 7) ist die Kontrastive Linguistik im heutigen Sinne in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts infolge interlinguistischer, internationaler, interkultureller Zusammenarbeit und wissenschaftlicher Fortschritte entwickelt. Ihr Ziel ist es durch die Erkundung und Bestimmung der einzelnen Sprachbausteine, das Wesen von voneinander unterschiedlichen Sprachen ans Licht zu bringen. Es gibt zahlreiche Studien zu den Fehlern, die Deutschlehramtsstudierende in den Grammatikunterricht machten (Akay, 2021; Çukurova, 2019; Deregözü und Üstün, 2021; Erçoklu und Koçak, 2022; Maden, 2010; Savran, 2002; Uçar, 2020; Uslu und Uyanık, 2018). Im weiteren Verlauf der Arbeit soll mit Hilfe der kontrastiven Grammatik, die Strukturmerkmale der deutschen und türkischen Negationsbildung erfasst werden, um darauf aufbauend eine Fehleranalyse durchzuführen.

## 2. Die Negationsbildungen im Deutschen und Türkischen

Aufgrund unterschiedlicher Sprachtypologien der deutschen und türkischen Sprache ergeben sich für die grammatikalischen Einheiten, in ihrem Gebrauch sowie Aufbau, Unterschiede. Während die deutsche Sprache eine flektierende (*lat. Flectere* „biegen“, „beugen“) Sprache ist, ist die türkische Sprache eine agglutinierende (*lat. Agglutinare* „ankleben“). Nach König (1989: 35) ordnen sich die Wörter eines Satzes durch Beugung (Flexion) und durch vielfältige Affigierung in grammatischen Kategorien, wodurch ein Beziehungsgefüge von Abhängigkeiten hergestellt wird. Und in agglutinierenden Sprachen, wie z.B. im Türkischen, bestehen die Wörter aus Aneinanderreihungen von Morphemen, wobei jedes Affix ein Morphem ist. Dementsprechend lassen sich sprachlich merkmalspezifische Negationsbildungen finden. Zunächst soll der flektierende Sprachbau im Deutschen dargestellt werden.

### 2.1 Negationsbildungen im Deutschen

„In der Linguistik die Verneinung eines Sachverhaltes oder einer Frage, die Zurückweisung einer Behauptung oder einer Aufforderung; das Absprechen einer Eigenschaft im Gegensatz zum Zusprechen einer Eigenschaft“ (Lewandowski, 1984: 715) nennt man als Negation.

Wie jede Sprache besitzt auch die deutsche Sprache eine für sich eigene Negationsbildung, die an ihr Sprachsystem angepasst, teilweise von Ausnahmen bestimmt und kontextabhängig ist. Beginnend mit den Negationswörtern (vgl. 2.3) ist aus morphologischer Sicht festzuhalten, dass die meisten Negationswörter unflektierbar sind, bis auf *niemand* und *keiner / kein*. Bei der syntaktischen Betrachtung wird deutlich, wie vielfältig ihre Zuordnung in Wortklassen sein kann. „Substantivische Pronomina (*keiner, niemand, nichts*); Adverbien (*nie, niemals, nirgends, nirgendwo, nirgendwohin, nirgendwoher*); Artikelwörter (*kein, keinerlei*); Satzäquivalent (*nein*); Konjunktionen (*weder...noch*); Modalwörter (*keinesfalls, keineswegs*)“ (Helbig und Buscha, 2001: 545). Eine weitere Besonderheit betrifft die semantische Einheit aller Negationswörter, denn sie können entweder einen gesamten Satzinhalt (Satznegation) oder einen Teil eines Satzes (Sondernegation) verneinen. Des Weiteren ist es wichtig nicht nur die syntaktische Zugehörigkeit, sondern auch die semantische Bedeutung der Negationswörter bei der Bildung zu berücksichtigen. Während das Negationswort *nie* eine temporale

Bedeutung besitzt, hat das Negationswort *nirgendwo* eine lokale Bedeutung. Ebenso wichtig ist die Thematisierung der Stellung des Negationswortes *nicht*. Denn je nach Stellung im Satz kann es wie zuvor bereits erwähnt wurde entweder eine Satznegation oder Sondernegation darstellen. Wie es z.B. in den folgenden Beispielen der Fall ist: Beispiel

*Nicht* alle Kinder waren brav - Alle Kinder waren *nicht* brav.

Während im ersten Satz eine Sondernegation (einige Kinder waren unartig) herrscht, kommt im zweiten Satz eine Satznegation vor (alle Kinder waren unartig). Mit dem finiten Verb bildet das Negationswort *nicht* eine Negationsklammer und ist am Ende des Satzes positioniert:

Er liest das Buch *nicht*.

In Verbindung mit einer infiniten Verbform steht das Negationswort *nicht* unmittelbar vor der infiniten Verbform:

Er hat das Buch *nicht* gelesen.

Lässt sich ein Prädikativum (Substantiv/Adjektiv) im Satz finden, so hat es Anspruch auf das Satzende, weshalb das Negationswort *nicht* obligatorisch davor positioniert werden muss:

Er ist *nicht* klug.

Ist das Prädikativum jedoch ein Adverb, so liegt ein fakultativer Fall vor:

Er ist *nicht* hier/ Er ist hier *nicht*.

In adverbialer Verwendung steht das Negationswort *nicht* vor Adjektivadverbien:

Die Kinder lernen *nicht* fleißig.

In den folgenden Fällen haben die Satzglieder Anspruch auf die letzte Stelle des Satzes und das Negationswort *nicht* somit die vorletzte Stelle ein: Objektprädikative:

Sie nennt ihn *nicht* romantisch.

Lexikalische Prädikatsteile:

Sie fährt *nicht* Fahrrad.

Nominale Teile von Funktionsverbgefügen:

Sie nahm *nicht* Rücksicht auf ihre Kinder.

Durch Valenz an das Verb gebundene Glieder:

Sie lebt *nicht* in Köln.

Die Satznegation *nicht* kann sowohl vor als auch nach Präpositionalobjekten stehen:

Er erinnert sich *nicht* an die Situation/ Er erinnert sich an die Situation *nicht*.

Des Weiteren kann das Negationswort *nicht* vor oder hinter freien lokalen Angaben stehen:

Ich sah ihn *nicht* im Kino/ Ich sah ihn im Kino *nicht*.

Ebenso kann die Satznegation *nicht* vor als auch hinter freien Temporalangaben stehen:

Er besucht mich am Abend *nicht*. Er besucht mich *nicht* am Abend. Er besuchte uns gestern *nicht*. Er besuchte uns *nicht* gestern, sondern...

Bei Modalwörtern im Satz steht die Negation nicht obligatorisch hinter ihnen:

Er besucht uns vermutlich *nicht*.

Eine weitere Besonderheit der Negationsbildung im Deutschen ist die Verwendung der Negationen *kein* und *nicht*. Die Negation *kein* wird gebraucht, wenn in dem nicht-verneinten Satz der unbestimmte Artikel steht:

Er hat mir *ein* Buch gebracht/ Er hat mir *kein* Buch gebracht.

In folgenden Fällen steht ebenfalls die Negation *kein*, wenn bei einem nicht-verneinten Substantiv der Nullartikel steht: Im Plural, wenn im Singular der unbestimmte Artikel steht:

Er hat *keine* Brüder.

Bei Stoffnamen im Singular, die eine unbestimmte Menge eines Stoffes bezeichnen, sowie bei Substantiven auf -zeug, -werk u.a.

Er trank *kein* Bier / Es gab *kein* Feuerwerk.

In einigen festen Verbindungen: Substantiv + Verb = Verb:

Er hatte *keine* Angst.

Substantiv + Verb = Adjektiv:

Er hatte *keinen* Hunger.

Präposition + Substantiv = Adjektiv:

Das ist ein Problem von *keiner* sehr großen Bedeutung.

Zwillingsformeln:

Dort gab es *keinen* Baum und *keinen* Strauch.

In Listen: ....keine Schuhe, keine Hunde. *Nicht* steht als Negation in folgenden Fällen, wenn im nicht-verneinten Satz der Nullartikel steht: In einigen festen Verbindungen von Verb und Akkusativ ohne Objektscharakter:

Er kann *nicht* Auto fahren.

Bei geografischen Namen:

Er wohnt *nicht* in Köln.

Bei Berufsbezeichnungen nach einem Verb + als:

Sie arbeitet *nicht* als Ärztin.

In folgenden Fällen kann sowohl die Negation *kein* als auch *nicht* gebraucht werden. In Sätzen vom Typ Nominativ:

Er ist *nicht* Anwalt / Er ist *kein* Anwalt.

Bei Präpositionalgruppen:

Er geht *nicht* auf ein Gymnasium / Er geht auf *kein* Gymnasium.

Nicht nur Negationswörter bilden im Deutschen eine Negierung im Satz, sondern auch sogenannte Negationsträger können im Satz eine Negierung bestimmen. Zunächst können explizite lexikalische Negationsträger genannt werden, wie z.B. das Präfix *un-* vor Adjektiven und einigen Substantiven: *uninteressant/ unanständig*. Bei manchen Adjektiven erscheint als Negationsträger auch das Suffix *-los*: *verständnislos*. Durch das Element *miss-* wird ebenfalls eine Negation ausgedrückt: *missverstehen/Misserfolg*. Die Präfixe *a(n)-, des-, dis-, in-*, bilden eine Negation bei Substantiven und Adjektiven: *asozial, Desinteresse, Inkompetenz*. Neben den expliziten lexikalischen Negationsträgern gibt implizite morphosyntaktische, die inhaltlich eine Negierung signalisieren: Subjunktionen:

Er kommt, *ohne* zu grüßen/ Er spielt, *anstatt dass* er lernt/ Das Wetter war zu heiß, *als dass* man hätte arbeiten können.

Konjunktiv Plusquamperfekt:

Wenn das Wetter *nicht* heiß gewesen wäre, hätten wir arbeiten können.

Des Weiteren gibt es implizite lexikalische Negationsträger: Verben des Zurückweisens, Verneinens, Verbotens und der Weigerung. Darüber hinaus gibt es Negationsträger ohne Negationsbedeutung: In Ausrufesätzen:

Was weiß er *nicht* alles! (Er weiß viel).

In Fragesätzen:

Kannst du mir *nicht* helfen? (Hilf mir).

Zuletzt lassen sich doppelte Negationen und mehrteilige Negationswörter nennen:

Der Film war *nicht ohne*. (Der Film war gut) / Sie ist *noch nicht* in der Uni (Gegenwart)/ Sie ist *nicht mehr* in der Uni (Vergangenheit).

## 2.2 Negationsbildungen im Türkischen

„Die Negation ist im Türkischen zum Teil ein selbstverständliches Verbalgenus, das morphologisch kodiert wird. Während das Deutsche die Satznegation durch ein selbstständiges Wort ausdrückt, bedient sich das Türkische meistens des Negationsmorphems „-me/-ma“. (Balci, 2009: 66). Aufgrund eines agglutinierenden Sprachbaus unterscheidet sich die türkische Negationsbildung von der

deutschen Negationsbildung. Während Negationswörter im Deutschen die Negierung bestimmen, bestimmen im Türkischen Affixe die Negationsbildung. Deshalb ist bei der türkischen Negationsbildung die Stellung der Negationselemente einheitlich und vorbestimmt, sodass im Gegensatz zum Deutschen die Negierung nicht in Bezug auf die Stellung variierend ist. Bei allgemeiner Betrachtung lassen sich folgende wichtige Eigenschaften des türkischen Sprachbaus nennen.

„Die Wörter bilden sich aus zwei Elementen, den Wurzeln und Affixen. Die Wurzeln werden wiederum als Nominalwurzel und Verbalwurzel unterschieden. Die Affixe lassen sich in Bildungsendungen und Flexionsendungen unterteilen. Bildungsendungen können auf vierfache Art auftreten: Denominale Substantivendungen, denominale Verbumendungen, deverbales Substantiv, Verbum Deverbativum“ (Korkmaz, 1992: 89).

Flexionsendungen sind in zwei Formen wiederzufinden, in Form der Deklination und Flexionsendungen. „Die Deklination kann auf vierfache Art sich vollziehen: Pluralendungen, Possessivsuffix, Kasusendungen und Fragepartikel“ (Korkmaz, 1992: 92). „Die Flexionsendungen unterteilen sich in fünf Formen: Form- und Zeitendungen, Personalendungen, Partizipendungen, Gerundiumendungen und Fragepartikel“ (Korkmaz, 1992:137). Die Negationsendungen *-ma*, *-me*, *-mi*, *-mi*, *-mu*, *-mü*, können an alle Verbwurzel angehängt werden und verneinen somit das Verb und den Satzinhalt.

Bugün eve gelme.

Die Endung *-yor* hingegen wird gebraucht, wenn sich der verneinte Satzinhalt in der Gegenwart vollzieht:

Şimdi eve gelmiyor.

Der Vokalharmonie entsprechend werden die Endungen eingesetzt. Die Partizipendungen: *-maz*, *-mez* wie z.B. *Çıkmaz sokak* wird vor dem zu bestimmenden Substantiv gestellt und dienen zur Negierung. Die Konverbumendungen: *-madan*, *-meden* geben im Satz an, wie etwas gemacht oder nicht gemacht werden soll.

Eve gelmeden önce ekmek al.

Die Adjektivendungen: *-sız*, *-siz*, *-suz*, *-süz* werden an die Substantive angehängt und bilden somit ihre Negation wie in dem folgenden Beispiel zu sehen ist: *Şekersiz çay*. Die Fragepartikel dient wie im Deutschen zur Bildung von rhetorischen Fragen. Beispiel:

Ders çalışıyor mu ki sınavı geçsin?

In diesem Kontext wird durch die Fragepartikel der Satz negativ konnotiert. Aus dem Arabischen und Persischen lassen sich einige Präfixe finden, die das Wort negieren wie z.B. *bi-haber*. Bislang wurden die Affixe im Türkischen erklärt, die zur Negationsbildung genutzt werden. Es sind jedoch auch zahlreiche Negationswörter im Türkischen zu finden. Um eine Gegensätzlichkeit im Satz auszudrücken können einige Wörter eingesetzt werden (vgl. 2.3.). Ebenso wie im Deutschen dienen Antonyme ebenfalls dazu, um Gegensätzlichkeit auszudrücken. An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass türkische Negationswörter manchmal einen negativen Eindruck erwecken können, aber je nach Betonung und Kontext irreführend sein können. Das Negationswort *değil* hat in dem Satz:

Seni anlamıyorum değil.



eine bestätigende Funktion und in dem Satz:

Bu benim kitabım *değil*.

wiederum eine negative Funktion. Des Weiteren können feste Ausdrücke ebenso negativ konnotiert sein, obwohl sie vom Aufbau her eine bejahende bzw. positive Konstruktion besitzen. Wie im deutschen wird auch bei der türkischen Negationsbildung der Konjunktiv zur Negierung gebraucht.

### 2.3 Tabellarische Überblicke der Negationsformen

Im Folgenden sollen die Unterschiede der Negationsformen im Deutschen und Türkischen tabellarisch aufgezeigt werden. Es ist erwähnenswert, dass lediglich die sprachliche Negation bzw. Negierung im Vordergrund der Arbeit steht und nicht die kommunikative Negation bzw. Negierung, die z.B. durch nonverbale Mittel gebildet wird. Die komparativen Partikeln *ne...ne (de)*, *ama*, *sanki*, *hani*, *sözde* haben die Funktion eine Ausnahme oder einen Schein im Satz zu konstruieren.

| Negation im Deutschen   | Türkçede olumsuzluk  |
|---|--|
| <b>1. Negationswörter:</b> nicht, nichts, nie, niemals, niemand, nimmer, nirgends, nirgendwo, keiner, kein, keinerlei, nirgendwohin, nirgendwoher, keinesfalls, keineswegs, nein, weder...noch, nicht...sondern | <b>1. olumsuz çatı eki:</b> -ma, -me, -mı, mi, -mu, -mü  |
| <b>2. Subkonjunktionen:</b> <i>ohne dass</i> , <i>anstatt dass</i> , <i>außer dass</i>  | <b>2. sıfat fiil eki:</b> -maz, -mez   |
| <b>3. Präpositionen:</b> ohne, statt, außer, anstelle   | <b>3. zarf fiil eki:</b> -madan, -meden  |
| <b>4. Präfixe für Adjektive und Substantive:</b> un-, a-, in-, des-, dis-   | <b>4. olumsuz sıfat eki:</b> -sız, -siz, -suz, -süz  |
| <b>5. Präfixe für Verben und Substantive:</b> miss-   | <b>5. soru eki:</b> mı, mi, mu, mü, ki   |
| <b>6. Präfixe für Verben:</b> ent-, ver-, ab-,  | <b>6. Karşılaştırma edatları:</b> ne...ne (de), ama, sanki, hani, sözde                          |
| <b>7. Suffixe für Adjektive:</b> -los, -frei  | <b>7. aksi halde ifadesi taşıyanlar:</b> yoksa, aksi halde, aksi taktirde                        |
| <b>8. Antonyme:</b> kurz-lang, dick-dünn, groß-klein  | <b>8. zit mânâh kelimeler:</b> büyük – küçük, uzun-ince, şişko- zayıf                            |
| <b>9. bestimmte Verben des Zurückweisens/Verneinens:</b> widerrufen, in Abrede stellen, (ab)leugnen, bestreiten, (be)zweifeln, abstreiten, ablehnen   | <b>9. Başa gelen olumsuz edatlar:</b> nâ-, bi-, la-  |
| <b>10. bestimmte Verben des Verbieters/Abrens:</b> verbieten, untersagen, abraten, warnen, abhalten, (ver)hindern   | <b>10. Kelimelerle Olumsuzluk:</b> değil, hiç, yok, hayır, asla, henüz, hala                     |
| <b>11. bestimmte Verben der Weigerung/Unterlassens:</b> sich weigern, ablehnen, verzichten, sich sparen, Abstand nehmen, versäumen.   | <b>11. Yapı olarak olumlu, anlam olarak olumsuz:</b><br>Yap...yapabilirsen, çık...çıkabiliyorsan |

|  |  |
|--|--|
| <b>12. Konjunktiv Plusq. in irrealen Konditional-Wunschsätzen:</b> wenn... wäre,....   | <b>12. Olumsuz fiiler:</b> vazgeç-, reddet-, engelle-, ihmal et-, alıkoym-, çürüt-, uyar-, bırak-                      |
| <b>13. Negationsträger ohne Negationsbedeutung:</b> Ausrufesätze, Fragesätze   | <b>13. Konjunktiv:</b> yapacaktınız  |
| <b>14. Doppelte Negation:</b> nicht- un, nicht ohne  | <b>14. Çift olumsuzluk:</b> -me/-ma değil, yok değil:<br>Seni anlamıyor değilim. (Anlıyorum)<br>Param yok değil. (var) |
| <b>15. Mehrteilige Negationswörter:</b> noch nicht, noch immer nicht, immer noch nicht, noch lange nicht, noch gar nicht, nicht mehr, nicht einmal, kein...mehr. |  |

**Tabelle 1:** Negationswörter im Deutschen und Türkischen

## 2.4 Negationsbildungen im Vergleich (Die Negationswörter in den Beispielsätzen sind unterstrichen)

| Negierungswort  | Deutsch  | Türkisch  |
|-----------------|--|---|
| nicht           | Ich gehe heute <u>nicht</u> zur Schule                             | Bugün okula gitmiyorum.                                   |
| nichts          | <u>Nichts</u> passt mir.   | Bana <u>hiçbir şey</u> uymuyor.                           |
| nie             | Er wird es <u>nie</u> schaffen.                                    | O bunu <u>asla</u> başaramayacak.                         |
| niemals         | Sag <u>niemals</u> nie.  | <u>Asla</u> asla deme.                                    |
| niemand         | <u>Niemand</u> besucht mich.                                       | <u>Kimse</u> beni ziyaret etmiyor.                        |
| nimmer          | Ich verspreche es <u>nimmer</u> zu tun.                            | Söz veriyorum <u>asla</u> bir daha yapmayacağım.          |
| nirgends        | Ich finde <u>nirgends</u> meine Tasche.                            | <u>Hiçbir</u> yerde çantamı bulamadım.                    |
| nirgendwo       | <u>Nirgendwo</u> gibt es ein Hotel.                                | <u>Hiçbir yerde</u> otel yok.                             |
| keiner          | <u>Keiner</u> kann mir helfen.                                     | <u>Kimse</u> bana yardım edemez.                          |
| kein            | Ich habe <u>keinen</u> Hunger.                                     | Aç <u>değilim</u> .                                       |
| keinerlei       | Es gibt <u>keinerlei</u> Befürchtungen.                            | Korkulacak <u>bir şey yok</u> .                           |
| nirgendwohin    | Wir fahren <u>nirgendwohin</u> .                                   | Biz <u>hiçbir yere</u> gitmiyoruz.                        |
| nirgendwoher    | Das Geräusch kommt <u>nirgendwoher</u> .                           | Ses <u>hiçbir yerden</u> gelmiyor.                        |
| keinesfalls     | Du kommst <u>keinesfalls</u> zu spät.                              | <u>Kesinlikle</u> geç kalmıyorsun.                        |
| keineswegs      | Das ist <u>keineswegs</u> in Ordnung.                              | Bu <u>hiçbir şekilde</u> kabul edilemez.                  |
| nein            | <u>Nein</u> zur Tierquälerei.                                      | Hayvanlara eziyete <u>hayır</u> .                         |
| weder...noch    | Du kommst <u>weder</u> ins Kino <u>noch</u> zum Konzert.           | <u>Ne</u> sinemaya <u>ne</u> konsere geliyorsun.          |
| nicht...sondern | Die Wohnung ist <u>nicht nur</u> teuer, <u>sondern</u> auch klein. | Ev <u>sadece</u> pahalı değil, <u>aynı zamanda</u> küçük. |
| ohne dass       | Er ging ins Ausland, <u>ohne dass</u> er sich verabschiedete.      | Yurtdışına veda <u>etmeden</u> gitti.                     |
| anstatt dass    | <u>Anstatt</u> lernen, geht er spielen.                            | Ders çalışacağına oyun oynamaya gidiyor.                  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| außer dass  | <u>Außer dass</u> wir einkaufen waren, haben wir nichts geschafft.   | Alışveriş <u>haric</u> hiçbir şey yapmadık.  |
| ohne  | Ich kann <u>ohne</u> ihn nicht leben.  | <u>Onsuz</u> yaşayamam.  |
| statt   | <u>Statt</u> zu reden solltest du lernen.  | <u>Konuşacağına</u> ders çalışmalısın.   |
| außer   | <u>Außer</u> dieses Wochenende habe ich keine Zeit.  | Bu hafta sonu <u>haric</u> zamanım yok.  |
| anstelle  | <u>Anstelle</u> von Popcorn hätte ich gerne Chips.   | Popcorn <u>yerine</u> cips isterim.  |
| un-   | Ich bin <u>unglücklich</u> .   | <u>Mutsuzum</u> .  |
| dis-  | Die beiden <u>disharmonieren</u> meistens  | İkisi genellikle uyumsuzdur.   |
| a-  | Dieses Verhalten ist <u>asozial</u> .  | Bu davranış <u>asosyal</u> .   |
| in-   | Dieses Verhalten ist <u>inakzeptabel</u> .   | Bu davranış kabul edilemez.  |
| des-  | Seine Verhaltensweisen verursachten <u>Desinteresse</u> .  | Davranışları <u>ilgisizliğe</u> neden oldu.  |
| miss-   | Der Kuchen ist mir <u>misslungen</u> .   | Pasta yapamadım.   |
| ent-  | Ich habe sein Argument <u>entkräftet</u> .   | Onun argümanlarını <u>çürüttüm</u> .   |
| ver-  | Das ist mir <u>verunglückt</u> .   | Bu işi <u>başaramadım</u> .  |
| ab-   | Ich habe seine Vorschläge <u>abgelehnt</u> .   | Önerilerini <u>reddettim</u> .   |
| -los  | Ich bin <u>arbeitslos</u> .  | <u>İşsizim</u> .   |
| -frei   | Dieses Getränk ist alkoholfrei   | Bu içecek alkolsüzdür.   |
| kurz-lang, dick-dünn, groß-klein  | <u>Kurze</u> Hose X <u>lange</u> Hose<br><u>grosse</u> Wohnung X <u>kleine</u> Wohnung   | <u>Kısa</u> pantolon X <u>uzun</u> pantolon<br><u>büyük</u> daire X <u>küçük</u> daire   |
| verneinen, widerrufen, in Abrede stellen, (ab)leugnen, bestreiten, (be)zweifeln, abstreiten, ablehnen | Er <u>verneint</u> die Gewalt.<br>Der Angeklagte hat sein Geständnis <u>widerrufen</u> .<br>Das hat doch niemand in Abrede <u>gestellt</u> .<br>Er hat seine Schuld <u>abgeleugnet</u> .<br>Das lässt sich <u>nicht bestreiten</u> .<br>Ich <u>bezweifle</u> , dass ich die Prüfung nicht bestehen kann.<br>Er hat die Einladung höflich <u>abgelehnt</u> .<br>Er ist ein guter Organisator, das kann ihm keiner <u>abstreiten</u> . | Şiddeti <u>reddediyor</u> .<br>Sanık itirafından <u>vazgeçti</u> .<br>Kimse buna <u>itiraz etmedi</u> .<br>O suçunu <u>inkar etti</u> .<br>Buna <u>itiraz edilmez</u> .<br>Sınavı geçemeyeceğimden <u>şüphe</u> ediyorum.<br>O, daveti kibarca <u>reddetti</u> .<br>Kendisi iyi bir organizatör, bunu kimse <u>inkar</u> edemez. |
| verbieten, untersagen, abraten, warnen, abhalten, (ver)hindern  | Ich <u>verbiete</u> dir, ihn zu besuchen.<br>Der Arzt <u>untersagte</u> ihm, Alkohol zu trinken.<br>Sie <u>riet</u> ihm <u>ab</u> , allein dorthin zu gehen.<br>Die Polizei <u>warn</u> t vor Taschendieben.<br>Sie <u>hielt</u> ihn davon <u>ab</u> , noch mehr zu trinken.<br>Das Schlimmste konnte gerade noch <u>verhindert</u> werden.  | Sana, onu ziyaret etmeni <u>yasaklıyorum</u> .<br>Doktor ona alkol içmeyi <u>yasakladı</u> .<br>Onu oraya yalnız gitmekten <u>caydırdı</u> .<br>Polis yankesicilere karşı <u>uyardı</u> .<br>Daha fazla içki içmesine <u>engel oldu</u> .<br>En kötüsünden <u>kaçınılabılırdı</u> .  |
| sich weigern, ablehnen, verzichten, sich  | Du kannst dich nicht länger <u>weigern</u> .<br>Ich <u>verzichte</u> auf deine Hilfe.<br>Er <u>sparte sich nicht</u> .   | Artık daha uzun süre <u>reddedemezsin</u> .<br>Yardımlarını <u>kabul etmiyorum</u> .<br>Kendini övmekten <u>geri durmadı</u> .   |

|                                   |   |  |
|-----------------------------------|---|--|
| sparen, Abstand nehmen, versäumen | Er <u>versäumte nicht</u> , die Verdienste seines Vorgängers zu würdigen. | Selefinin başarılarını takdir etmede <u>başarısız olmadı</u> . |
| wenn... wäre,....                 | <u>Wenn</u> das Wetter nicht geregnet hätte, hätten wir schwimmen können. | Eğer yağmur yağmasaydı, yüzebilirdik.                          |
| Ausrufesätze, Fragesätze          | Du wirst mir doch helfen, <u>nicht?</u>                                   | Bana yardım edeceksin <u>değil mi?</u>                         |
| nicht- un                         | Das Buch ist <u>nicht uninteressant</u> .                                 | Kitap <u>can sıkıcı değil</u>                                  |
| nicht ohne                        | Die Party war <u>nicht ohne</u> dich langweilig.                          | Parti <u>sensiz</u> hiç de sıkıcı değildi.                     |
| noch nicht                        | Der Frisör hat <u>noch nicht</u> geöffnet.                                | Kuaför <u>henüz</u> açmadı.                                    |
| noch immer nicht                  | Du hast <u>noch immer nicht</u> gelernt.                                  | <u>Hala</u> ders çalışmadın.                                   |
| immer noch nicht                  | Er hat <u>immer noch nicht</u> angerufen.                                 | <u>Hala</u> aramadı.   |
| noch lange nicht                  | Das Kind ist <u>noch lange nicht</u> alt genug, um den Film zu sehen.     | Çocuk <u>henüz</u> filmi izlemek için yeterince olgun değil.   |
| noch gar nicht                    | Wir haben <u>noch gar nichts</u> gegessen.                                | <u>Henüz hiçbir şey</u> yemedik.                               |
| nicht mehr                        | Ich gehe <u>nicht mehr</u> zur Schule.                                    | <u>Artık</u> okula gitmiyorum.                                 |
| nicht einmal                      | <u>Nicht einmal</u> mein Lehrer wusste die Antwort.                       | Hocam <u>bile</u> cevabı bilmiyordu.                           |
| kein...mehr                       | Ich habe <u>keine Zeit mehr</u> .   | <u>Daha fazla zamanım yok</u> .                                |

**Tabelle 2.** Der Negationsvergleich

### 3. Arbeitsmethode

#### 3.1 Ziel der Untersuchung

Ziel der Untersuchung ist es, durch eine Fehleranalyse die Gründe für mögliche Fehlerbildungen bei der Negationsbildung im Deutschen, bei türkischen DaF-Studierenden zu ermitteln. Bei der Untersuchung sollten die Studierenden einen Test, der aus vier Teilen besteht, ergänzen. Die Beispielsätze wurden von dem Erforscher erfunden. Durch die Ermittlung der Fehler wird anschließend ein Fehlerprofil erstellt, das hilft, merkmalspezifische Fehlerbildungen durch explizite Thematisierung im Unterricht zu beheben.

#### 3.2 Untersuchungsrahmen

Diese Untersuchung wurde im Studienjahr 2023-2024 Wintersemester an der Nevşehir Hacı Bektaş Veli Universität mit 21 Studierenden aus dem ersten Studienjahr der Pädagogischen Fakultät in der Abteilung der Deutschlehrerausbildung durchgeführt. Da diese Untersuchung nur mit 21 Studierenden durchgeführt wurde, reichen die Ergebnisse nicht aus, um verallgemeinernde Schlüsse zu ziehen.

#### 3.3 Forschungsmodelle

Bei der Untersuchung kam die Methode der Inhaltsanalyse zum Einsatz, eine der qualitativen Forschungsmethoden ist. Es ist möglich, qualitative Forschung als eine Forschung zu definieren „bei der qualitative Datenerfahrungstechniken werden wie Beobachtung, Interview und Inhaltsanalyse verwendet, wobei ein qualitativer Prozess befolgt wird, um Wahrnehmungen und Ereignisse in der natürlichen Umgebung auf realistische und ganzheitliche Weise aufzudecken“ (Yıldırım und Şimşek, 2008: 39). „Die Inhaltsanalyse umfasst andererseits die Analyse der zu untersuchenden, schriftlichen

Materialien, die Informationen über das Phänomen oder die Fakten enthalten. Traditionell ist die Inhaltsanalyse als Methode bekannt, die von Historikern, Anthropologen und Linguisten verwendet wird“ (Yıldırım und Şimşek, 2016: 189). Die Antworten auf schriftliche Aufgaben wurden durch eine Inhaltsanalyse untersucht. Zur Ermittlung der merkmalspezifischen Fehler der Studierenden wurde ein Negationsbildungstest im Deutschen durchgeführt. Dieser bestand aus vier Teilen, die sich nach der Niveaustufe der Studierenden richtete. Die Teilbereiche beinhalteten unterschiedliche Konstruktionsformen der Negation. Teilbereich I verlangte von den Studierenden eine Entscheidung über die Richtigkeit der Sätze und forderte eine Korrektur. Hier mussten die Studierenden selbst entscheiden, ob die Sätze richtig oder falsch sind. Der Teilbereich II forderte die Verneinung von Satzteilen. Die Aufgabe der Studierenden war es zum einen den richtigen Negationsteil zu nutzen und gleichzeitig auf eine richtige Satzkonstruktion zu achten. Im Teilbereich III wurde ein Lückentext angegeben, deren Lücken durch richtige Ergänzungen vervollständigt werden musste. Der letzte Teilbereich befasste sich mit Antonymen. Die angegebenen Wörter sollten im Gegenteil geformt werden. Folgender Wert ergab sich aus der Evaluierung der Ergebnisse.

#### 4. Befunde

|    | Angegebenen Sätze                         | Korrekturformen  | Keine Korrektur |
|----|---|--|-----------------|
| 1. | Wir haben nicht Hunger.                   | Wir haben keinen Hunger. (2)<br>Wir haben kein Hunger. (9)   | 10              |
| 2. | Anna hat keine Freunde.                   |  | 21              |
| 3. | Ich finde es interessant nicht.           | Ich finde es interessant.<br>Ich finde es nicht interessant. (13)<br>Ich finde nicht es interessant. (3)   | 4               |
| 4. | Wir sind schon nicht hungrig.             | Wir haben schon nicht hungrig.<br>Wir sind nicht schon hungrig. (5).<br>Wir sind nicht hungrig. (3)  | 12              |
| 5. | Hier kommt nicht niemand.                 | Hier kommt niemand.(13)<br>Niemand kommt nicht hier. (2)<br>Niemand kommt hier. (3)<br>Niemand kommt hier nicht.   | 2               |
| 6. | Das Konzert fängt noch nicht an.          | Das Konzert fängt nicht noch an.   | 20              |
| 7. | Warum kommen unsere Freunde nicht mit?    | Warum kommen nicht unsere Freunde mit? (4)<br>Warum kommen unsere Freunde nicht mit? (3)<br>Warum unsere Freunde kommen nicht mit?<br>Warum nicht kommen mit unsere Freunde?<br>Warum kommen unsere Freunde nicht mit uns?<br>Warum kommen mit unsere Freunde nicht? (3) | 8               |
| 8. | Im Kühlschrank steht keine leckere Torte. | Im Kühlschrank steht eine leckere Torte. (2)   | 17              |

|     |  |   |
|-----|--|---|
|     | Im Kühlschrank steht nicht leckere Torte.<br>(2) |   |
| 9.  | Sie fahren nicht nach Ungarn.                    | 21  |
| 10. | Ich will kein lesen.                             | Ich will nicht lesen. (21)                        |
| 11. | Ich nicht gehe mit euch.                         | Ich gehe nicht mit euch.(21)                      |
| 12. | Ich habe nicht mit jemandem<br>gesprochen.       | Ich habe mit jemandem nicht gesprochen. 17<br>(4) |

**Tabelle 3:** Die von den Studierenden korrigierten Sätze (Teil I)

Teilbereich I besteht aus 12 Fragen. In diesem Abschnitt entscheiden sich die Studierenden, ob die ihnen vorgelegten Sätze richtig oder falsch sind. Wenn der angegebene Satz falsch ist, werden sie gebeten, ihn zu korrigieren. Die erste Frage ist tatsächlich falsch formuliert. Nur zwei Studierende haben diese Frage richtig korrigiert. 10 Studierende akzeptierten den vorgegebenen Satz als richtig. Neun Studierende haben das richtige Negationswort gefunden, aber da sie es nicht konjugiert haben, kann der Satz nicht als richtig akzeptiert werden. Bei der prozentualen Auswertung der Ergebnisse, beantworteten 9,52 % der Studierenden die erste Frage richtig. 47,61 % akzeptierten den vorgegebenen Satz als richtig. 42,85 % fanden das richtige negative Wort heraus, aber das Wort wurde falsch konjugiert.

Alle Studierenden (100%) haben die zweite Frage richtig beantwortet.

Die Zahl der Studierenden, die die dritte Frage richtig beantwortet haben, beträgt 13 (61,90%). Vier Studierende (19,04%) haben keine Korrekturen vorgenommen. Andere Studierende haben Korrekturen vorgenommen, konnten aber nicht die richtige Antwort finden.

In der vierten Frage liegt kein Fehler vor. 12 (57,14%) Studierende stellten fest, dass es richtig war. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer konnte die richtige Antwort der Frage richtig beantworten.

13 Studierende (61,90%) haben die fünfte Frage richtig beantwortet. Zwei Studierende (9,52%) gaben an, dass keine Korrektur erforderlich sei. Sechs Studierende (28,57%) haben versucht, Korrekturen vorzunehmen, konnten sie aber nicht die richtige Antwort finden.

20 Studierende (95,23%) haben die sechste Frage richtig beantwortet. Nur ein Studierender (4,77%) hat diese Frage falsch beantwortet.

Bei der siebten Frage sind keine Korrekturen erforderlich, da es sich um eine korrekt gestellte Frage handelt. Die Zahl der Studierenden, die es als wahr akzeptierten, sind 8 (38,10%). 13 Studierende (61,90%) gaben die falsche Antwort.

Die achte Frage ist eine richtig formulierte Frage. Bei dieser Frage ist keine Korrektur erforderlich. 17 Studierende (80,95%) haben diese Frage richtig beantwortet. Sie fanden größtenteils die richtige Antwort. 4 Studierende (19,04%) haben falsch geantwortet.

Zu der neunten Frage wird es keine Korrekturen verlangt. Weil der gegebene Satz ein korrekt gebildeter Satz ist. Die Zahl der Studierenden, die es für richtig hielten, beträgt 21 (100%). Alle Studierenden haben diese Frage richtig beantwortet.

Die zehnte Frage musste korrigiert werden. Alle Studierenden (100%) haben diese Frage richtig korrigiert.

Die elfte Frage wurde von allen Studierenden (100%) richtig beantwortet.

Die Anzahl der Studierenden, die zwölfte Frage richtig beantwortet haben, beträgt 17 (80,95 %).

Wenn dieser Abschnitt im Allgemeinen ausgewertet wird, mit Ausnahme der beiden Fragen, die erste und die siebte Frage (9,52 % bzw. 38 % der Studierenden, die richtig geantwortet haben), liegt die Rate der richtigen Antworten auf die anderen Fragen bei über 50%. Alle Studierenden (100%) haben die zweite Frage, neunte, zehnte und elfte Fragen richtig beantwortet.

Der Teilbereich II forderte die Verneigung von Satzteilen. Die Aufgabe der Studierenden war es zum einen den richtigen Negationsteil zu nutzen und gleichzeitig auf eine richtige Satzkonstruktion zu achten.

### Negationsform

|    |                                 |  |
|----|---------------------------------|--|
| 1. | Karl bringt mir einen Kuchen.   | Karl bringt mir keinen Kuchen. (16)<br>Karl bringt nicht mir einen Kuchen. (4)<br>Karl bringt mir nicht einen Kuchen.  |
| 2. | Es ist sonnig.                  | Es ist nicht sonnig.(19)<br>Es ist kein sonnig.<br>Es ist keine sonnig.  |
| 3. | Wir finden es so interessant.   | Wir finden es nicht so interessant.(13)<br>Wir finden es kein interessant.<br>Wir finden nicht es so interessant. (4)<br>Wir finden es kein so interessant.<br>Wir finden es nicht interessant.<br>Wir finden es so interessant nicht. |
| 4. | Sie fahren nach Russland.       | Sie fahren nicht nach Russland.(21)  |
| 5. | Anna hat eine Frage.            | Anna hat keine Frage.(21)  |
| 6. | Meine Tochter isst etwas.       | Meine Tochter isst nichts. (8)<br>Meine Tochter isst.<br>Meine Tochter isst nicht etwas. (8)<br>Meine Tochter isst nicht.<br>Meine Tochter isst kein etwas.<br>Meine Tochter isst etwas nicht. (2)                                     |
| 7. | Wir vergessen das immer.        | Wir vergessen nicht das immer. (11)<br>Wir vergessen nicht das. (2)<br>Wir vergessen das nie. (3)<br>Wir vergessen das niemals. (2)<br>Wir vergessen das nicht immer. (2)<br>Wir vergessen das immer nicht.                            |
| 8. | Irgendwo habe ich dich gesehen. | Irgendwo habe ich dich nicht gesehen.(17)<br>Irgendwo habe nicht ich dich gesehen. (2)<br>Irgendwo habe ich nicht dich gesehen. (2)  |

|                           |                                  |
|---------------------------|----------------------------------|
| 9. Wir sind schon fertig. | Wir sind noch nicht fertig.(3)   |
|                           | Wir sind nicht fertig. (6)       |
|                           | Wir sind nicht schon fertig. (9) |
|                           | Wir sind schon kein fertig       |
|                           | Wir sind schon nicht fertig. (2) |

**Tabelle 4:** Die Sätze, die von den Studierenden negativ gebildet sind. (Teil II)

Die Studierenden wurden gebeten, die im Teil II gegebenen Sätze negativ zu formulieren. Dieser Abschnitt besteht aus neun Fragen.

16 Studierende (76,19%) haben die erste Frage richtig beantwortet. Fünf Studierende (23,81%) haben falsch geantwortet.

19 Studierende (90,47%) beantworteten die zweite Frage richtig. Nur zwei Studierende (9,53%) haben die falsche Antwort gegeben.

13 Studierende (61,90%) haben die dritte Frage richtig beantwortet. Acht Studierende (38,10%) haben falsch geantwortet.

Alle Studierenden (100%) haben die vierte Frage und fünfte Frage richtig beantwortet.

Die Anzahl der Studierenden, die sechste Frage richtig beantwortet haben, beträgt 8 (38,10%). Die Zahl der Studierenden, die falsch geantwortet haben, beträgt 13 (61,90%).

Die Anzahl der Studierenden, die siebte Frage richtig beantwortet haben, beträgt 3 (14,28%). Die Zahl der Studierenden, die falsch geantwortet haben, beträgt 18 (85,72%).

Kein Studierender konnte die achte Frage richtig beantworten.

Drei Studierende (14,28%) haben die neunte Frage richtig beantwortet. Die Zahl der Studierenden, die falsch geantwortet haben, beträgt 18 (85,72%).

Wenn dieser Abschnitt im Allgemeinen ausgewertet wird, mit Ausnahme der achten Frage, die von keinem Studierenden richtig beantwortet wurde. Vierte und fünfte Fragen wurden von allen Studierenden (100%) richtig geantwortet. Die neunte Frage wurde von ganz wenigen Studierenden (14,28%) richtig geantwortet.

Im Teilbereich III wurde ein Lückentext angegeben, deren Lücken durch richtige Ergänzungen vervollständigt werden musste.

1. Ich habe ..... neues Auto.

2. Mit Brille sehe ich alles, ohne kann ich ..... erkennen.

3. Wir haben beim Frühstück ..... Brot .....

4. Hast du etwas? Nein, ich habe .....

5. Ich bin ..... mit dem Auto in die Stadt gefahren.

6. Ich mag ..... Eis.

7. Ich heiße ..... Peter, ich heiße Udo.



8. Der Film war ..... interessant.
9. Ich möchte ..... mit dir ins Kino gehen.
10. Während der Fahrt habe ich mit ..... gesprochen.
11. Ich habe den Bus verpasst, weil ich ..... aufwachen konnte.
12. Meine Mutter hat ..... Schuhe und ..... Brille.
13. Die Touristen haben das Museum ..... besucht.
14. Susanne möchte Anja zu ihrer Geburtstagsparty ..... einladen.

| Testergebnisse  | Korrekte Form |
|---|---------------|
| 1. kein (20)/ keine   | kein          |
| 2. nichts (3) / nicht (18)  | nichts        |
| 3. kein – gegessen (6) / kein –(4) / kein - essen / kein – gekauft (2) / keine – gehabt (2) / ein – gegessen / keine – gegessen (2) / keine – (3) / | kein-gegessen |
| 4. nichts (3) / nicht (18)  | nichts        |
| 5. nicht (20) / ohne Auto   | nicht         |
| 6. kein (20) / nicht  | kein          |
| 7. nicht (20)/-   | nicht         |
| 8. nichts (4) / nicht (15) / nie / kein   | nicht         |
| 9. nicht (20)/ ohne dich  | nicht         |
| 10. Niemand (11) / - (2) / Noch nicht / Nothing / Er (2) / Nicht/ - / Nichts / Kein   | niemand(em)   |
| 11. nicht (18)/- (2) / müde   | nicht         |
| 12. keine – kein(7) / keine-keine (11) / keine – für / eine – keine / kein – kein   | keine- keine  |
| 13. nicht (20) / nie  | nicht         |
| 14. nicht (20) / nie  | nicht         |

**Tabelle 5:** Lückentext mit Negationswörtern. (Teil III)

In diesem Teilbereich wurde 14 Fragen gestellt. Die erste Frage wurde fast von allen Studierenden richtig beantwortet. 20 Studierende (95,24%) haben die Lücke richtig vervollständigt. Nur ein Studierender (4,76%) hat die Frage falsch beantwortet.

Die zweite Frage wurde von drei Studierenden (14,28%) richtig ergänzt. 18 Studierende (85,72%) haben die zweite Frage falsch ergänzt.

Die dritte Frage besteht aus zwei Lücken. Die Studierenden sollten die erste Lücke mit dem richtigen Negationswort ergänzen und die zweite Lücke sollte mit einem Verb vervollständigt werden. Sechs Studierende (28,57%) haben beide Lücken vervollständigt. Die anderen Studierenden (71,42%) haben die Lücken nicht ganz richtig ergänzt.

Die vierte Frage wurde von drei Studierenden (14,28%) richtig ergänzt. 18 Studierende (85,72%) haben die Lücke nicht richtig vervollständigt.

Die fünfte Frage wurde fast von allen Studierenden richtig beantwortet. 20 Studierende (95,23%) haben diese Frage richtig beantwortet. Nur ein Studierender (4,77%) hat die Frage falsch beantwortet.

Die sechste Frage wurde genauso wie bei der fünften Frage von 20 Studierenden (95,23%) richtig ergänzt. Ein Studierender (4,77%) hat diese Frage nicht richtig vervollständigt.

Die siebte Frage wurde außer einem Studierenden richtig ergänzt. 20 Studierende (95,23%) haben die siebte Frage richtig beantwortet. Ein Studierender (4,77%) hat diese Frage nicht richtig ergänzt.

Die achte Frage wurde von 15 Studierenden (95,23%) richtig vervollständigt. Ein Studierender (4,77%) hat die achte Frage falsch ergänzt.

95,23% (n=20) der Studierenden haben die neunte Frage richtig vervollständigt. Nur ein Studierender (4,77%) hat die Frage falsch ergänzt.

Die zehnte Frage wurde von fast mehr als die Hälfte (52,38%) der Studierenden richtig ergänzt. 10 Studierende (47,62%) haben diese Frage nicht richtig ergänzt.

Die elfte. Frage wurde fast von allen Studierenden richtig vervollständigt. 18 Studierende (85,71%) haben die Lücke mit dem richtigen Negationswort vervollständigt. Nur drei Studierende (14,29%) haben die Lücke falsch ergänzt.

Die zwölfte Frage wurde von 11 Studierenden (52,38%) richtig beantwortet. 10 Studierende (47,62%) haben diese Frage falsch beantwortet.

Die dreizehnte Frage wurde fast von allen Studierenden (95,23%) richtig ergänzt. Nur ein Studierender (4,77%) hat die Lücke falsch ergänzt.

Die vierzehnte Frage wurde genauso richtig ergänzt wie bei der 13. Frage. 20 Studierende (95,23%) haben diese Frage richtig beantwortet. Ein Studierender (4,77%) hat die Lücke mit dem falschen Negationswort ergänzt.

Wenn dieser Teilbereich im Allgemeinen ausgewertet wird, mit Ausnahme der zweiten Frage, und die vierten Frage wurden nur von drei Studierenden (14,28%) richtig ergänzt. Acht Fragen (1, 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14) wurden von fast allen Studierenden (95,24%) richtig vervollständigt.

Der letzte Teilbereich befasste sich mit Antonymen. Die angegebenen Wörter sollten im Gegenteil geformt werden.

| <b>Studierende (S)</b> | <b>1.</b>          | <b>2.</b>       | <b>3.</b>          | <b>4.</b>          |
|------------------------|--------------------|-----------------|--------------------|--------------------|
|                        | <b>kinderreich</b> | <b>trennbar</b> | <b>Mit Alkohol</b> | <b>Verständnis</b> |
| <b>S1</b>              | kinderlos          | trennlos        | Ohne Alkohol       | Verständnislos     |
| <b>S2</b>              | -                  | untrennbar      | Keine Alkohol      | unverständnis      |
| <b>S3</b>              | -                  | untrennbar      | Kein Alkohol       | unverständnis      |
| <b>S4</b>              | -                  | untrennbar      | Keine Alkohol      | unverständnis      |
| <b>S5</b>              | nicht kinderreich  | nicht trennbar  | Mit keinem Alkohol | verständnislos     |
| <b>S6</b>              | unkinderreich      | untrennbar      | Ohne Alkohol       | -                  |

|            |                   |                |                    |                   |
|------------|-------------------|----------------|--------------------|-------------------|
| <b>S7</b>  | kinderlos         | untrennbar     | Ohne Alkohol       | Verständnislos    |
| <b>S8</b>  | kinderlos         | untrennbar     | Ohne Alkohol       | Verständnislos    |
| <b>S9</b>  | -                 | -              | Ohne Alkohol       | -                 |
| <b>S10</b> | -                 | untrennbar     | Ohne Alkohol       | Nicht Verständnis |
| <b>S11</b> | nicht kinderreich | nicht trennbar | mit keinem Alkohol | Verständnislos    |
| <b>S12</b> | -                 | -              | Ohne Alkohol       | -                 |
| <b>S13</b> | -                 | -              | Ohne Alkohol       | Misverständnis    |
| <b>S14</b> | kinderlos         | unzertrennlich | Ohne Alkohol       | Verständnislos    |
| <b>S15</b> | kinderlos         | unzertrennlich | Ohne Alkohol       | Verständnislos    |
| <b>S16</b> | kinderlos         | untrennbar     | Ohne Alkohol       | Unverständnis     |
| <b>S17</b> | kein kinderreich  | nicht trennbar | Ohne Alkohol       | kein Verständnis  |
| <b>S18</b> | altenreich        | -              | Ohne Alkohol       | -                 |
| <b>S19</b> | -                 | Untrennbar     | Ohne Alkohol       | verständnis       |
| <b>S20</b> | unkinderreich     | untrennbar     | Kein Alkohol       | Unverständnis     |
| <b>S21</b> | -                 | untrennbar     | Ohne Alkohol       | unverständnis     |

**Tabelle 6:** Das geformte Gegenteil. (Teil IV)

Die Studierenden wurden gebeten, das Gegenteil (Antonyme) der im Teilbereich 4 angegebenen Wörter zu finden. Die angegebenen Wörter sind Adjektive. Insgesamt wurden vier Wörter angegeben. Die Zahl der Studierenden, die das Gegenteil des ersten Wortes richtig gefunden haben, sind sechs (28,57%). Neun Studierende (42,86%) antworteten nicht. Die anderen sechs Studierende (28,57%) antworteten falsch.

Das zweite Wort ist das Wort „trennbar“. Die Zahl der Studierenden, die das Gegenteil dieses Wortes richtig gefunden haben, ist 11 (52,38%). Vier Studierende (19,04%) haben nicht geantwortet. Sechs Studierende (28,58%) haben falsch geantwortet.

Das dritte Wort ist „mit Alkohol“. Die Zahl der Studierenden, die richtig geantwortet haben, ist 15 (71,42%). Die Anzahl der Studierenden, die falsch geantwortet haben, sind sechs (28,58 %). Diese Frage wurde von allen Studierenden geantwortet.

Das vierte Wort ist „Verständnis“. Sechs Studierende (28,57%) haben richtig geantwortet. Vier Studierende (19,04%) haben nicht geantwortet. 11 Studierende (52,39%) antworteten falsch.

## 5. Schlussbemerkungen und Vorschläge

In der vorliegenden Studie war es das Ziel, durch einen Test, die merkmalspezifischen Fehlerbildungen bei der Negationsbildung der Studierenden zum Vorschein zu bringen. Hierzu wurden die Antworten, der Studierenden der Hacı Bektaş Veli Universität analysiert und ihre Fehler festgelegt. Die analysierten Tests stammen aus dem ersten Studienjahr. Es wurden vier unterschiedliche Tests verteilt und die Studierenden sollten die Negationswörter, in den vier Teilbereichen entweder korrigieren, verneinen, ergänzen oder das Gegenteil erfinden.

Wie aus den Evaluierungsergebnissen deutlich zu erkennen ist, werden die meisten Fehler beim Gebrauch von „kein“, „nichts“ und „Antonyme“ gebildet.

Bei der Verneinung von Aussagen mit „*nichts*“, „*nie*“, „*schon*“ und „*noch nicht*“ konnten die Studierenden die richtige Antwort nicht finden. Es wurde darauf hingewiesen, dass mangelnde Kenntnisse der Studierenden in der deutschen Sprache bestehen.

Man verwendet im Deutschen „*nicht*“ und „*niemand*“ nicht zusammen in einem Satz. Aber im Türkischen werden „*hiç(kimse)*“ mit der Negationsendung – „*me/ma*“ zusammen gebraucht. „*Hiç kimse gelmedi*“. Wenn die Studierenden diese Unterschiede nicht berücksichtigen, machen sie Fehler.

Der zweite Teilbereich besteht aus neun Fragen. Die Studierenden sollten die angegebenen Sätze verneinen. In diesem Teilbereich hatten die Studierenden besonders mit den Fragen sechs, sieben, acht, neun die größten Schwierigkeiten. Die richtige Antwortquote auf diese Fragen liegt auf der niedrigsten Ebene. Die Wörter, „*etwas, immer, irgendwo und schon*“ konnten von den Studierenden in einem Satz nicht negiert werden. Dies zeigt, dass die Studierenden die Wörter „*nichts, nie, nirgendwo und noch nicht*“ nicht verwenden konnten.

Einer der häufigsten Fehler, den Studierende machen, ist, dass sie nicht herausfinden können, wo das negative Wort „*nicht*“ im Satz stehen soll. Sie verwenden das Wort „*nicht*“ an der falschen Stelle. Das Verneinungswort „*nicht*“ macht manchmal den ganzen Satz negativ, manchmal macht es ein Element negativ und manchmal macht es eine Phrase negativ. Z.B. „Die Musiker enttäuschten *nicht*“. Die Musiker enttäuschten das Publikum *nicht*. „Die Musiker enttäuschten das Publikum gestern im Konzert *nicht*“. *Nicht* steht möglichst weit am Ende (Hering u.a., 2009: 148). „Ich komme *nicht*“. „Thomas ruft *nicht* an“. Zweiteiliges Verb. „Er ist doch *nicht* da“. Sein+Adverb. „Till ist *nicht* sein Onkel“. Sein+Substantiv. „Opa ist noch *nicht* alt“. Sein+Adjektiv. „Mutter fährt heute *nicht* schnell“. Adverb der Art und Weise. „Sie fliegt bestimmt *nicht* über Prag“. Objekt+Präposition (Voit, 2011:141). „Wir haben uns *nicht* gefreut“. Vor dem zweiten Teil des Verbs. „Er hört einfach *nicht* auf“. „Er spielt *nicht* Klavier“. Vor Akkusativ-Ergänzungen, die eng zum Verb gehören. „Er erinnert sich *nicht* an seine Schulzeit“ vor Präpositional-Ergänzungen. „Wir gehen *nicht* in die Schule“. Vor Lokal-Ergänzungen. „Wir freuen uns *nicht* besonders“. Vor qualitativen Ergänzungen (Hering u.a. 2009: 148). „*Nicht* im November, sondern im Oktober ist das Haus nebenan abgebrannt“ (Dreyer&Schmitt, 1985: 224).

Die Studierenden kennen den Unterschied zwischen den Negationswörtern „*nicht*“ „*kein*“ und den negativen Pronomen nicht. Sie verfügen nicht über ausreichende Informationen über die negativen unbestimmten Pronomen, welche sie sind. Im Deutschen werden Negativpronomen nicht zusammen mit „*nicht*“ in einem Satz verwendet. Es wird jedoch im Türkischen verwendet. (*Hiç kimse gelmedi*). *Niemand* kam. Hier begehen Studierende Interferenzfehler, die durch ihre Muttersprache verursacht werden.

Um Substantive oder Adjektive negativ zu machen, werden sie im Türkischen entweder durch das negative Wort „*değil*“ oder durch das Wort „*yok*“ negativ gemacht oder den Adjektiven werden die Suffixe -*sız, -siz, -suz, -süz* hinzugefügt. Z.B. (*Ben öğrenci değilim*). Ich bin *kein* Student, (*Mutsuzum*). Ich bin *unglücklich* oder *nicht glücklich*. (*Arkadaşım yok*). Ich habe *keinen* Freund/ *keine* Freundin. Im Deutschen werden diese Sätze durch die Konjugation des Hilfsverbs „sein“ + des negativen Wortes *kein/nicht* gebildet. Ich bin *nicht glücklich* (*kein glücklich ist falsch*). Um diesen Fehlern zu vermeiden, sollten den Studierenden in den Vorbereitungsklassen zahlreiche Übungen gegeben werden. Ihr Gebrauch im Türkischen und Deutschen soll vergleichend vermittelt werden.

Ein weiteres Problem, mit dem die Studierenden Schwierigkeiten hatten, war, dass sie diese Wortgruppen, die Positivität und Negativität ausdrücken, nicht kannten: *etwas/nichts*, *immer/nie*, *irgendwo/nirgendwo*, *schon/noch nicht*. Weil sie diese nicht kennen, können sie einen positiven Satz nicht (85,72%) negativ oder einen negativen Satz positiv umformen. Im Teil II konnten mehr als die Hälfte von ihnen die Sätze wie “wir vergessen das *immer*” und die Aussage “*irgendwo* habe ich dich gesehen” konnte von keinem Studierenden richtig beantwortet werden. Und die Aussage “Wir sind *schon* fertig” konnte fast von allen Studierenden (85,72%) nicht richtig beantwortet werden.

Manche Studierende wissen nicht, wie man das negative Wort „*kein*“ im Deutschen konjugiert. Deshalb verwenden sie im Satz das Wort „*kein*“ undekliniert. Einige Studierende wissen, dass das Wort „*kein*“ konjugiert werden muss, aber da sie den Artikel des Substantivs nicht kennen, deklinieren sie das Wort „*kein*“ falsch. Ebenso können sie das Wort „*niemand*“ entweder überhaupt nicht verwenden oder verwenden es undekliniert. Auch im Türkischen werden unbestimmte Pronomen denkliniert. Daher wird von ihnen erwartet, dass sie in dieser Hinsicht keine Fehler machen sollten.

Einer der häufigsten Fehler besteht darin, dass sie die Antonyme deutscher Adjektive nicht kennen oder die angegebenen Adjektive nicht verneinen können. Denn es gibt einige Möglichkeiten, Adjektive im Deutschen negativ zu machen. Entweder wird dem Adjektiv *un-* wie „*untrennbar*“ ein Präfix vorangestellt oder am Ende ein Suffix *-los* wie „*verständnislos*“, oder vor dem Substantiv das Wort „*ohne*“ verwendet „*Ohne Alkohol*“. Um Adjektive negativ zu machen, werden im Türkischen am Ende das Wort „*yok*“ oder die Suffixe *-sız-siz-suz-süz* angehängt (*Ben hasta değilim*) Ich bin *nicht* krank. (*Ben yorgun değilim*) Ich bin *nicht* müde. (*Mutsuz aile*) Unglückliche Familie. (*Gözlüksüz adam*) Mann *ohne* Brille. (*Alkolsüz içki*) Getränke *ohne* Alkohol oder es werden einige Präfixe aus einer Fremdsprache verwendet. Ihre Zahl ist sehr gering. Aus dem Persischen z.B (*Biçare*). *Hilflos* oder aus dem Französischen (*Asosyal*) *Asozial*. (*Dezenformasyon*) *Desinformation*. (*Dezenfektan*) *Desinfektionsmittel*. In den Vorbereitungsklassen sollten häufige Übungen durchgeführt werden, um Adjektive negativ zu machen.

Fehlerbildungen bei der Negationsbildung im Deutschen der türkischen DaF- Studierenden zu vermeiden, sollten vergleichende Grammatikstoffen zu diesem Thema im Rahmen des Unterrichts „Struktur des Deutschen“, (Almanca'nın Yapısı), die sowohl in den Vorbereitungsklassen als auch im ersten Studienjahr angeboten werden, und von Lehrkräften ausführlich behandelt werden.

Insbesondere sollten häufig Übungen zu grammatikalischen Themen durchgeführt werden, die sich im Türkischen und Deutschen strukturell unterscheiden.

Darüber hinaus sollten auf Satzebene, Satzübersetzungen mit negativen Wörtern, die negative Sätze bilden, aus der Zielsprache in die Muttersprache und von der Muttersprache in die Zielsprache angefertigt werden.

Es muss sichergestellt werden, dass die Studierenden diese Themen durch Hausaufgaben untersuchen, die ihnen außerhalb des Unterrichts gegeben worden sind. Auf diese Weise erhalten sie mehr Übungen.

Je mehr die Studierenden sich mit den komplizierten Themen befassen, mit denen sie am meisten Schwierigkeiten haben, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie Fehler machen.

Es wird angenommen, dass diese Studie Aufschluss über den Lehrkräften, die den Unterricht „Struktur des Deutschen“, (Almancaın Yapısı) unterrichten und die Studierenden, die diesen Unterricht wählen, gibt.

### Literaturverzeichnis

- Akay, R. (2021). Neue Bemerkungen zur Untersuchung Sprachlicher Verschiedenheiten. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6, 1-12.
- Balcı, T. (2009). *Grundzüge der Türkisch- deutschen Kontrastiven Grammatik*. Adana: Ulusoy Matbaası.
- Çukurova, M. (2019). Çeviribilim Bölümü Almanca Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Gramer Derslerinde Yaşadığı Sorunların Dilbilimsel ve Eğitim Bilimsel Veriler Işığında Temellendirilmesi. *Mevzu– Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 11-24.
- Deregözü, A., & Üstün, B. (2021). Dilsel Yeterlilik Ölçütüne Göre Almanca Yazmada Hata Analizi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 235-253.
- Dreyer, H. und Schmitt, R. (1985). „*Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*“. München: Verlag Für Deutsch.
- Erçoklu, Ç., & Koçak, M. (2022). Fehleranalyse in der Praxis Eine Analyse der Schreibfehler von DaF-Studentinnen und Studenten. *Journal of Current Debates in Social Sciences*, 5(1), 1-8.
- Helbig, G. und Buscha, J. (2001). *Deutsche Grammatik*. Berlin: Langenscheidt Verlag.
- Hering, A. Matussek, M. und Perlmann-Balme, M. (2009). *Deutsch als Fremdsprache. Übungsgrammatik für die Mittelstufe*. Ismaning: Hueber Verlag.
- König, W. (1989). *Dtv-Atlas zur deutschen Sprache*. München: Dtv Verlag.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Lewandowski, T. (1985). *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer
- Maden, S. S. (2010). Eine Studie zum Niveau der kontrastiven Sprachkompetenz türkischer Lehramtstudenten für deutsch. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 236-251.
- Neuner, G.; Hufeisen, B., Kursisa, A., Marx, N., Koithan, U., Erlenwein, S. (2009). *Deutsch als zweite Fremdsprache*. München: Langenscheidt Verlag.
- Savran, N. Z. (2002). Cevapta Açıklama İsteyen Soru Zamirleri “Welch\_/Was Für Ein\_/Was” Türkçede Hangi Anlamlarla Karşılır? *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 231-239.
- Uçar, M. M. (2020). A1 düzeyindeki Almanca öğrencilerinin yazılı ürünleri üzerine bir hata analizi. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 90-102.
- Uslu, Z., & Uyanık, A. (2018). Almanca ve Türkçede Adın Belirtme Durumu. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (40), 159-170.
- Voit, H. (2011). „*Grammatik kurz&bündig Deutsch*“. Stuttgart: PONS GmbH. Stuttgart.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

## 49. Çocuk Yazınında Aşk Teması: Peter Härtling'in "Benjamin Anna'yı Seviyor" Romanındaki Aşk Söyleminin İncelenmesi<sup>1</sup>

Nurel CENGİZ<sup>2</sup>

**APA:** Cengiz, N. (2024). Çocuk Yazınında Aşk Teması: Peter Härtling'in "Benjamin Anna'yı Seviyor" Romanındaki Aşk Söyleminin İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 875-896. DOI: 10.29000/rumelide.1451495.

### Öz

Çocuklar için yazılan eserlerin geçmişten günümüze yetişkinlerin bakış açılarından hareketle didaktik bir söylemle yazılması, bu eserlerinin gerçekten çocuğun beklentisini ne ölçüde karşıladığı sorusunu beraberinde getirmektedir. Neyin yazılacağına, basılacağına, çevrileceğine ve hatta satın alınacağına yetişkinler karar vermiştir. 1970'li yıllarda Almanya'da çocuk yazınında sınırlar aşılmış; aşk, ebeveynlerin boşanması, çeşitli bağımlılıklar gibi daha önce çocuk yazınında yer almayan konular işlenmeye başlanmıştır. Peter Härtling'in romanı *Ben liebt Anna* 1979 yılında yazılmış ve büyük beğeni toplamıştır. Roman, 1980 yılında Zürih Çocuk Kitabı Ödülü'nü kazanmış ve 1991 yılında Necdet Neydim tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Tabu bir konuyu ele alması açısından erek metindeki çeviri stratejisi önem arz etmektedir. Kültürlerarası iletişimi sağlayan bir olgu olan çeviri, sansür söz konusu olduğunda bu aktarıma ket vurabilmektedir. Sansürün nedenleri siyasi, kültürel veya ideolojik olabilir. Erek kültürde tabu sayılan müstehcen veya erotik sahnelerin sansürlenmesi de olasıdır. Bu bağlamda edebi dizgeyi kabul görmüş toplumsal normların dışına çıkmaması için kontrol eden ikili bir etmen bulunmaktadır. Bunlar çevirmen, eleştirmen ve araştırmacıların yer aldığı birinci grup ile dizgeyi dışarıdan kontrol eden medya, eğitim kurumları, siyasi partiler ve yaynevleri gibi patronaj olarak bilinen güç odaklarıdır. Çocuk yazınında farklı bir kültürel bağlama sahip erek kitle için kültürel uyarılama yapmak gerekebilir. Ancak tüm kültürel bağlamın uyarlanması, çocuğun kültürlerarası kaynaşma fırsatı yakalamasını engelleyebilir. İncelenen romanın çevirisinin yukarıda bahsedilen manipülasyon ve sansürden uzak olması ve erek kitle için herhangi bir uyarlamaya maruz kalmaması, ülkemizdeki çeviri çocuk yazını için alışılmamış bir durumdur. Bu çalışmada erek metindeki aşk söylemi Alvstad'ın çocuk yazını çevirisinde altını çizdiği kültürel uyarılama ve ideolojik manipülasyon özelinde incelenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Yazını, Çocuk Yazını Çevirisi, Aşk, Sansür, İdeoloji, Çevirmen Tutumu

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %19

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 12.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1451495

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim Tercümanlık ABD / Dr., Hacettepe University, Faculty of Letters, Department of Translation and Interpretation (German) (Ankara, Türkiye), nurelcengiz@hacettepe.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-3362-2204, **ROR ID:** https://ror.org/04kwwgz42, **ISNI:** 0000 0001 2342 7339, **Crossreff Funder ID:** 501100005378

## Love in Children's Literature: A analysis of the Love Discourse in Peter Härtling's Novel *Ben liebt Anna*<sup>3</sup>

### Abstract

The use of didactic language in children's literature, influenced by the viewpoints of adults throughout history, prompts the inquiry about the extent to whether these works truly fulfil the child's expectations. Grown-ups determine the content to be written, published, translated, and purchased. During the 1970s, children's literature in Germany saw a significant shift as it started addressing previously unexplored themes, including love, parental divorce, and different addictions. This marked a departure from traditional boundaries in children's literature. Peter Härtling's work *I liebt Anna* was published in 1979 and garnered significant recognition. In 1980, the work received the Zurich Children's Book Award and was subsequently translated into Turkish by Necdet Nedim in 1991. The translation approach employed in the target text plays a crucial role in effectively dealing with a sensitive and forbidden topic. Censorship can impede the transmission of intercultural communication by hindering the process of translation. Censorship might be motivated by political, cultural, or ideological factors. Censorship may occur for explicit or pornographic situations that are deemed culturally inappropriate in the target society. Within this framework, there exists a twofold determinant that regulates the literary system to ensure it remains within the boundaries of recognised social norms. The first category consists of the agency of translators, critics, and scholars, while the centres of power, known as patronage, such as the media, educational institutions, political parties, and publishing houses, exert influence over the system from the outside. When creating literature for children, it may be essential to modify the content to suit the cultural background of the intended readership. Nevertheless, fully assimilating into the cultural milieu might hinder the child's chance to achieve intercultural integration. The absence of manipulation, censoring, and modification in the translation of the investigated work is a rare occurrence in our country's translated children's literature. This study focuses on analysing the portrayal of love in the target text, particularly in relation to cultural adaptation and ideological manipulation as highlighted by Alvstad in his translation of children's literature.

**Keywords:** Children's literature, translation of Children's literature, love theme, censorship, ideology, translator's agency

### Giriş

Çocuk Yazını gerek ülkemizde gerek Batı'da diğer yazın türlerine kıyasla daha yavaş geliştirmiştir. Çocukluk kavramının tanımlanması ve yetişkinlerin dünyasından ayrı olarak "çocuk" kavramının ele alınması, üzerinde düşünülmesi ve bu konuda çalışmaların yürütülmesi dahi, günümüze çok yakın bir

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %19

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 12.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1451495

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



zamana denk gelmektedir. Günümüzde çocukluk kavramı ağırlıklı olarak Birleşmiş Milletler'in (BM) 1989 yılında gündemine aldığı ve 191 ülkenin kabul ettiği "Çocuk Hakları Sözleşmesi"ndeki tanım üzerinden açıklanmaktadır. Bu sözleşmenin ilk maddesine göre doğumundan 18 yaşına kadar her insan çocuk kabul edilir (UNICEF, 2004, s. 5). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ise 10 yaş öncesini çocukluk, 10-19 yaş arası ergenlik dönemi olarak kabul eder. Çeşitli kaynaklara göre farklılık göstermekle birlikte günümüzde yaygın olarak doğumdan sonraki ilk 2 yıl bebeklik, 3-6 yaş ilk çocukluk (oyun), ilkökull yıllarını kapsayan 7-11 yaş ikinci çocukluk, 12-18 yaş ergenlik dönemi olarak kabul edilir. Çocukluk, evrensel bir deneyim olmakla birlikte kültüre özgüdür. Çocuğa yaklaşım, tabular, normlar, sağlık anlayışı kültüre göre değişim göstermektedir. Çocukların gelişim evreleri de yine kültüre göre farklılıklar göstermektedir (akt. Güçlü, 2016:2). Batı'da yaklaşık olarak beşinci ve on üçüncü yüzyıllar arasında, çocukluk yaşamın farklı bir dönemi olarak görülmemektedir ve büyüyen insanın bakım ve beslenme gereksinimi de dikkate alınmamaktadır (akt. Gander & Gardiner, 2004 s.26). Çocukluktan yetişkinliğe geçiş beş ile yedi yaşa tekabül etmektedir. Bu zamana kadar olan süre bebeklik olarak tanımlanır. Ayrıca bir çocukluk dünyası söz konusu değildir. O dönemi betimleyen tablolarla küçük çocukların yetişkin kıyafetleriyle, onların yüz ifadeleri ve beden oranlarıyla resmedildikleri dikkat çekmektedir (Gander & Gardiner, 2004 s. 27). Rönesans ile birlikte çocukluk kavramı değişmeye başlamıştır. Fransız devrimi, sanayi devrimi, burjuvazinin siyasal gelişimi ve aydınlanma gibi toplumu derinden etkileyen gelişmeler çocukluğun yavaş yavaş tanınmasına ve tanımlanmasını sağlamıştır. Bu gelişmeler neticesinde çocuk kavramı toplumsal olarak yaşamın belirli bir dönemini kapsayacak şekilde algılanmaya başlanmıştır.

Osmanlı Devleti'nde ise matbaanın geç gelişi ile birlikte modernleşme 19. yüzyılda başlamış ve Batı'daki gelişmelerin örnek alınması şeklinde seyretmiştir. Batı'da 16. yüzyılda başlayan değişim ile yetişkinlerin dünyasından ayrılarak kendine ait bir dünyaya kavuşmaya başlayan çocukluk anlayışı, ülkemizde üç yüzyıl gecikmeli olarak gerçekleşmiştir. Çocukların eksik veya küçük yetişkinler olarak görülmesi yaygın anlayış iken gecikmeli de olsa bu anlayış değişmeye başlamış ve çocuk ile ilgili ihtiyaçların farkına varılmıştır. Çocuğun kıyafeti ve ona sunulan yazın gibi konularda yetişkinlerle koşut durumda olan çocuk için 1901 doğumlu Ahmet Hamdi Tanpınar "Çocuk, asrımızın bir keşfidir." ifadesini kullanmıştır (Onur, 2007, s. 160). Tanpınar'ın şu sözlerinden 19. yüzyıl Osmanlı Devleti'nde çocuğa bakış ile ilgili fikir sahibi olunabilir.

Filhakika düne kadar biz çocuğa sadece büyüğün küçüğü, eksigi, yetiştirilmesi lâzım geleni diye bakardık. Bu gün ise çocuğu ve çocukluğu kendi başına bir mesele ve âlem gibi almağa başladık. Hatta bazı psikoloji sistemleri daha ileriye giderek büyük insanı çocukta ve çocukluğunda aradı ve buldu da. Psikanalist sistem, şahsiyetin teşekkülünde çocukluk devrinin ve arzularının ön plâna alınmasından başka nedir? Çocuk zamanımızda elbisesiyle, eğlencesiyle, hürriyetiyle, psikolojisiyle, hatta çalışmasıyla büyük adamdan ayrı bir âlemdir. Düne kadar iki taraflı ve son derecede yersiz bir iyi niyetin kısalttığı bu devre -bilhassa iş hayatı tahsille geciken şehir muhitlerinde- çok uzun süren ergenlik mevsimiyle adeta büyüdü, genişledi. Çocuk bu imkânın ve hürriyetin şimdi zevkini çıkarıyor, keyfini sürüyor, sanat tecrübeleriyle, iyi ellere geçerse ne kadar zengin bir dünyaya sahip olduğunu gösteriyor. (Tanpınar, 2000, s. 453)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere, Osmanlı'da çocuğun fark edilmesi Batı'daki gelişmeleri takip ederek gerçekleşmiştir.

Çocukların birçok ihtiyaçlarının yanı sıra kültür ve sanat ihtiyaçları da bulunmaktadır. Çocuk yazını da tıpkı çocukluk kavramı gibi çok ağır adımlarla gelişmiş ve Batı'daki gelişmeleri takip etmiştir. Bu çalışmada Peter Härtling'in *Ben liebt Anna* [Benjamin Anna'yı Seviyor] eseri incelenmiştir. Almanya'da çocuk yazını alanında önemli bir isim olan Härtling bu eserinde çocukluk aşkını ele almıştır. Eserin Türkçeye çevirisini çocuk yazını ve çevirisi alanında Türkiye'de önemli çalışmalara imza atan Necdet Neydim yapmıştır. Romanın Türkçesi ilk olarak 1991 yılında Afa Yayınları tarafından, daha sonra 2005

yılında *Günışığı Kitaplığı* tarafından toplamda 6 baskı olarak yayımlanmıştır. Hikâye 10 yaşlarındaki Benjamin ve Anna'nın birbirlerine karşı hissettikleri sevgi ve aşk üzerine kurulmuştur. Eserin Türkçe çevirisinde, tabu konular arasında görülen aşk temasının nasıl ele alındığı ve erek dile aktarıldığı, söylem üzerinden ele alınacaktır. Özellikle ideolojik bir manipülasyon veya sansürün söz konusu olup olmadığı incelenirken bir taraftan da çocuk yazınında sıklıkla karşılaşılan kültürel uyarılmanın olup olmadığına bakılacaktır.

## 2. Kuramsal Çerçeve

Ülkemizde, çeviri çocuk eserlerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Türk edebiyatında çocuk yazının gelişmesinde ve şekil almasında çeviri eserler önemli bir role sahiptir. Çocuk yazını çevirisi ise sanılanın aksine oldukça zor bir iştir. Çocuk yazını çevirisinde çevirmenin rolüne dikkat çeken İsveçli araştırmacı Alvstad'ın 2010 yılında kaleme aldığı *Children's Literature and Translation* başlıklı makalesinde çocuk yazını çevirisinde dikkat edilmesi gereken hususları vurgulamıştır. Bunlar kültürel bağlamın uyarlanması, ideolojik manipülasyon, hedef kitlede hem çocukların hem yetişkinlerin kapsam dahilinde olmasını ifade eden çift okurluk, sözel özellikler ve son olarak metin ile imge arasındaki ilişkidir. Özellikle ideolojik manipülasyon ve kültürel bağlama göre uyarılma kavramlarının üzerinde durarak çeviri çocuk yazınında çevirmen kararlarının gerek etik gerekse de ideolojik boyutuna dikkat çekmektedir. (Alvstadt, 2010, s.22-23).

Çocukların sahip oldukları bilgi birikimi, duygusal ve pedagojik gelişimleri gibi faktörler çocuk yazını çevirisinde izlenilecek yolu da etkilemektedir. Puurtinen, çocuk yazını çevirmenin özgürlük alanının daha geniş olduğunu ifade eder. Şöyle ki çevirmenin erek kültüre ait metnin gereksinimleri ve beklentileri doğrultusunda kaynak metne müdahale etmesine izin verildiğini ve hatta çocuk yazını çevirmeninden kaynak metni bu doğrultuda gerektiğinde yönlendirilmesinin beklendiğini ifade etmektedir. Çevirmenin; çocuğun beklentilerini dikkate almak, aile ve yayıncı gibi araçların beklentilerini de karşılamak zorunda olması, çocuk yazını çevirisinin yetişkinler için yapılan çeviriden daha zor bir uğraş olduğunu ifade eder (Puurtinen, 1994: 84).

Puurtinen gibi Shavit de çocuk yazınında çevirmenin sınırlarını veya özgürlüğünü belli ölçülerde savunan bir çeviribilimcidir. Shavit'e göre çocuk yazını çevirmeni ilgili toplumun beklentileri kapsamında çeviri metne müdahale edebilir, burada çevirmenin amacı metni çocuğa uygun ve faydalı hale getirmektir. Söz konusu özgürlük; erek metindeki olay örgüsü, tipler ve dil kullanımı yetkinlikleri göz önünde bulundurularak çeviri metinde gerekli düzenlemelerin yapılması şeklindedir (1991: 19- 24).

Kültürel bağlam ve ideolojik manipülasyon Puurtinen ve Shavit'in yaklaşımları doğrultusunda ele alındıklarında, eserlerin içerikleri adeta yeniden metin üretimine kadar gidebilen süreçler olarak karşımıza çıkabilmektedir. Şöyle ki çocuk yazını söz konusu olduğunda erek metindeki kurgu, söylem ve ifadeler erek kitleyi rahatsız edici boyutta ise çevirmen devreye girerek çeviri metin üzerinde gerekli gördüğü noktalarda sansür uygulayabilmektedir. Bu durum özellikle aşk, cinsellik, çıplaklık gibi çocuk yazınında pek alışılmadık durumlar söz konusu olduğunda karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'deki çocuk yazınının didaktik yönünün ağır basması ve yetişkin bakış açısıyla yukarıda bahsedilen konuların çocukluk çağı ile bağdaştırılmayan içerikler olarak görülmesi kanıksanmış bir düşünce tarzıdır. Aşk çocukluk çağında da karşılaşılan bir duygudur ancak özellikle geleneksel ve muhafazakâr toplumlarda çocuk yazınında göz ardı edilmiş veya olağanlaştırılmaması gereken bir konu olarak görülmüştür.

İdeolojiler bir grubun üyelerinin köklü inançlarıdır (Vandyk., 2003, s.16). İdeolojiler, dilin kullanımı ve söylem üzerinden edinilir. Hall'a göre söylem "Dil vasıtasıyla görünürlük kazanan ve düzenlenen; hazır ve önceden kurulmuş 'tecrübe edişler' kümesidir (1977, s. 322). Söylemler, neyin tecrübe edilebileceğini ya da tecrübenin taşıyabileceği anlamı sınırlandıran ve bu şekilde söylenebilecek ve yapılabilecek olanı etkileyen çerçeveler dayatırlar. Her bir söylem, bazı şeylerin söylenmesine izin verirken diğer bazı şeylerin söylenmesini zorlaştırır ya da engeller. Söylemler böylelikle iletişimsel eylemin gerçekleşmesini sağlayan özgül ve ayrıştırılabilir vasıtalar sunarlar (Purvis & Hunt, 1993, s. 22). Bu tanımdan hareketle söyleyebiliriz ki söylem, düşünce, iletişim ve eylem için bir araç sunarken; taşıdığı ideolojiye hizmet etmeyen ya da dışında kalan ifadeyi kapsam dışı bırakabilir ya da manipüle edebilir. Geçmişten günümüze çocuk yazınına baktığımızda seçilen içeriklerin didaktik çizgisi dikkat çekmektedir. İdeoloji tanımdan hareketle bu didaktik çizgiyi çocuk yazınında bir ideoloji olarak ifade etmemiz yanlış olmayacaktır. Härtling'in eserindeki çocukluk aşkı teması, Türk çocuk yazını geleneğinin dışındadır. Ancak bu romanında Härtling, çocukluk aşkı çerçevesinde çocukların gelişim evrelerine ve toplumsallaşma süreçlerine de ışık tutmaktadır. Her ne kadar çocukların birbirlerine dokundukları ve çıplak oldukları sahneler olsa da bunlar çocuksu bir saflıkla müstehcenlikten uzak bir şekilde betimlenmiştir.

Bizler fikirlerimizin çoğunu öncelikle ebeveynlerimizden ve akranlarımızdan başlayarak diğer grup üyelerini dinleyerek ve okuyarak edinmekteyiz. Daha sonra ideolojileri, maruz kaldığımız çok fazla konuşma ve metin biçimleri arasından örneğin; televizyon izleyerek, okulda okutulan kitaplardan, reklamlardan, gazetelerden, romanlardan ya da iş arkadaşlarımız ve dostlarımızla yaptığımız günlük konuşmalardan öğreniriz (Vandyk., 2003, s.18). Çocukların fikirlerine yön vermek konusunda çocuk yazını önemli bir araçtır. Çocuk yazınında aşk ve bu duyguyla ilintili olarak olay örgüsünde yer alabilen yakınlaşma, çıplaklık, fiziksel temas veya dürtüler söz konusu olduğunda toplumun bunlara bakışını etkileyen değerlere değinmek gerekir. Değerler, bir toplumda neyin iyi veya kötü olduğunu belirleyen sistemlerdir. Bu kurallar ve değerler temelde iyi ve kötü, müsaade edilen ve yasak olan ya da tehlikeli veya güvenli olanı belirleyen; benzer bireyler, gruplar ve toplumlarca kabul görmüş temel amaçları tanımlar (Hofstede, 2010, s.9). İnsanlar sadece kendi özel deneyimleriyle ilgili kişisel inançlara sahip değillerdir, aynı zamanda mensubu oldukları grubun diğer üyeleri ile daha genel inançları paylaşırlar. Sosyokültürel kurallar olarak nitelendirilebileceğimiz değerler sistemi, genellikle aynı kültür içerisinde karşı konulmayan inançlar olarak karşımıza çıkarlar. Gerek çeviri gerekse yerli çocuk yazınına bakıldığında tabu konulardan biri olan aşk temasının Neydim'in çevirisiyle Türk çocuk yazınında yer alması önemli bir gelişmedir. Almanya'da 1979 yılında yazılmış ve 1980 yılında Zürih Çocuk Kitabı Ödülü'nü almıştır. Aradan geçen 40 yıla rağmen dünyada büyük beğeni toplamış olsalar dahi, ülkemizde "sakıncalı" olarak görülüp poşete konan çocuk kitapları tartışılırken bu alanda daha çok çalışmanın yapılması gerektiği kanısındayım.

Bu çalışma kaynak metnin sansür, manipülasyon ya da uyarılma ile müdahale edilerek erek kitleye uygun hâle getirilip getirilmediği sorusuna dayanmaktadır. Peter Härtling'in *Ben liebt Anna* [Benjamin Anna'yı Seviyor] romanındaki aşk söylemi incelenmiş ve söz konusu söylemlerin erek metine nasıl aktarıldığı irdelenmiştir. Härtling, henüz kitabın başında neden böyle bir hikâye yazdığını açıklarken; aşk duygusunun sadece yetişkinlerin dünyası için geçerli olmadığını, çocukların da bu duyguyu hissettiğini, kendisinin de yedi yaşındayken bir kıza âşık olduğunu ifade eder. Çocukluk çağında aşk kavramının normal kabul edilmesi kültüre özgü bir tutumdur. Alman toplumunda küçük çocukların akranlarına karşı bu duyguyu hissetmeleri yadırganmaz ve çocuk yazınında bir romanın konusu olarak karşımıza çıkabilir. Türk çocuk yazınında aşk daha dikkatli ele alınan bir konudur. Çevirmenler özellikle ebeveynlerin tepkisini çekmemek için gerekli gördükleri yerleri sansürleyebilirler. Härtling'in söz

konusu romanının çevirisi ülkemizde çocuk yazını ve çevirisi konusunda usta bir isim olan Necdet Neydim tarafından yapılmıştır. Neydim, eseri çevirirken aslına sadık kalarak ve sansür uygulamadan çevirmeyi tercih etmiştir. Erek metin söylemi Alvstad'ın çocuk yazını çevirilerinde üzerinde durduğu hususlardan olan kültürel bağlamın uyarlanması ve ideolojik manipülasyon ışığında incelenmiştir.

Romanın çevirmeni ile kısa bir söyleşi yapılmış ve gerek kitabın çevrilme süreci hakkında verdiği bilgiler gerekse roman ile ilgili görüşleri çalışmaya katkı sağlamıştır.

### 3. Çocuk Yazını ve Çeviri

Çocuk yazını, yetişkinler tarafından çocuklar için yazılmış yazın türü olarak kabul görmektedir. Çocuklar okurken eğlenir, farklı dünyaları keşfeder, farkında olmadan kendi içinde yaşadığı ve anlamlandıramadığı duygu ve durumlarla okuduğu eserlerde karşılaşarak özdeşim kurar. Ancak neyin yazılacağına, nasıl yazılacağına, neyin basılıp, neyin çevrileceğine ve çoğu kez hangi kitabın satın alınıp okunacağına yetişkinler karar verir. Çocuk yazınının gelişim aşamalarına bakıldığında, çok yakın bir tarihe kadar oldukça didaktik ve cinsiyetçi metinlerle karşılaşırız. Bu metinlerdeki içeriğin çocuğun fiziksel ve duygusal gelişimine ve ihtiyaçlarına göre değil, onların almaları arzu edilen şekillere uygun olduğu görülmektedir. Yine çocukların dünyasıyla ilişkili olmayan siyaset ve ideoloji de birer manipülasyon aracı olarak belirli dönemlerde çocuk yazınına yön vermiştir. Çocuklar yüzyıllar boyunca yetişkinler için yazılmış metinlerin kendilerine göre uyarlanmış halleriyle yetinmek zorunda kalmışlardır. Oysaki çocuk yazınında çocuğun dünyasına ve gerçeğine koşut bir dünya kurgulanmalıdır (Dilidüzgün, 2004, s.22).

#### 3.1. Almanya'da Çocuk ve Çocuk Yazını

Çocuk yazınının kendi başına bir edebi tür olarak kabul görmesi çocukluk kavramının gelişimi ile ilintilidir. Eski çağlarda çocuklar için uygun görülen yazın türleri arasında özellikle masallar, destanlar, ninniler ve hikayeler gibi sözlü türlerin yer aldığı görülmektedir (Koyuncuoğlu, 2024, s.4). Antik ve Orta Çağ'da küçük veya eksik yetişkin olarak görülen ve kendine ait bir dünyası olmayan çocukların, kendilerine ait bir yazın türleri de yoktur. Özellikle Hristiyanlık dininin baskın olduğu Orta Çağ'da kilisenin etkisi yazın ürünlerinde de hissedilmiştir. Dini konuların ağırlıkta olduğu ve çocuk gelişimini olumlu yönde etkilemeyen ürünler, Orta Çağ çocuk eserlerinde etkili olmuştur. (Yalçın & Aytaş, 2005, s. 15-19). Matbaanın icadı şüphesiz yazınsal alanda üretimin artmasına neden olmuştur. Her ne kadar doğrudan çocuklar için özel üretilmiş içerikler ile bir çocuk yazınından bahsetmek mümkün olmasa da İngiltere, Fransa, Almanya ve İskandinav ülkeleri çocuk yazını alanında ilk bilinçli girişimlerde bulunmuşlardır. İngiltere'ye matbaayı getiren isim William Caxton her ne kadar çocuklara uygun olmayan kitaplar basmış olsa da *Aisopos Masalları*, *Tilki Reynard* ve *Kral Arthur'un Ölümü* çocuk klasikleri arasına girmeyi başarmıştır (Norton, 1987, s. 47). Batı'da basılan eserle bakıldığında çocuklar için ilk düşünülen eserler, klasikler olmuştur. Çıkış noktası aslında çocuklar olmayan bu eserler, onlar için yeniden düzenlenmiştir. *Aisopos Masalları* buna örnek gösterilebilir. Aydınlanma Dönemi'nden 18. yüzyıla kadar masallar, çocuklar için kabul gören yazın türü olmaya devam etmiştir. Bu dönemde çocuklar ve yetişkinler aynı masalları dinleyip aynı oyunları oynamışlardır (Neydim, 2003, s. 27). 18. yüzyılın ortalarına kadar edebiyat alanında çocuğa yönelik ve çocuğu merkeze alan bir yaklaşımdan bahsetmek mümkün değildir. Çocuk yazını konusunda Batı'da asıl gelişmelerin 17. yüzyıldan itibaren başladığı ve 18. yüzyılda hız kazandığı söylenebilir (Erten, 2011, s. 20). Çocuğun gerek toplum içerisinde ve sosyal hayatta gerek edebiyat alanında görünürlük kazanması, ancak modernite ile başlar. Sosyal görünürlük ile kendisine ait bir dünyaya kavuşan çocuk için ileride yetişkinlerin dünyasına kabul

edilmek amacıyla okumayı öğrenmek ve eğitim görmek önem kazanmıştır (Neydim, 1998, s. 17). Bu doğrultuda çocuklar için yazınsal içerik üretilmeye başlanmıştır.

Jean Jacques Rousseau'nun pedagojik vurgusu ile dikkat çeken 1762 tarihli eseri *Emile ou sur l'éducation* [Emile ya da Eğitim Üzerine] Batı'da birçok ülkede olduğu gibi Almanya'da da büyük ilgi görmüş ve henüz 1770'li yıllarda eğitim bilimciler tarafından alınılanarak çocuk yazınında bir kılavuz olarak kabul görmüştür (Ewers n.d.). Burjuva ahlak anlayışının egemen olduğu 18. yüzyılda çocuklar için üretilmiş eserlerde de bu anlayış dikkat çekmektedir. Eğitim imkânına sahip burjuva çocuklarına çiftçiler ve zanaatkârları hor görmemeleri gerektiği, onlara yardımsever bir tutumla yaklaşmaları gerektiği ve birtakım sıkıntılı davranışlarını hoş görmeleri gerektiği vurgulanır. Sınıflar arası ayrım oldukça dikkat çekicidir ancak üstte olanın altta olanı ezmemesi gerektiği didaktik bir şekilde ifade edilir. Burjuvanın varlığını korumak ve sürdürmek için alttaki sınıflara ihtiyacı vardır, söz konusu hoşgörü karşılıklı çıkar ilişkisine dayanmaktadır ancak burjuva erdemi olarak önemli bir değerdir ve yazın yoluyla çocuklara aktarılır. Yardım, hoşgörü, cömertlik gibi konularda kendisinden beklenen erdemli davranışı göstermeyen kahramanların cezalandırılmaları, erdemli olanların mükâfatlandırıldığı bir yazınsal içerik mevcuttur (Wild, 2008, s. 48). 1772 Johann Christoph Adelung *Leipziger Wochenblatt für Kinder* adıyla Almanya'nın ilk çocuk dergisini çıkartmaya başlar. Onu Alman edebiyatında çocuk ve gençlik yazınının öncüleri arasında kabul gören Christian Felix Weiße'nin *Kinderfreund* isimli dergisi takip etmiş ve oldukça beğeni toplamıştır. Dergi 1775-1782 yılları arasında 24 sayı olarak çıkmıştır. Dergide yer alan bir hikâyede baba karakteri okurlara tanrıyı onurlandıran, ailelerine neşe veren, diğer insanlara fayda sağlayan ve kendi mutluluğu için çabalayan insanlar görmeyi umduğunu; muhtaçlara şefkatle yaklaşmanın ve onlara destek olmanın onurlu davranışlar olduğunu, aksi şekilde davrananların kendi insanlık onuruna karşı geldiğini ve toplum tarafından dışlanacağını ifade eder (Wild, 2008, s. 47). Görüldüğü üzere söylemi oldukça didaktik bir anlayışa sahiptir. 18.yüzyıl yazınına damgasını vuran Aydınlanma Dönemi değerleri doğrultusunda henüz dürtüsel olarak hareket eden çocukların eğitimine özel önem verilmeye başlanmış ve eğitim yoluyla bu dürtüsellüğün bastırılması amaçlanmıştır. Onların akıl ve mantık çerçevesinde hareket eden bireyler olmalarını sağlamak amacıyla içerikler Aydınlanma'nın değerleri ile doludur. John Locke'nin 1693 yılında çıkan *Some Thoughts Concerning Education* [Eğitim Üzerine Düşünceler] isimli çalışması ve Fransız teolog François Fénelon'un 1699 yılında yayımlanan gelişim romanı *Les aventures de Telemaque* [Telemak'ın Maceraları] bu bağlamda oldukça etkili olmuştur (Wild, 2008, s. 49). Fénelon'un romanı Osmanlı'da ilk çeviri roman olma özelliğine de sahiptir.

19. yüzyıl Alman edebiyatına damgasını vuran Romantizm akımı çocuk yazını alanında da etkili olmuştur. Romantik dönem yazarlarından Ludwig Tieck çocuklar için üretilen yazınsal içeriklerde özellikle Aydınlanma geleneğinin etkisindeki didaktik yaklaşımı eleştirmiştir (Ewers, 1984, s.12). Romantizm dönemi halk edebiyatında, döneme damgasını vuran Fransız Devrimi'nin etkisiyle milli değerlere dönüş söz konusudur. Yazınsal alanda özellikle Grimm Kardeşler'in derleyip yazılı hâle getirdikleri masalların yanı sıra şiirler ve eski hikâyeler çocuklar için yeniden derlenmiş ve milli duyguların etkisi altında basılmıştır. Bu döneme damgasını vuran eserler olarak *Hansel ve Gratel*, *Pamuk Prenses ve Yedi küçeler*, *Külkedisi*, *Bremen Mızıkacıları* gibi masallar örnek gösterilebilir (İkiz, 2017, s.26).

20. yüzyılın başlarında Alman çocuk yazınında halk edebiyatından masallar, efsaneler, hikâyeler, çocuk şarkıları ve türkülerin yanı sıra dünya edebiyatından *Don Kişot*, *Robinson Crusoe*, *Gulliver'in Gezileri ve Masalları* gibi eserler yeniden derlenmiştir. *Heidi*, *Arı Maya* ve özellikle kız çocuklarını hedefleyen *Trotzkopf-Serie* gibi kitaplar çok ve uzun süre satanlar listelerinde yerini alır (Karrenbrock, 2008,

s.248). I. Dünya Savaşı ile birlikte Alman çocuk yazınında savaş romanları dikkat çeker. Özellikle genç kızlar ve genç oğlanlar için yazılmış eserler vatan sevgisi, fedakârlık, adanmışlık, kahramanlık ve erdem gibi değerleri vurgularken; erkeklerin cephede savaşırken kendilerinden beklenen kahramanlık ve genç kız ile kadınlardan erkekler cephede sergilemeleri gereken tutum ve davranışlar bu eserler aracılığı ile aktarılmıştır. Oğlanlar için *Ein Jahr in Waffen* (1911), *Auf der Wacht im Osten* (1915); kızlar için yazılan eserlere *Aus großer Zeit* (1908) ve *Die wir mitkämpfen* (1916) örnek olarak gösterilebilir (Wilkending, 2008, s.235-236).

Weimar Cumhuriyeti'nin yıkılışı ve Nazi Almanya'sının yükselişi ile çocuk yazınına nasyonal sosyalizm ideolojisi egemen olmuştur. Erkek çocuklarının gözü pek birer kahraman savaşçı olmaları için kahramanlık, disiplin, görev bilinci gibi konular ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Geçmişten tarihi figürlerin yeniden kahraman olarak karşımıza çıktığı eserler de mevcuttur. Örnek olarak Hjalmar Kutzleb'in *Der erste Deutsche: Roman Hermann des Cheruskers* (1934) gösterilebilir. Nazi çocuk yazınında birçok eserden sadece biri olan *Helden der See* (Fritz O. Busch 1934) başka bir örnek olarak ifade edilebilir. Tıpkı I. Dünya Savaşı'nda olduğu gibi genç kızlar ve erkekler Hitler Almanya'sında vurgulanan erdemler ve değerlerin domine ettiği içerikler ile manipüle edilmişlerdir. Genç kız romanı özellikle bu dönemde oldukça gelişim göstermiştir. *Evchen Springenschmitt und ihre Geschwister* (Käthe Miethe 1938), *Hanne wird fünfzehn* (Gertrud Bohnhof 1934) ve *Junge Mutter Randi* (Lise Gast 1939), *Grita wächst heran* (Grete Westecker 1939) gibi eserler Nazi Almanya'sında yaratılmak istenilen Alman kadını prototipini aktaran ve Alman kadınının gelecekteki yerini de işaret eden eserler olarak kabul görmektedir (Josting, 2008, s.282-283-289-290).

1945 sonrası Almanya, savaşın yaralarını silmeye çalışırken çocuk yazını da geçmişinden kurtulmaya çalışmıştır. Karin Reschke'nin *Die Memorien eines Kindes* [Bir Çocuğun Anıları] isimli eserinde bir çocuğun kaleminden şu sözler çıkar "Keiner lebt wie er vorher gelebt hat" [Hiç Kimse Eskiden Yaşadığı Gibi Yaşamıyor] (Reschke, 1980, s.5). 1950-1970 arasındaki süreç Batı Almanya'da çocukluğun bağımsızlaşmasını hedefleyen anlayışla çocuk yazınının en parlak dönemi olarak ifade edilebilir. Bu alanda ısrarcı tutumu ile yüzyıllardır gelenekseli ön planda tutan yaklaşım, yerini çocuğun bakış açısından kendi dünyasını odağa alan bir anlayışa bırakır. Çocuğun deneyimlerini, hayallerini ve isteklerini yaşamaya olanak sağlayan anti otoriter bir çocuk yazını gelişir. Batı Almanya'nın ABD etkisinde gelişim göstermesi, bu durumun tetikleyici faktörleri arasında olabilir. Sadece yetişkinlerin otoritesini sorgulayan değil, aynı zamanda çocuklar için kendi yaşlarına uygun deneyimleri yaşamaları için de bir alan oluşturması açısından önemli kabul edilir. Bu dönemde Amerikan edebiyatından birçok fantastik eser Almancaya çevrilir. *Peter Pan* (J. M. Barrie), *The Wind in the Willows* (Kenneth Graham), *Dr. Dolittle* (Hugh Lofting), *Winnie the Pooh* (A. A. Milne) ve *Mary Poppins* (P. L. Travers) örnek olarak ifade edilebilir. Özellikle Astrid Lindgren'in *Pippi Langstrump* [Pippi Uzunçorap] serisi modern Alman çocuk yazınına yön veren eserlerden olmuştur (Ewers n.d.).

1970'li yıllar Alman çocuk yazınında yeni bir dönüm noktası olmuştur. 70 öncesi çocuk yazınında çocuklar otoriter, geleneksel ve yetişkin egemen baskılarından kurtarılmaya çalışılırken, 70 sonrası bir adım ileri gidilerek çocukların yetişkinlerle eşit haklara sahip oldukları vurgulanır. Dünyayı etkisi altına alan siyasi rüzgâr ve başkaldırı anlayışı çocuk yazınında da kendini gösterir. İnsan hakları ve eşitlik önemli kavramlar olarak vurgulanır. Önceki yıllarda macera kitapları ile keşif yolculuğuna çıkan çocuklar gerçek hayatla karşı karşıya getirilir. Söz hakkı tanınan, kararlarına saygı duyulan, sadece komut alan birer küçük insan olmadıkları; aksine birer muhatap oldukları anlayışı yazınsal içeriklerde vurgulanmaktadır. Ebeveynlerin ilişkilerindeki sorunlar, boşanma, annenin bağımsızlık ve mesleki varoluş mücadelesi, babanın işsizliği, şiddet, alkol sorunları ve başka bağımlıklar, hastalık ve hatta ölüm

çocuk yazınında yerini alır. Christine Noestlinger'in *Wir pfeifen auf den Gurkenkoenig* [Kim Takar Salatalık Kral'ı] (1972), Ursula Woelfel'in *Wir lassen unsere Kinder* (1972) eserlerinde çocukların yetişkinlerle birlikte çatışmalarla dolu bir dünyada yaşamaları anlatılırken hayatın sadece mutlu anlardan ibaret olmadığı vurgulanmış, *Die grauen und die grünen Felder* [Gri ve Yeşil Alanlar] (1970) kitabında ise çocuklar dünyadaki sosyal ve siyasi problemlerle karşı karşıya getirilmiştir. Peter Härtling'in incelenen eseri *Ben liebt Anna* [Benjamin Anna'yı Seviyor] da 1979 yılında yazılmış ve çocuk ile aşk temasını bir araya getirerek dönemin sınırlarını zorlayan ruhunu yansıtan bir romandır.

1990'lı yıllardan itibaren edebiyat, çocukların farklı dünyalar keşfedebilecekleri, değişik maceralar yaşayabilecekleri tek eğlence aracı olmaktan çıkmıştır. TV dizileri ve programları, bilgisayarlar ve daha sonra internet çocukların boş zaman aktivitelerinden bazılarıdır. Bu kadar çok seçeneğin arasında kitap okumanın çocuklara cazip gelmesi için içeriğin onların ihtiyaçlarına göre şekil alması gerekmektedir. Bir de önceki yıllarda kaygısızlıktan gerçekliğe geçiş yapan çocuk yazını içerikleri ile yıpranmış çocuklar söz konusudur. Kendi ruhsal sorunlarını isimlendirebilen bir kuşak oluşmuştur. 90'lardan itibaren Almanya'da kişisel deneyimlerin ön planda olduğu bir toplum dikkat çekmektedir. Çocuk yazını içeriklerine bakıldığında çocukların varoluş süreçlerini anlamlandırmalarını sağlayan, sahip oldukları hak ve özgürlükleri deneyimledikleri, hatalar yaptıkları konular dikkat çekmektedir. Çok renkli bir yelpaze söz konusudur. Yazınsal içeriklerin aynı zamanda birer durum komedisine dönüşmeye başladığı bir döneme geçmiştir. Christian Bieniek'in *Immer cool bleiben* (1993), *Lacki Sisters – und ob* (1997) ve *Knutschen erlaubt* (2000) eserleri örnek olarak verilebilir.

### 3.2. Türkiye'de Çocuk ve Çocuk Yazını

Çocuk yazını Türk edebiyatında Almanya'daki gelişmelere benzer bir düzlemde biraz gecikmeli olarak gelişmiştir. Tanzimat Dönemi'ne kadar çocuk yazını ağırlıklı olarak ninniler, masallar, destanlar, tekerlemeler, bilmeceler ve efsaneler gibi sözlü eserlerden oluşmaktadır (Erten, 2022, s.31). Tanzimat ile birlikte çocuk yazınında örnek teşkil eden ilk eserler çeviri eserler olmuştur.

Sözlü kültürün etkisinin oldukça yoğun hissedildiği İslâmiyet öncesi Türk toplumlarında çocuğun önemli bir yerinin olduğu görülmektedir. Dede Korkut Hikâyeleri'nde çocuğa biçilen konum aslında o dönemin toplumunun çocuğa ve çocukluğa yaklaşımını da yansıtmaktadır. Çocuk sahibi olmak özellikle neslin devamı açısından oldukça önemlidir (İkiz, 2017 s.17). Dede Korkut Hikâyeleri'nde aile olgusu ve ailedeki üyelerin arasındaki ilişkiler betimlenmiştir. Kız ve oğlan çocuklarının görev ve sorumluluklarından, haklarından ve diğer aile üyeleri ile olan ilişkilerinden bahsedilmektedir (Doğan, 2000, s. 31). Neydim, Dede Korkut Hikâyeleri'ndeki ad verme ritüelinden hareketle çocuğun belirli bir yaşa kadar değersiz değil, tanımsız olduğunu ifade eder. Şöyle ki 15 yaşına gelen çocuk önemli olan bir şeyi başardıktan sonra, yeteneğine ya da başka bir ifadeyle başardığı işe göre adlandırılır. Çocuk o zamana kadar adsız olarak varlık göstermiştir. Elde ettiği bu başarı ile hem bir isim sahibi olur hem de yetişkinlerin dünyasına adım atmaya hak kazanır. Dolayısıyla çocuk o zamana kadar tanımsız bir varlıktır (Neydim, 2003, s. 30). Ad verme töreni bir yiğitlik törenidir, erkek çocuklarının babalarına kendilerini kanıtladıkları, onlara ocaklarının tütmeye devam edeceğini gösterdikleri bir ritüeldir. Bu ritüel sonrası babanın oğluna armağanları arasında ev de olduğu bilinir. Bunun anlamı ise bu törenden sonra çocuğun artık tam erkek, yani yetişkin sayılması ve kendi başına bir ev yönetecek hale geldiğinin toplumsal kabulüdür (Doğan, 2000, s. 29). Geleneksel Doğu kültürlerinde çocuğun görevi süratle olgunlaşmak ve yetişkin olmaktır (Doğan, 2000, s. 104). Tanzimat öncesi dönemde ilk akla gelen eserler Nâbi'nin *Hayriye-i Nâbi* (1791) ve *Lütfiye- Vehbî* (1791) olarak ifade edilebilir. Her iki eser de çocuklara hitap eden içeriklerden ziyade, yol gösterici nasihâtler, ahlâkî öğütler ve iyi insan olmak için gerekli olan

hususlar hakkında bilgiler içerir (Yılar & Turan, 2007, s. 237). Oldukça didaktik olarak kaleme alınmış bu eserlerin çocukları yetişkinlerin dünyasına hazırlamak amacı güttüğü apaçık ortadadır.

Tanzimat'ın ilanı ile Osmanlı'da batılılaşmanın hız kazandığı ve devletin her alanda bir modernleşme sürecine girdiği görülmektedir. Bu dönemde özellikle Fransızca eserlerin çevirisi dikkat çekmektedir. Batı'daki Aydınlanma fikirlerinin Osmanlı'yı etkilemeye başladığı 18. yüzyıl itibariyle kılık kıyafet ve toplumsal yaşama katılımları açısından yetişkinlerden farklı olmayan ve yedi yaşında yetişkinlerin dünyasına katılan çocuğa yönelik bakış açısı da değişmeye başlar ve çocuklara uygun kitap hazırlama ihtiyacı oluşur (Neydim, 2003, s.32). Araştırmacılar Türk edebiyatında çocuk yazınının başlangıcını ağırlıklı olarak Tanzimat Dönemi olarak görmektedirler. Matbaanın ülkemize 300 yıl gecikmeli olarak gelmesi şüphesiz yazınsal eserlerin üretimini de olumsuz etkilemiştir. 1869 yılında yayımlanan *MümeYYiz Dergisi* Osmanlı'daki ilk çocuk dergisi olma özelliğine sahiptir. Bu dergi de çocuğa bakışın değişimi hakkında fikir vermektedir. Dergide çocuklara sokaklarda oynamak yerine mektebe gidip yeni bilgiler öğrenmelerinin gerekliliği hakkında vurgu yapılır. Ayrıca özellikle Fransızcadan çevrilmiş hikâyeler ve manzumelere yer verilmiştir ancak bunların gerek dil gerek üslup açısından pek de çocuklara hitap etmediği ifade edilebilir (Duman & Doğdu, 2015, s. 204). Tanzimat Dönemi'nin ilk çocuk yazını eserleri Ahmet Mithat Efendi'nin *Şinasi* kitabı ve Rezaizade Mahmut Ekrem'in Türkçeye çevirdiği *La Fontaine'in fabllarıdır*. Ahmet Mithat Efendi, Şinasi ve Muallim Naci ayrıca manzum fabllar yazarak çocuk yazınına katkıda bulunmuşlardır. J.J. Rousseau'nun önemli eseri *Emile*, Ziya Paşa tarafından yine bu dönemde Türkçeye kazandırılmıştır. Klasikler tıpkı Almanya'da olduğu gibi çocuklar için akla ilk gelen eserler olmuştur ve bu bağlamda 1862 yılında Fenelon'un *Telemak* romanı Kâmil Paşa tarafından, Daniel Defoe'nin *Robinson Crusoe* romanı ise 1864 yılında Mahmut Nedim Yusuf tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Bunları sırasıyla; 1872 yılında Jonathan Swift'in *Guliver'in Seyahatleri* (çev. Mahmut Nedim), 1883 yılında *Merkez-i Arza Seyahat* (çev. Mehmet Emin) ve 1887 Jule Verne'in *Balonla Beş Hafta Seyahat* (çev. Mehmet Emin) takip etmiştir (Erten, 2011, s. 33-34). Görüldüğü üzere Batı'daki Aydınlanma hareketi çeviri eserler aracılığıyla aktarılmaya çalışılmıştır. Neydim özellikle Jule Verne'nin kitaplarının çevrilmesini, çocuğu bilime yöneltme çabası olarak yorumlamaktadır (2003, s. 43). Tanzimat Dönemi'ne bakıldığında oluşturulmak istenilen yeni toplumun yetişkinlerini yaratmak için genel olarak Aydınlanma fikirlerinin etkisiyle çocuk yazınında didaktik ve ahlâkçı bir yol izlendiği ve idealize bir çocuk figürü çizerek bu karakteri hayata geçirmek için çabaladığı görülmektedir (Neydim, 2003, s.43). Bu dönemdeki çevirilerin ilerleyen süreçte Türk edebiyatının genelinde olduğu gibi çocuk yazınında da şekillendirici rol oynadığı görülmektedir (Paker, 1987, s.40).

Türk eğitim tarihi ve pedagojisi açısından oldukça önemli olan ve 1910 ile 1926 yılları arasında çıkan *Tedrisât-ı İbtidâiyye Mecmûası*'nda özellikle müzik eğitimi ve yazının çocuk eğitimdeki önemi vurgulanır. II. Meşrutiyet çocuk yazının tartışılmaya başlandığı ve birçok eserin yazıldığı bir dönem olarak kabul edilir. Tevfik Fikret'in *Şermin* ve Ali Ulvi Elöve'nin *Çocuklara Neşideler* eserleri bu dönem çocuk yazınına örnek teşkil etmektedir (Sınar, 2007, s. 62). 20. yüzyılın başlarında tüm dünyada olduğu gibi Osmanlı'yı da etkisi altına alan milliyetçilik ruhu Türk çocuk yazınında da kendini hissettirir. Ziya Gökalp bu bağlamda ifade edilmesi gereken önemli bir isimdir. Gökalp, yazdığı kitaplarda çocukların eğitiminin tamamen milli anlayış doğrultusunda olması gerektiğine vurgu yapmış; ulusal kimlik ve vatan sevgisi gibi değerlerin çocuklara yazın aracılığıyla aktarılması gerektiğini savunmuştur. Yeni bir milletin inşası için çocuk yazınına önemli bir araç olarak görür (Gökalp, 1973, s. 50-51). Çocuklara yönelik eserler incelendiğinde özellikle şiir türünün yaygın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda birçok şair ve eserin yanı sıra Ziya Gökalp'in *Kızıl Elma'sı* (1915), Siracettin Hasırcıoğlu'nun *Çocuk Şiirleri* ve Fuat Köprülü'nün *Mektep Şiirleri* dikkat çekmektedir (Erten, 2011, s. 34).



Türkiye Cumhuriyeti'nin ilânından sonra özellikle çeviri çocuk eserleri alanında bir süre duraksama yaşanır. Tanzimat'ın batılılaşma politikası yeni kurulan cumhuriyette devlet ideolojisine dönüşmüş ve Tanzimat'ın öncü yazarları çeviri eserlerin ruhunu taşıyan, batı kültürü etkisinde eserler ortaya koymuşlardır. 1945 itibarıyla klasiklerin yeniden çevrilmesi söz konusu olunca bu durum çocuk yazınına da sirayet etmiş ve çocuk klasikleri de yeniden çevrilmiştir (Neydim, 2003, s.48).

Neydim tez çalışmasında bir kaynakça çalışması yapmış ve 1960-1990 yılları arasında Türkçeye en çok çevrilen yazarlar ve eserleri derlemiştir. Bu çalışmada onar yıllık dilimler dikkate alındığında her üç dilimde de en çok çevrilenler listesinde 141 çeviri ile Jules Vernes'in çeşitli kitapları, 66 çeviri ile Grimm Kardeşler'in masalları ve 54 çeviri ile Enid Blyton'un çeşitli kitapları ilk üçte yer almaktadır.

70'li yıllarda ağırlık çeviri eserlerden özgün eserlere kaymış ve özellikle sola dönük siyasi içeriklerin olduğu çocuk kitapları fazla baskı yapmıştır. Aziz Nesin, Erdal Öz, Rıfat Ilgaz, Fakir Bayburt gibi isimler bu dönemde çocuk kitapları da yazmışlardır ve yerli çocuk yazını oluşturma gayreti ortaya konmuştur (Neydim, 2003, s.53-54). 80'li yıllara gelindiğinde Almanya ile kıyaslandığında Türk çocuk yazınında yetişkin tahakkümü dikkat çekmektedir. Özgün eserlerin sayısı artsa dahi, çocuk yazını çeviri merkezli kalmış ve "yerli çocuk yazını" oluşturma çabaları istenilen düzeye ulaşamamıştır (Neydim, 1998, s.44). Çocuğun bağımsızlığını ve kendine has gerçekliği dikkate alınmamış, çocuk şekillendirilmesi gereken bir yatırım aracı olarak görülerek birtakım ideallere uygun karakterler canlandırmak ve bu ideal değerleri yeni kuşaklara edebiyat yoluyla aktarmak şeklinde olmuştur.

Türk çocuk yazınında didaktik anlayış 1990'lı yıllarda da devam etmiş ve Almanya'nın 1970'li yıllarda ulaştığı çocuğu merkeze alan yaklaşımın çok gerisinde kalmıştır. Buyurgan bir ifadeyle idealize karakterler inşa etmeye çalışan kitaplar çocuk gerçekğinden kopuk olması nedeniyle çeviri eserler bu açığı kapatmış ve yerli çocuk yazınının gelişiminin önüne geçmiştir. Görsel ve işitsel medyanın da gelişimi ile kitaplara olan ilgi azalmıştır. 90'lı yıllarda özellikle kızlara yönelik kitaplar dikkat çekmektedir. Söz konusu eserlerde eğitici ve didaktik söylem bugün de hâlâ geçerliliğini korumaktadır. İdealize edilmiş karakterler ve kahramanlar günümüzde de karşımıza çıkmaktadır. Normlara uygun hareket eden, kimlik gelişimleri toplumsal olarak belirlenmiş bu kahramanların hikâyeleri toplumsal olarak belirlenmiş değerlere uygun olarak tamamlanır (Neydim 2005, s.20). İpek Ongun'un *Bir Genç Kızın Gizli Defteri* serisi bu bağlamda örnek teşkil etmektedir.

### 3.2.1. Türkiye'de Çocuk Yazınında Sansür

TDK sansürü şu şekilde tanımlar: "Her türlü yayının, sinema ve tiyatro eserinin hükümetçe önceden denetlenmesi işi; sıkı denetim".<sup>4</sup> Sansür tarih boyunca var olmuş bir kavramdır. Edebiyat ve sanatta kitapların, tiyatro oyunlarının, gazete ve dergilerin hatta filmlerin yasaklanması ya da kısıtlanması şeklinde gerçekleşir. Çocuk yazını söz konusu olduğunda, elbette sansüre de değinmek gerekir. Kültürlerarası iletişimi sağlayan bir olgu olan çeviri, sansür söz konusu olduğunda bu aktarıma ket vurabilmektedir. Çeviride sansür en genel tanımıyla kaynak metindeki bazı sözcüklerin ya da kısımların değiştirilerek, uyarlanarak, eklemeler ya da çıkarmalar yaparak erek metne aktarılmasıdır. Bazı durumlarda kitabın yasaklanması dahi söz konusu olabilir. Sansürün nedenleri siyasi, kültürel, ideolojik ya da dini olabilir. Erek kültürde tabu sayılan müstehcen veya erotik sözcüklerin ya da kurguda yer alan sahnelerin sansürlenmesi de sık karşılaşılan bir durumdur (Taş, 2018, s. 60). Bu bağlamda edebi dizgeyi kabul görmüş toplumsal normların dışına çıkmaması için kontrol eden ikili bir etmen bulunmaktadır. Bunlardan ilki çevirmen, eleştirmen, öğretmen ve araştırmacıların yer aldığı edebî dizgeyi içeriden

<sup>4</sup> <https://sozluk.gov.tr/>

kontrol eden uzmanlardır. Diğeri ise dizgeyi dışarıdan kontrol eden güç odakları yani medya, eğitim kurumları, siyasi veya dini partiler ve yayınevleridir. Patronaj olarak ifade edilen ve gücü elinde bulunduran bu grup eserlerin çevrilmesini sağlayan da engelleyen kuruluşlardır (Karadağ & Bozkurt & Alimen, 2015, s.97).

Ülkemizde çocuk yazını 1117 sayılı ve 1927 tarihli Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kanunu hükümlerine tabiidir. Kanunun birinci maddesinde şu ifade yer alır. “Ülkemizde 18 yaşından küçüklerin maneviyatı üzerinde muzır tesir yapacağı anlaşılan mevkute ve mevkute tanımına girmeyen diğer basılmış eserler aşağıdaki maddelerde gösterilen sınırlamalara tabi tutulur.”<sup>5</sup> Söz konusu kanun 2019 yılında üçü çocuk ve gençlik yazını türünden olan dört kitabın muzır yani zararlı ilan edilmesinin ardından yeniden gündeme gelmiştir. 27 Eylül 2019 tarihinde Resmî Gazete’de yayımlanan kararla Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Müdürlüğü Küçükleri Muzır Neşriyattan Koruma Kurulu Elisabeth Brami'nin *Erkek Çocuk Hakları Bildirgesi* ve *Kız Çocuk Hakları Bildirgesi* (Yapı Kredi Yayınları, 2017); Francesca Cavallo ile Elena Favilli'nin *Asi Kızlara Uykudan Önce Hikâyeler* (Hep Kitap, 2017) ve *Sünnetçi Kız* (Cinius Yayınları, 2018) isimli kitaplar için kısıtlamalar getirmiştir. 24 Haziran 2022 tarihinde ise Resmî Gazete’de yayımlanan kararla Günışığı Yayınları tarafından basılan *Çıtır Çıtır Felsefe* dizisinin yedi kitabı (*Aşk ve Dostluk, Cesaret ve Korku, Diktatörlük ve Demokrasi, İyi ve Kötü, Küçükler ve Büyükler, Oğlanlar ve Kızlar*) ‘muzır’ ilan edilmiştir. Muzır ilan edilen kitaplar kanun gereği yalnızca 18 yaşından büyüklere ve içi görülmeyen zarf veya poşet içerisinde satılabilir. *Çıtır Çıtır Felsefe* dizisinin yazarı Brigitte Labbé, kitaplarıyla çocukların eğitimine ve gelişimine sunduğu katkıdan ötürü 2019 yılında, Fransa Eğitim Bakanlığı tarafından ülkenin en yüksek devlet nişanı olan Legion d’Honneur ile ödüllendirilmiştir. Dizinin tüm kitapları, 25’ten fazla ülkede çocuklar, ebeveynler ve eğitimcilerin başucu kitapları olarak gösterilmektedir.

12 Nisan 2023 yılında Türkiye Yayıncılar Birliği’nin Düşünce ve İfade Özgürlüğü Ödülleri Töreni’nde Yayınevi Ödülü’nü alan ve Günışığı Yayınları adına konuşan Mine Soysal kitaplara getirilen kısıtlamalara tepki göstermiştir.<sup>6</sup> Çocukların psikolojik ve fizyolojik gelişimleri açısından sakıncalı olduğu gerekçesiyle korunmaları amacıyla bazı kitaplara kısıtlama getirilmesi ülkemizde bazı çevreler tarafından desteklenirken, bu kararların siyasi olduğunu ifade eden diğer çevreler tarafından tepkiyle karşılanmaktadır. Ülkemizde çocuk yazınında özellikle toplumsal cinsiyet, müstehcenlik, cinsiyet kimliği, LGBT+ ve cinsellik ile ilgili konular tabu sayılmakta ve muzır neşriyat kapsamında değerlendirilmektedir.

Oysa çocuğun gelişimi gereği bu konulara merak duyması ve gelişimine uygun dille yazılmış kitaplarla bu merakını gidermesi oldukça doğal bir durumdur. Çocuk hakları aktivisti Hatice Kapusuz, müstehcen bulunan kitapların genellikle çocukların cinsel gelişime dair olduklarını vurguluyor. Kapusuz, çocuğun gelişiminin ve bedenini tanımasının doğal bir yansımasının müstehcen diye konuşmaya, sormaya kapatılması durumunda cinsel bölgelerdeki sağlık sorunlarını fark edememe ve bedeni ile kurduğu ilişkiyi bozma risklerinin de ortaya çıktığını vurguluyor. Ancak daha vahim durumun ise çocuğun gelişimine uygun içeriklere ulaşamaması durumunda cinsel istismara karşı risk oluşturması olarak ifade ediyor.<sup>7</sup>

<sup>5</sup> <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.1117.pdf>

<sup>6</sup> <https://gunisigikitapligi.com/haberler/turkiye-yayincilar-birligi-2022-dusunce-ve-ifade-ozgur-lugu-odulleri-sahiplerini-buldu/>

<sup>7</sup> <https://susma24.com/arzulanan-sansur-cocuk-kitaplari-dosyasi-ii-toplumsal-cinsiyet-ve-mustehcenlik-iddialarinin-arasinda-dogruyu-aramak/>

Söz konusu kanun gereği çevirmenler ve yayınevleri daha dikkatli ve seçici davranmak zorunda kalmaktadırlar. Yayınevleri çocukların gelişimi için "zararlı" ya da "sakıncalı" görülebilecek eserleri basmaktan, çevirmenler de çevirmekten çekinebilmektedirler. Bu konuda bazı çevirmenlerin görüşlerine yer vermek yerinde olacaktır. Fuat Sevimay'ın '*Çeviri'bilirsin!*' kitabında "Çevirmenin yazarın niyetini aşma özgürlüğü yoktur ama bu niyet dâhilinde büsbütün özgürdür," şeklinde bir cümlesi vardır. Gazete Duvar'ın 6 Ekim 2020 tarihli "Bir mesele olarak çocuk edebiyatı: Çevirmenler anlatıyor." başlıklı yazısında, özellikle çocuk yazını alanında çalışan çevirmenler, Sevimay'ın bu görüşüne paralel görüşte olduklarını ifade etmişlerdir<sup>8</sup>. Eksiltme yöntemini çevirmenler ağırlıklı olarak sadece kitaptaki bir kelime ya da kavramın, çocuğun metinle kuracağı ilişkiyi sekteye uğratabilecek ve çözülemeyecek bir sorunu aşmak için gerekli gördüklerinde uygun bulmaktalar. Uyarlamalarda ise yazarın niyetini aşmayacak şekilde yapılmasını uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Çevirmen 'söylenen'i değil, 'söyleyiş'i değiştirebilir mantığı ağırlıklı olarak kabul gören görüştür.

#### 4. Peter Härtling ve Necdet Neydim

Peter Härtling çağdaş Alman edebiyatının en önemli isimlerinden biri olarak görülmektedir. 1933 yılında Almanya'nın Chemnitz şehrinde doğmuştur. Çocukluğu, II. Dünya Savaşı yıllarında geçmiştir. Savaştan sonra liseyi bitirmiş ve gazetecilik mesleğine atılmıştır. Härtling 1974'ten sonra gazeteciliği bırakmış kitap yazmaya başlamıştır. *Büyükanne* [Oma, 1975] adlı romanıyla 1976 Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü'nü, *Benjamin Anna'yı Seviyor* [Ben liebt Anna, 1979] ve *Sofie Hikâye Anlatıyor* [Sofie macht Geschichten] ile 1980 Zürih Çocuk Kitabı Ödülü'nü (La vache qui lit) almıştır. Alman edebiyatına katkılarında dolayı 2003 yılında Alman Kitap Ödülü'ne değer bulunmuştur. Çocuklar için yazdığı kitaplar arasında, Türkçeye çevrilmiş *Aslanlarını Arayan Çocuk* (Das war der Hirbel, 1973) ve *Büyükbaba Taşınıyor* (Alter John, 1981) dışında da sevilerek okunan pek çok yapıtı bulunmaktadır. Halen hayatta ve Almanya'da yaşamaktadır<sup>9</sup>.

Necdet Neydim, İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Almanca Bölümü mezunudur. Uzun yıllar İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Çeviribilim Bölümü Almanca Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı'nda görev almış ve profesör olarak emekli olmuştur. Bertholt Brecht, Peter Härtling, Christine Nöstlinger, Günter Grass, Erich Kästner, Janosch gibi yazarların yapıtlarını dilimize kazandırmıştır. Şiir ve öykü çevirilerinin yanı sıra çocuk edebiyatı üzerine kuramsal çalışmalar da sürdüren Neydim'in bu alandaki belli başlı kitapları, *Çocuk ve Edebiyat* (2000), *Çeviri Çocuk Edebiyatı* (2003), *Genç Kız Edebiyatı* (2005), *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı* (2007). İlk şiir kitabı *Sen İslık Çalmayı Bilir Misin?* (2008) ve ardından *İki Gözüm Üzümüm* (2012) Günışığı Kitaplığı tarafından yayımlanmıştır. Çocuk ve İlgeneçlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmacıları Derneği (ÇİKEDAD) ile Çocuk Araştırmaları Merkezi'nin (ÇAM) kurucu başkanı, Çocuk Hakları Koalisyonu ve Çocuk İhmal ve İstismarını Önleme Platformu'nun kurucu üyesidir. *Sözelti* isimli online çocuk ve gençlik edebiyatı dergisinin kurucu yayın yönetmenidir<sup>10</sup>.

#### 5. Analiz

Kuramsal çerçeve bölümünde ifade edildiği üzere, bu çalışmada erek metin söylemi Alvstad'ın çocuk yazını çevirilerinde üzerinde durduğu hususlar ışığında ele alınmıştır. Kaynak metinde yer alan aşk ile ilgili söylemin, erek metne aktarılırken ideolojik bir manipülasyona ya da sansüre uğrayıp uğramadığı

<sup>8</sup> <https://www.gazeteduvar.com.tr/bir-mesele-olarak-cocuk-edebiyati-cevirmenler-anlatiyor-haber-1500917>

<sup>9</sup> <https://gunisigikitapligi.com/kisiler/peter-hartling/>

<sup>10</sup> <https://gunisigikitapligi.com/kisiler/necdet-neydim/>

açısından incelenmiştir. Örnekler; sözlü ifadeler, duygu içeren anlatımlar, fiziksel temas ve çıplaklık olarak dört alanda sınıflandırılarak değerlendirilmiştir.

### 5.1. Sözlü İfadeler

|   |    |   |
|---|----|---|
| 1 | KM | Du Holger, sag mal, wie is'n das, wenn man <b>verknallt</b> ist? (s.11)   |
|   | EM | "Hey, Holger, söylesene, <b>âşık olmak</b> nasıl bir şey?" (s.17)   |
| 2 | KM | War nicht so gemeint. Richtig <b>verknallt</b> ?, fragt er. (s.11)  |
|   | EM | "Öyle demek istemedim. Gerçekten <b>kapıldım</b> mı?" diye sordu. (s.17)  |
| 3 | KM | Sie könnte denken, er wollte <b>sich</b> an sie <b>ranmachen</b> . (s.17)   |
|   | ER | Ona <b>asılmak</b> istediğini düşünebilirdi Anna o zaman. (s.25)  |
| 4 | KM | Den <b>hat's erwischt</b> , sagte Holger. (s.20)  |
|   | ER | "Bu adam <b>âşık</b> ," dedi Holger. (s.28)   |
| 5 | KM | Ich <b>geh</b> jetzt mit der Anna, sagte er. (s. 23)  |
|   | EM | "Ana'yla <b>çıkıyorum</b> ," dedi. (s.31)   |
| 6 | KM | Holger fragte die Mädchen auch immer, ob sie mit ihm <b>gehen</b> wollten. (s.40)   |
|   | EM | Holger kızlara hep kendiyle <b>çıkıp çıkmayacaklarını</b> sorardı. (S.51)   |
| 7 | KM | Liebe Anna!<br>Du warst heute gemein, wo du gelacht hast. Ich kann eben nicht so gut Fussball spielen wie der Jens. Dafür kann er noch immer nicht schwimmen, was ich aber toll kann. Dann hättest du auch gelacht, wenn der Jens ersoffen wäre. Das hat mir nicht gefallen, dass du gelacht hast. Ich bitte dich, das nicht mehr zu tun. Denn sonst gefälltst du mir. Nun frage ich dich: Willst du mit mir gehen? |
|   | EM | Sevgili Anna!<br>Bugün gülmekle acımasızlık ettin. Jens kadar iyi Futbol oynayamıyorum işte. Ama, o da benim kadar iyi yüzemez. Jens boğulmuş olsaydı, gülecek miydin? Gülmen hiç hoşuma gitmedi. Senden bunu bir daha yapmamamı rica ediyorum. Çünkü aslında senden hoşlanıyorum. Şimdi soruyorum: Benimle çıkar mısın? Sevgiler, Benjamin. (s.51)   |
| 8 | KM | Lieber Ben,<br>Ich habe deinen Brief bekommen. Ich finde ihn schön. Was du sagst, finde ich auch schön. Gehst du weg, wenn die Ferien sind? Oder können wir was miteinander machen? Deine Anna. (s.50)  |
|   | EM | Sevgili Ben,<br>Mektubunu aldım. Çok hoşuma gitti. Söylediklerin de hoşuma gitti. Tatilde bir yere gidiyor musun? Gitmiyorsan birlikte bir şeyler yapalım mı? Sevgiler Anna (s.62)  |

İlk iki örnekte yer alan "verknallt sein" Türkçede âşık olmak, vurulmak, kapılmak anlamına gelmektedir ve erek metinde bu şekilde yer almaktadır.

Üçüncü örnekte yer alan "sich ranmachen" birebir karşılığı olan "asılmak" fiili ile çevrilmiştir.

Dördüncü örnekteki "den hat's erwischt" Türkçede kapıldı, tutuldu, âşık anlamına gelmektedir ve çevirmen yine bağlam içerisinde en yakın karşılığı tercih etmiştir.

Beş ve altıncı örneklerde "mit jemandem gehen" ifadesinin birebir karşılığı "birisıyla çıkmak" tır.

Mektuplarda yer alan ifadelerde de kaynak metin ile erek metin arasında herhangi bir uyuzmazlık söz konusu değildir.

Tüm örneklerde çevirmen kavramları erek dildeki birebir karşılıkları ile aktarmış ve herhangi bir manipülasyon ya da sansür uygulamamıştır. Söz konusu cümlelerde geçen ifadelere tek tek baktığımızda her iki dilde de 10-12 yaş çocukların kullandıkları jargona çok uygun, argo olmayan ifadeler kullanıldığını görmekteyiz. Yedinci ve sekizinci örnekler çocukların birbirlerine yazdıkları mektuplardır. Her iki mektupta çevirmen kaynak dildeki iletiyi erek dil geleneğine en uygun şekilde aktarmış ve herhangi bir manipülasyon, sansür ya da kaynak metinden sapacak bir uyarılama söz konusu değildir.

## 5.2. Duygu İÇeren Anlatımlar

|   |    |   |
|---|----|---|
| 1 | KM | Stimmt das, was du mir geschrieben hast?<br>Was?<br><b>Dass du mich magst?</b><br>Ja, das stimmt.<br><b>Ich mag dich auch.</b> (s.64)   |
|   | EM | "Bana yazdıkların doğru mu?"<br>"Hangisi?"<br><b>"Benden hoşlandığın."</b><br>"Evet, doğru."<br><b>"Ben de senden hoşlanıyorum."</b> (s.76)   |
| 2 | KM | ...wenn man <b>verknallt</b> ist denkt man andauernd an das Mädchen. Und es ist so, als ob man <b>Bauchweh</b> hat. Wirklich. (s.11)  |
|   | ER | "Bak," dedi Holger," insan <b>âşık olunca</b> , hep o kıızı düşünür. <b>Karın ağrısı</b> gibi bir şeydir bu. Gerçekten." (s.17-18)  |
| 3 | KM | <b>Ich mag</b> dich aber, sagte er. Das hatte er gar nicht sagen wollen. Ui! Schrie er. (s. 18)   |
|   | EM | <b>"Ben seviyorum</b> ama," dedi Benjamin. Bunu söylemek istememişti aslında. "Off!" diye bağırdı. (s.25)   |
| 4 | KM | <b>Ich finde die Anna doch gut.</b> Jetzt <b>kribbelte</b> es nicht mehr. Er fühlte lauter <b>kleine Stiche.</b> (s.22)   |
|   | EM | <b>Ben Anna'dan hoşlanmaya başladım.</b> " Artık Benjamin'in için <b>karıncalanmıyor</b> , her yanına <b>bıçaklar saplanıyordu</b> sanki. Kendi kendini yumruklamak geliyordu içinden. (s 31) |

Birinci örnekte yer alan "jemanden mögen" ifadesinin Türkçe karşılığı birisinden hoşlanmak veya sevmektir. Çevirmen burada anlamı olduğu gibi aktarmıştır.

İkinci örnekteki "Bauchweh" karın ağrısı anlamına gelmektedir ve birebir karşılığı ile çevrilmiştir.

Dördüncü örnekte yer alan "jemanden gut finden", birinden hoşlanmak ya da birini beğenmek anlamındadır. "kribbeln" ve "kleine Stiche" yine birebir karşılığı olan karıncalanma ve bıçakların saplanması şeklinde çevrilmiştir.

Duygu içeren anlatımlar başlığı altında incelenen örneklerde de herhangi bir ideolojik manipülasyon ya da sansür söz konusu değildir. Çevirmen kaynak metindeki dilsel iletiyi erek metin dil geleneği çerçevesinde Türkçeye çevirmiştir.

## 5.3. Fiziksel Temas İçeren Anlatımlar

|   |    |  |
|---|----|--|
| 1 | KM | Plötzlich <b>legte sie die Arme um ihn rum, drückte ihn an sich.</b> (s.53)  |
|   | EM | <i>Anna birden ona sarılıp, sıkıca göğsüne bastırdı.</i> (s.65)  |
| 2 | KM | Ich liebe Anna.... Anna ist anders als andere Mädchen. Anna hat ein schönes Gesicht. Wegen den Augen. Wahrscheinlich mag mich Anna. Ich mag Anna. Ich mag Anna sehr. <b>Anna hat mich beinahe geküsst.</b> Anna hat wirklich die schönsten Augen. (s.54)   |
|   | EM | <i>Anna'yı seviyorum... Anna diğer kızlardan farklı. Anna'nın güzel bir yüzü var. Onu güzelleştiren gözleri. Sanırım Anna da benden hoşlanıyor. Ben Anna'dan çok hoşlanıyorum. <b>Anna az kalsın beni öpüyordu.</b> Anna'nunkiler gerçekten en güzel gözler.</i> (s.67)  |
| 3 | KM | <b>Sie lagen nebeneinander</b> , eine Weile. Er mit dem Rücken zu Anna.<br>Dreh dich doch mal um.<br>Er drehte sich um und ihr Gesicht lag vor seinem. Sie atmete und er fühlte ihren Atem auf seinen Backen, seiner Stirn. Er machte die Augen zu. <b>Sie fuhr ihm mit dem Finger übers Gesicht und plötzlich über die Lippen.</b> Es kitzelte.<br>Pass auf, ich beisse dich.<br>Tu's doch, sagte sie.<br>Er öffnete die Augen nicht, <b>er zog sie an sich und biss zu.</b><br>Aua, mein Arm, schrie sie auf.<br>Er lachte. Du bist warm, sagte er.<br>Jetzt schlafen wir aber, sagte sie.<br>Ich bin nicht müde.<br>Ich auch nicht. Anna lachte, sprang auf und hüpfte über ihn weg.<br>Komm, Ben, wir setzen uns raus auf die Schienen und lesen Mickymaus. Magst du?<br>Er mochte alles, was sie mochte. (s.64) |
|   | EM | <i><b>Yan yana uzandılar</b> bir süre. Benjamin Anna'ya sırtını dönmüştü.<br/>"Dönsene bu tarafa."<br/>Benjamin döndü. Yüz yüze geldiler. Anna nefes alınca, Benjamin onun soluğunu yanaklarında, alnında hissetti. Gözlerini kapadı. <b>Anna parmaklarını onun yüzünde gezdirip, aniden dudaklarına götürdü.</b> Benjamin gıdıklandı.<br/>"Dikkat et ısıtırım."<br/>"Yapsana," dedi Anna.<br/>Benjamin gözlerini açmadı; <b>onu kendine çekip ısırdı.</b><br/>"Ay, kolum! diye bağırdı Anna.<br/>Benjamin güldü. "Sıcacıksın," dedi.<br/>"Şimdi uyuyoruz ama," dedi Anna.<br/>"Yorgun değilim."<br/>"Ben de değilim." Anna güldü, yerinden fırladı ve Benjamin'in üstünden atladı." Gel, Ben. Raylara oturup, Miki Fare okuyalım. İster misin?"<br/>Benjamin onun hoşuna giden her şeyi isterdi. (s.78)</i>         |
| 4 | KM | Sie blieb stehen, blinzelte und sagte: Aber einen Kuss kannst du mir geben.<br>Er machte ungeheuer schnell. Dabei <b>erwischte er mit den Lippen ihre Nase und erst am Schluss ihren Mund.</b> (s.65)  |
|   | EM | <i>Anna durup, ona baktı. "<b>Ama bana bir öpücük verebilirsin,</b>" dedi. <b>Benjamin bu işi müthiş bir hızla yaptı. Önce Anna'nın burnuna geldi öpücüğü, sonra ağzına.</b> (s.79)</i>  |

Fiziksel temas içeren anlatımlar söz konusu olduğunda her ne kadar bir sansür ya da manipülasyon beklentisi oluşsa da çevirmen burada da böyle bir yönteme başvurmamıştır. İki çocuk arasında en doğal

ve saf haliyle hatta gerçekten de çocuksu şekilde yaşanan yakınlaşmaları çevirmen aslına sadık kalarak aktarmıştır. Örneklerde yer alan koyu renkle belirtilmiş ifadeler özellikle fiziksel teması belirtmektedir. Kaynak metindeki ifadeler erek metne birebir karşılıkları ile çevrilmiştir.

#### 5.4. Çıplaklık İçeren Betimlemeler

|   |    |  |
|---|----|--|
| 1 | KM | <p>Ich bin ganz nass, sagte Anna.<br/>Ich auch, sagte er.<br/>Sie zog ihr Kleid über den Kopf und hängte es zum Trocknen an einen Ast. Er fragte sich, ob er sein T-Shirt ausziehen sollte. Weil er sich nicht entschliessen konnte, weil er verlegen war, weil er nicht mehr still sitzen konnte, sprang er auf, preschte ins Wasser und spritzte sich von unten bis oben nass.<br/>Jetzt bade ich, sagte er. Er sog sich ganz schnell nackt aus und tauchte ins Wasser. Die Kälte überraschte ihn. Er dachte: Ich schnurre zusammen und werde ganz klein. Anna hatte ihm erst verblüfft zugeschaut, sich dann ebenfalls ausgezogen und zappelte neben ihm im Wasser. Aua, ist das eisig! Sie klammerte sich an ihn wie ein Affchen. Er riss sie mit sich unters Wasser. Los lies er sie nicht. Als sie zusammen auftauchten, spuckten sie, japsten und gurgelten, und er fand es herrlich, sie zu spüren wie einen Fisch. Im Wasser bin ich leicht. Du kannst mich tragen, sagte sie. Ben hielt sie auf den Armen und spürte kaum ihr Gewicht. Er wiegte sie hin und her.<br/>Sie sagte: Du darfst mich nicht so angucken.<br/>Ich guck dich gar nicht an, behauptete er. Und guckte sie umso genauer an.<br/>Lass mich los, bat sie. Ich möchte raus.<br/>Nein.<br/>Er drückte sie fest an sich und wollte sich wärmen<br/>Bitte, bitte Ben!<br/>Also gut.<br/>Auf einmal schämte er sich, als sie nackt vor ihm herlief. Er blieb stehen, drehte sich um und schaute auf den See.<br/>Wir haben nichts zum Abtrocknen, jammerte Anna.<br/>Du musst nur hin-und herrennen.<br/>Und wenn uns jemand sieht?<br/>Da ist doch keiner, Quatsch. Er kam sich unheimlich erwachsen vor.<br/>Er lugte nach ihr. Sie hatte ein knallrotes Frotteehöschen an und rannte mit wirbelnden Armen um einen Baum herum. Er zog sich ebenfalls die Unterhose an, setzte sich auf den Baum und bibberte am ganzen Leib. Ana merkte es, brachte ihr Kleid und sagte: Deck dich zu.<br/>(s.78-79)</p> |
|   | EM | <p>"Sırıslıklam oldum," dedi Anna.<br/>"Ben de," dedi Benjamin.<br/>Anna giysisini başından çekip çıkardı ve kuruması için bir dala astı. Benjamin, tişörtümü çıkarsam mı acaba, diye düşündü. Karar veremiyor, utanıyordu; öylece susup oturmayacağı için ayağa fırlayıp, suya atladı ve kendini tepeden tırnağa ıslattı.<br/>"Şimdi yüzeceğim," dedi. Bir çırpıda çıplak soyunup, suya daldı. Su beklediğinden çok soğuktu. Büzülüp küçücük olacağını düşündü. Anna önce şaşkın şaşkın baktı; sonra o da soyundu ve Benjamin'in yanına yüzdü.<br/>"Ay, su buz gibi!"<br/>Bir maymun gibi Benjamin'e sarıldı. Benjamin onunla birlikte suya daldı ve onu bırakmadı, su yüzeyine çıktıklarında tükürüp püskürtüp, soluklandılar. Anna'nın balıkmiş gibi yapması Benjamin'in hoşuna gitmişti.<br/>Benjamin onu kucakladı, ağırlığını hissetmedi. İleri geri salladı.<br/>"Bana öyle bakıp durma", dedi Anna.<br/>"Sana bakmıyorum", diye iddia etti Benjamin. Ama, tepeden tırnağa süzdü onu.<br/>"Bırak beni, çıkmak istiyorum."</p>   |

|   |    |  |
|---|----|--|
|   |    | <p>“Olmaz.”<br/> <i>Onu sıkıca kendine bastırđı. Sıcaklığıyla ısınmak istedi.</i><br/> “Lütfen, lütfen, Ben!”<br/> “Peki öyleyse.”<br/> <i>Anna'nın önünde çıplaklığına görünce birden utandı</i><br/> <i>Anna'nın arkasından baktı. Kıpkırmızı havlu külotu vardı ve kollarını birbirine kavuşturmuş, bir ağacın çevresinde koşup duruyordu. Benjamin de donunu giydi, bir ağacın üstüne oturdu, bütün vücudu titriyordu. Anna bun fark etti. Elbisesini alıp getirdi. “Örtün bununla,” dedi.</i><br/> <i>(s.94-95)</i></p> |
| 2 | KM | <p>Anna umarmte ihn und zog ihn an sich.<br/> Er rührte sich nicht. Sie blieben so lange sitzen. Er fühlte, wie ihre Wärme zu ihm wanderte (s.80)</p>  |
|   | EM | <p><i>Anna ona sarılıp kendine çekti. Benjamin karşı koymadı. Uzun süre oturdular. Benjamin onun sıcaklığının kendi bedenine geçtiğini hissetti. (s.96)</i></p>  |
| 3 | KM | <p>Ihr Gesicht berührte seines. Ben dachte: Es soll gar nicht mehr aufhören. (s.80)</p>  |
|   | EM | <p><i>Anna'nın yüzü onun yüzüne değiyordu. Bu an bitmese, diye düşündü Benjamin. (s.96)</i></p>  |

Son başlığımız olan çıplaklık içeren betimlemeler kısmında Türk çocuk yazını geleneği ile kıyaslandığında ezber bozan bir olay örgüsü dikkat çekse de dikkatli bir okumayla aslında buradaki çıplaklığın müstehcenlikten uzak, tamamen doğal ve çocuksu bir durum olduğunu görürüz. Her üç örnekte de eksiltme, uyarılma ya da sansür yoktur. Kıyafetlerini çıkararak gölde birlikte yüzen iki çocuk bir taraftan tenlerinin temas etmesinden hoşlanırken, diğer taraftan da çocuksu doğallık ve nahiflikten uzaklaşmazlar. Almanca eseri okurken çocukların hissettiği merak, heyecan, utanma ve şefkat duyguları erek metne olduğu gibi aktarılmış ve herhangi bir sansür uygulanmamıştır.

Yukarıda yer alan ifadeler birçok örnek arasından seçilmiştir. Örnekler kültürel uyarılma açısından ele alındığında, çevirmenin böyle bir yöntemle başvurmadığı, erek kültüre uygun hale getirmek için olay örgüsünde herhangi bir değişiklik yapmadığı görülmüştür.

## 6. Tartışma

Çocuk yazını çevirisi söz konusu olduğunda kuramcılar yeri geldiğinde eksiltme ya da uyarılma gibi çözümlere başvurulmasının doğru bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedirler. Ancak bu müdahaleler ideolojik ya da siyasi olursa, tartışma başka noktalara çekilebilir. Yavan ve erek dil geleneğinden uzak salt dilsel bir aktarım da söz konusu olamaz. 1980'lerden itibaren çeviribilimde yaşanan paradigma değişimi ile çevirinin salt bir dilsel aktarım olmadığı, aynı zamanda kültürlerarası bir aktarım da olduğu vurgulanmıştır. Kaynak ve erek kültür arasındaki kültürel kodlar oldukça farklı olabilir. Normlar ve değerler bu farklılığın en önemli nedenidir. Aşk teması, özellikle çocuk dönemi aşkı söz konusu olduğunda, ilk takılacağı engel kaynak ve erek kültür arasındaki değerler farkından oluşacaktır. Söz konusu fark dikkat çekecek boyutta ise, yayınevi de söz konusu eserin çevrilmesine sıcak bakmayacak ya da içeriğine müdahale edecektir. *Benjamin Anna'yı Seviyor* romanını özel kılan, Türk çocuk yazınında çizginin ötesine geçmeye cesaret eden içeriğin herhangi bir müdahaleye uğramadan Türk okuruna aktarılmasıdır. Çevirmenin amacı burada çocuk odaklı, onun duygu dünyasına, psikolojik gelişimine ve yetişkinlerin yönettiği bu dünyada kendi yollarını bulmaya çalışırken hissettiklerini hem kaynak kültür okuru hem erek kültür okuruna hissettirmek olarak ifade edilebilir.

Hans Vermeer her çevirinin bir eylem olduğunu ve her eylemin de bir amacı olduğunu vurgular. Buradan hareketle çeviri eyleminin de bir amacı vardır ve bu amaç çevirmen ve yayınevi tarafından



belirlenir. Burada çevirmen öncelikle yapacağı çevirinin erek kültürdeki işlevini belirlemelidir (akt.Neydim, 2012, s.106). Çevirmenin amacının yanı sıra, işveren, yani yayıncının da elbette bir amacı vardır. Çevrilen eserin satışlarının iyi olması ve içeriği nedeniyle tepkiyle karşılaşılması bu amaçlardan bazıları olarak sayılabilir. Çevirmen ve yayıncı fikir ayrılığı yaşadıklarında çevirmen ya açıklama yaparak kendi fikrinde ısrarcı olabilir ve kabul ettirebilir ya da işi kabul etmeyebilir. Ancak bir metin çocuklara izin verilen şeylere uygun değilse, çevirinin büyük ölçüde değişikliğe uğradığı da bir gerçektir (Shavit, 1991, s.23). Bir metnin çocuk için uygun olup olmadığına yetişkin karar verir. Karar verme sürecinde etkili olanlar ise yazar, yayıncı, eğitimci, kütüphaneci, eleştirmen gibi geniş bir kitleyi içerir. Çevirmenin bu durumda yükümlü olduğu iki şeyin olduğunu söyler Neydim, bunlardan birincisi çözümleyicilik, diğeri ise duyarlılık. Çözümleyicilikten kast edilen, metnin erek dilde doğal bir metin olarak okunabilmesi, duyarlılıktan ise özgün bir yapıtın sahip olduğu değerleri içermesidir (Neydim, 2012, s.100).

Romanın ilk çıktığı Afa Yayınevi çevirmen tercihlerine herhangi bir müdahalede bulunmazken, Günışığı Kitaplığı sadece bir noktada değişikliğe gitmiştir. O da Kitabın ilk cümlesi

“Bohr nicht in der Nase, du **Indianer**, sagt Mutter (Härtling, s.13) cümlesindeki Indianer, yani Kızılderili'nin ırkı bir söylem olarak düşünülüp,

[“Katıştırma burnunu, **köylü** sen de”, dedi annesi.] şeklinde düzenlenmiş olmasıdır. Bu örnek dışında herhangi bir müdahale olmamıştır.

Bu çalışmayı sürdürürken Neydim ile kısa bir söyleşi fırsatı bularak kendisine bazı sorular yöneltebildim. Konuşmamızı özet olarak eklemek isterim.

**Cengiz:** Bu romanı çevirmeye nasıl karar verdiniz? Yayınevinin çeviri sürecine herhangi bir müdahalesi oldu mu? Kitabın çevirmeni olarak neler söylemek istersiniz?

**Neydim:** Bu romanla 1991 yılında, İstanbul Alman ve Avusturya Liselerinin öğrencileri vasıtasıyla tanıştım. O dönemde bir siyasetçinin basında yer alan “Flört etmek ahlâksızlıktır.” sözlerinin üzerine ‘çocukların da aşkı vardır’ düşüncesiyle bu romanı çevirmeye karar verdim ancak amacım yayımlamak değildi. Kısa bir süre sonra Härtling'in Türkiye'ye geleceğini öğrendik. Halihazırda çevrilmiş olan *Benjamin Anna'yı Seviyor* romanı Afa Yayınevi tarafından 1 ay içinde, Härtling Türkiye'ye gelmeden yayımlandı. Afa Yayınevi kitaba herhangi bir müdahale de bulunmadı ve çevirmen tercihlerine saygı gösterdi. Kitap 2005 yılında Günışığı Yayınları tarafından tekrar basıldı ve her baskı 2000 adet olacak şekilde toplam 6 baskı yapıldı. Bu romanı çevirirken temel felsefem çocuğun öznelliği, tekliği, duygu dünyası gibi öncü kavramları taşımak oldu. Yetişkinlerin sevgiyi algılama şekli değiştiğinde çocukların da bakışının değişeceğine inanıyorum. Bu bağlamda kitapta öğretmenin duruşu ve kritik zamanlarda süreci yönetme şeklinin de çok önemli ve örnek teşkil eden bir yetişkin tutuu olduğunu düşünüyorum. Tüm yaşananların ne kadar doğal olduğunu gösteriyor. Kitap çok saf bir sevgiyi en doğal haliyle anlatıyor. En tartışılan sahne olan gölde çırılçıplak yüzme sahnesi bile tamamen çocuk doğallığı ile müstehcenlikten uzak bir saflıkta anlatılmış. Müstehcenlik çocuk doğallığında değil, yetişkinlerin bakış açısındadır. Ayrıca bu roman Alman edebiyatında ilk psikolojik çocuk romanı olması açısından da önemlidir. Bir taraftan kadın ve erkek arasındaki toplumsal cinsiyet ilişkisini çocuklar üzerinden anlatırken diğer taraftan Polonya'dan Almanya'ya göç eden Anna'nın bir göçmen olarak kabul sürecini anlatıyor. Anne kitabın başında korkak ve ürkek bir göçmen çocuğu iken, Benjamin tarafından sevmeye başlanınca, başka bir ifadeyle değer gördüğünü hissettiğinde baskın karaktere dönüşüyor. Hikâyenin

başında baskın gibi görünen ve hikâyeye yön vereceği düşünülen Benjamin (eril taraf) ise Anna (dişi taraf) güçlendikçe karton aslan misali daha edilgen pozisyona geçiyor. Härtling burada, aslında toplumda uygun koşullar sağlandığında kadının ne kadar güçlü olduğunu vurguluyor. Bir taraftan iki çocuk arasındaki saf sevgi ve aşk anlatılırken, psikolojik çözümlemesinde ise Anna bir anne şefkatiyle Benjamin'i iyileştiriyor ve kişisel gelişimine katkı sağlıyor (Neydim, kişisel görüşme, 7 Şubat 2024).

Neydim'in anlattıklarından hareketle, çocukluk çağı aşk romanı gibi görünen ancak çocuğun psikolojik, fizyolojik ve duygusal gelişim evrelerine ışık tutan, çocuğun bakış açısından aktarılan bir hikâye söz konusudur. Çocuk yazınında tartışılan "çocuğa görelilik" sorusuna örnek teşkil eden bir roman olarak değerlendirilebilir.

## 7. Sonuç

Ülkemizde çocuk yazınında çeviri eserler her zaman merkezi bir konumda olmuştur. Çocuk okuduğu eserleri kendi bağlamı içine yerleştirerek bu eserler üzerinden yabancı dünyaları deneyimler. Çocuk odaklı, yani çocuğun duygu dünyasını, onun yaşadığı ya da yaşama olasılığı bulunan ve okuduğu kitap ya da hikâye ile kendi dünyası arasında bir bağ kurabileceği bir çocuk yazını oldukça önemlidir. Belki de yaşadığı sorun ile o kitapta karşılaşarak sorununu çözebilir. Sigmund Freud "İyi edebiyat psikanalizdir." der. Şöyle ki edebi esere insan davranışları hakkında bilgi kaynağı olarak bakıldığında, edebiyatın insan psikolojisi üzerine konu üretmek ve davranış bozukluklarına çözüm yolları sunmak olan görevi vurgulanmış olur. Bu fikirden hareketle nasıl ki psikanaliz yöntemi insan ruhuna çare olmak için bir araç ise, edebiyat da insan ruhuna iyi gelmek ve onu mutlu hissettirmek için hizmet etmektedir. Okuduğu eserle kurduğu etkileşim kişinin okuduklarından esinlenerek birtakım davranışlar göstermesine, örneğin heyecanlanmasına, neşelenmesine ya da öfkelenip ağlamasına veya sadece yalnız olmadığını hissedip yoğun duygular yaşamasına sebep olur (Özen, 2020, s.2).

Çocuk yazınında da çocukla empati kurabilen bir roman ya da öykü, çocuğun gelişimine büyük katkı sağlayabilir. Ancak yetişkinler, çocuğun ne okuması gerektiğine karar verirken sürekli onları belirli bir kalıba sokmak için uğraşır ve karakterler ile olay örgüsünü ona göre şekillendirirlerse ya da çeviri eserlerde uygun bulunmayan yerler sansürlenirse, çocuk yazını bu durumdan büyük zarar görür. Çocuk yazını ile birlikte elbette asıl zararı çocuklarımız görür. Çocukluk gerçeğinden uzak olmayan eserler onların psikolojik ve fiziksel gelişimlerine uygun şekilde kaleme alınmalı ve okumaları teşvik edilmelidir.

Türk çocuk yazını geleneğine göre *Ben liebt Anna* [Benjamin Anna'yı Seviyor] romanındaki aşk teması ve özellikle fiziksel temas ile çıplaklık içeren sahneler alışılmış konular değildir. Bu roman yüzeysel bir okumayla ve geleneksele fazla bağlı bir yaklaşımla çevrilmiş olsaydı, çocuk için oldukça sığ bir okuma olabilirdi. Çevirmen yaklaşımının ne kadar önemli olduğunu bu romanın çevirisi ortaya koymaktadır. Ülkemizde çevirmenlerce uygulanan bireysel sansürü kurumsal sansür tetiklemektedir. Çevirmenler kaynak metin ile erek kitle okuru arasında bir karar verici olarak önemli rol oynarlar. Dikkat ve tepki çekmek istemeyen çevirmen özellikle siyasi ve kültürel geleneğin dışındaki metinleri daha "uyumlu hale" getirilebilme eğiliminde olabilir. Çevirmenin alandaki uzmanlığı, deneyimi, kendi kültürel birikimi, inandığı değerler veya savunduğu ideolojiler de tetikleyici faktörler olabilmektedir.

Çevirmenin süreci yönetmesi ve yayınevi yaklaşımı açısından bakıldığında eser gerek patronaj gerek çevirmen tarafından herhangi bir sansüre maruz kalmamıştır. Erek dilde doğal bir metin olarak

okunabilen, yazarın niyetini olduğu gibi ifade eden ve özgün bir yapıtın sahip olduğu değerleri de erek kültüre aktarabilen bir eser ortaya çıkmıştır.

### Kaynakça

- Alvstad, C. (2010). "Children's Literature and Translation", Handbook of Translation Studies, yay. haz. Y. Gambier ve L. V. Doorslaer, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 22-27.
- Çoban, B. ve Özarslan, Z. (2003). Söylem ve İdeoloji, Mitoloji, Din, İdeoloji. Su Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2005). Çağdaş Çocuk Yazını: Yazın Eğitime Atılan İlk Adım. Morpa Kültür Yayınları
- Doğan, İ. (2000). Akıllı Küçük. Çocuk Kültürü ve Çocuk Hakları Üzerine Sosyokültürel Bir İnceleme. Sistem Yayıncılık.
- Duman, D. ve Mustafa D. (2015). Erken Cumhuriyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Tasarruf Bilinci Oluşturma Çabaları. Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi, 15(31), 201- 221.
- Ewers, H-H. (n.d.) "Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. Eine problemgeschichtliche Skizze". <https://www.uni-frankfurt.de/64851467/Geschichte-der-KJL.pdf>. 18.01.2024 tarihinde erişildi
- Gökalp Z. (1973). (Haz. Rıza KARDAŞ), Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul,
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve Çocukluğun Sosyolojisi Bağlamında Çocuk Hakları. Sosyoloji Dergisi (10zel), 1-22.
- Hall, S. (1977). Culture, the Media and the "Ideological Effect". Curran, J vd. (der) içinde. Mass Communications and Society. Londra: Edward Arnold.
- Hofstede, G., Minkov, M. (2010). Cultures and Organizations, Software Of The Mind, Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival. Mc Graw Hill Companies.
- Josting, P., (2008). Geschichte der deutschen Kinder und Jugendliteratur, yay.haz. Wild, R., Verlag J. B. Metzler. S.276-293
- Karadağ, A. B., Bozkurt, E., ve Alimen, N. (2015). Çeviri ve Yönlendirme: Sabiha ve Zekeriya Sertel'in Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserleri / Translation and Manipulation: Translations of Children's Literature by Sabiha and Zekeriya Sertel. RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (2), 93-112.
- Karrenbrock, H., (2008). Geschichte der deutschen Kinder und Jugendliteratur, yay.haz. Wild, R., Verlag J. B. Metzler. S. 241-248
- Koyuncuoğlu, A. (2021). Çocuk Edebiyatının Dünya'daki ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi. Spor, Eğitim ve Çocuk. 1 (1),
- Neydim, N. (1998). Çocukluğun Kısa Tarihi, Edebiyatta Çocuk Figürleri. Bu Yayınevi.
- Neydim, N. (2003). Çocuk Edebiyatı, İstanbul, Bu Yayınevi
- Neydim, N. (2005). Türkiye'de Çeviri ve Telif Eserlerde Genç Kız Edebiyatı. Bu Yayınevi
- Neydim, N. (2012). Küçükprens çevirilerindeki çevirmen kararlarına erek odaklı bakışla karşılaştırmalı bir inceleme. Studien Zur Deutschen Sprache Und Literatur (17).
- Norton, D. E. (1987). Through the Eyes of a Child, USA, Merril Publishing Company
- Onur B. (2007). Çocuk, Tarih ve Toplum, İmge Kitabevi.
- Özen, Ö. (2020). Psikanaliz ve Edebiyat: İki Terapist Yoldaş. Uluslararası Kültürel Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(1), 9-16.
- Paker, S. (1987). Tanzimat Döneminde Avrupa Edebiyatından Çeviriler, Çoğuldizge Açısından Bir Değerlendirme, Metiş Çeviri, 1987 Güz

- Puurttinen, T. (1998). "Translating Linguistic Markers of Ideology", *Translation In Context*, yay. haz. A. Chesterman, N.G. S. Salvador ve Y. Gambier, Granada, Spain, John Benjamins Publishing Company, s. 177-186.
- Purvis, T., ve Hunt, A. (2014). Söylem, İdeoloji, Söylem, İdeoloji, Söylem, İdeoloji... *Moment Dergi*, 1(1), 9-36. <https://doi.org/10.17572/moment.396355>. Çev: Simten Coşar.
- Reschke, K. (1980). *Memoiren eines Kindes*. Rotbuch Verlag.
- Shavit, Z. (1991). Çocuk Yazını Çevirisinin Yazımsal Çoğuldizgedeki Konumu Açısından Belirlenmesi, Çev.: Pınar Besen, Metis Çeviri, Bahar 1991, s. 19-24.
- Sınar, A. (2007). *Çocuk Edebiyatı*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları
- Tanpınar, A. Hamdi. (2000). *Yaşadığım Gibi*. Dergâh.
- Taş, S. (2018). Sansürün Çeviride İşleyişi ve Patronaj/*The Function of Censorship in Translation and Patronage*. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (60), 213-233.
- Wild, R., (2008) *Geschichte der deutschen Kinder und Jugendliteratur*, yay.haz. Wild, R., Verlag J. B. Metzler. S.43-92
- Wilkending, G., (2008). *Geschichte der deutschen Kinder und Jugendliteratur*, yay.haz. Wild, R., Verlag J. B. Metzler. S. 171-235
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk Edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yılar, Ö. ve Turan, L. (2007) *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı*, Pagem Yayıncılık
- UNICEF. (2004, 20 Nisan). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. UNICEF Türkiye. [https://web.archive.org/web/20131029185849/http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs//mevzuat/cocuk\\_haklari\\_sozlesmesi.pdf](https://web.archive.org/web/20131029185849/http://www.cocukhaklari.gov.tr/condocs//mevzuat/cocuk_haklari_sozlesmesi.pdf). Erişim tarihi: 26.01.2024

## 50. Türkçe ve Almanca frazemlerde "su" kavramının anlam analizi<sup>1</sup>

Mehmet Halit ATLI<sup>2</sup>

Hatice ALGÜL<sup>3</sup>

**APA:** Atli, M. H. & Algül, H. (2024). Türkçe ve Almanca frazemlerde "su" kavramının anlam analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 897-912. DOI: 10.29000/rumelide.1455144.

### Öz

Frazem; kalıplaşmış ifade, metaforik deyim ve diğer benzer ifadeleri içine alan tek bir kelime veya kelime grubundan oluşan özel anlamlı yapıdır. Bir diğer deyişle geçmişten günümüze toplumların konuşma dilinde bolca kullanılan, kullanıldığı toplumun kültür, örf, adet ve tarihine ayna tutup onu süslü kılan kalıplaşmış ifadelerdir. Dilde kullanılan temel yapılardandır ve çoğunlukla gerçek anlamlarının dışına çıkar, bu sebeple hem kullanıldığı toplumda hem de yabancı dil eğitimi ve öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Türkçe ve Almancada "su" kavramıyla oluşturulan frazemlerin anlam analizi, soyut, somut, olumlu ve olumsuz anlamlarını karşılaştırmalı inceleyen araştırmalar bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra mevcut dillerin frazemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların yanı sıra buradaki söz sanatlarını tespit etmeye çalışan araştırmalar da yoktur. Dil ve anlam birbirinden ayrılmaz bir bütün olduğundan frazemler, bu çalışmada anlambilimsel açıdan ele alınmıştır. Özellikle her iki kültürde önemli bir yere sahip olan "su" içerikli metaforik ifadeler bu makalede karşılaştırmalı dilbilim yöntemi ile analiz edilmiştir. Bunun için ilk önce tarama modeli ile frazemler kayıt altına alınmış, ardından karşılaştırma yöntemi ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türkçede 88, Almancada 48 adet *su* kavramını içeren toplam 136 frazem bulunmuştur. Anlamlarına göre dağılımı yapıldığında Türkçede %34'ünün olumlu, %51'inin olumsuz, %15'inin hem olumlu hem olumsuz; Almancada ise %33'ünün olumlu, %61'inin olumsuz, %6'sının hem olumlu hem olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Özetle her iki dildeki frazemlerin yarısından fazlasının olumsuz olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** anlambilim, frazem, kalıplaşmış ifadeler, söz sanatları

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, Mehmet Halit ATLI danışmanlığında Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde gerçekleştirilen *Türkçe ve Almanca Frazemlerde "Su ve Ekmek" Kavramlarının Anlam Analizi* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %15

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 01.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455144

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

<sup>2</sup> Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof., Fırat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of German Language and Literature (Elazığ, Türkiye), mhatli@firat.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-3559-0763, **ROR ID:** https://ror.org/05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

<sup>3</sup> YL, Fırat Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü / MA, Fırat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of German Language and Literature (Elazığ, Türkiye), hatice-guler87@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0000-0390-3270, **ROR ID:** https://ror.org/05teb7b63, **ISNI:** 0000 0004 0574 1529, **Crossreff Funder ID:** 100009096

## Meaning analysis of the concept of *water* in Turkish and German phrasemes<sup>4</sup>

### Abstract

Phrasemes are a special meaningful structure consisting of a single word or group of words and include formulaic, metaphorical expressions and other similar expressions. In other words, they are formulaic expressions that are widely used in the spoken language of societies in the present and reflect and embellish the culture, traditions and history of the society in which they are used. They are one of the basic structures of language and often go beyond their literal meaning. Therefore, it occupies an important place both in the society in which they are used and in foreign language teaching. There are no studies that analyse the meaning of phrasemes that appear with the term “*water*” in Turkish and German and compare their abstract, concrete, positive and negative meanings. Furthermore, there are no studies that attempt to establish similarities and differences between the phrasemes of existing languages and their idioms. Since language and meaning form an inseparable whole, phrasemes are analysed semantically in this study. In particular, metaphorical expressions that contain water and have important meanings in both cultures were analysed in this article using the method of comparative linguistics. For this purpose, the phrases were first recorded using the scanning process and then examined using the comparison process. As a result of these analysis, a total of 136 phrases were identified, of which 88 contained the term “*water*” in Turkish and 48 in German. In Turkish, distributed by meaning, 34% are positive, 51% are negative, and 15% are both positive and negative; In German, 33% were positive, 61% were negative and 6% were both positive and negative. In summary, more than half of the phrasemes in both languages are negative meaning.

**Keywords:** semantics, phraseme, formulaic expressions, rhetoric

### 1. Giriş

Frazem (İng. phraseme, Alm. Phrasem), belirli bir dilde bir veya birden fazla kavramla geniş anlamlar taşıyan söz veya sözcük gruplarına denir (Lüger 2019:53). Bunlar günlük konuşma ve yazı dilinde sıkça kullanılan, kullanıldığı toplumun konuşucuları tarafından yaygın bilinen ve kabul gören yapılarıdır. Bu yapılar genellikle iletişimi etkili ve anlaşılır hale getirmek ve belirli durumlar için hızlı iletişim sağlamak amacıyla kullanılır. Bu çalışmada Türkçe klasik dil bilgisi kitaplarında yer alan deyimler yerine frazem kavramı seçilmiştir. Zira bu kavram deyimlerden çok daha geniş çaplı bir içeriğe sahiptir. Şöyle ki bu kavramın içerisinde -bazen- tek sözcüklü ifadeler de yer alabilmektedir. Bundan dolayıdır ki bu kavram, modern dilbilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlanır. Bu tanımlardan en çok bilinenler ise şunlardır: Aksan (2020:35) deyim için *nadiren tek bir sözcük çoğunlukla birden çok sözcükle oluşturulan, belirli bir kavram, duygu veya durumu ifade etmek için kullanılan ifade*; Toklu (2021:151)

<sup>4</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %15

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 01.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455144

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

*birden fazla sözcükten oluşan ve yapıdaki sözcükler eş anlamlı olsa bile başka bir sözcükle değiştirilemeyen ve genellikle içindeki bir veya birden fazla sözcüğün mecaz anlam taşıdığı sözcük dizileri; Püsküllüoğlu (2006:3), ifadeye çekicilik katan, çoğunluğu gerçek anlamından uzaklaşan ve genellikle birden fazla kelime içeren sözcükler bütünü olduğunu belirtir.*

Toplumların kültürel, sosyal, örfî ve dinî özellikleri genellikle frazemler vasıtasıyla aktarılır. Zira bu tür ifadeler toplumların kültürü ile sıkı bir ilişki içerisinde bulunur. Dil ve kültür arasındaki bu sıkı ilişki, iki unsurun birbirini karşılıklı şekillendirerek tamamlanmasını sağlar. Kültür; toplumun inanç, değer, norm, sanat, gelenek, töre ve diğer unsurlarını kapsayan, insanların nesilden nesile aktardığı geniş, kapsamlı bir kavramdır. Dil ise ait olduğu toplumun dünya görüşünü, sosyal norm ve kültürünü yansıtır. Bu unsurların genişliği o dilin ifade gücünü gösterir. Jiang (2000:328), kültürün en önemli unsurunun dil olduğunu belirterek bunu benzetmelerle açıklamaya çalışır. Dil ile kültürü bir buzdağına benzetir ve buzdağının görünen kısmının dili, suyun altında görünmeyen kısmının ise kültürü temsil ettiğini ileri sürer. Ayrıca kendisi dili bedene, kültürü kana benzetir ki kültür olmadan dilin, dil olmadan da kültürün tamamlanamayacağını savlar.

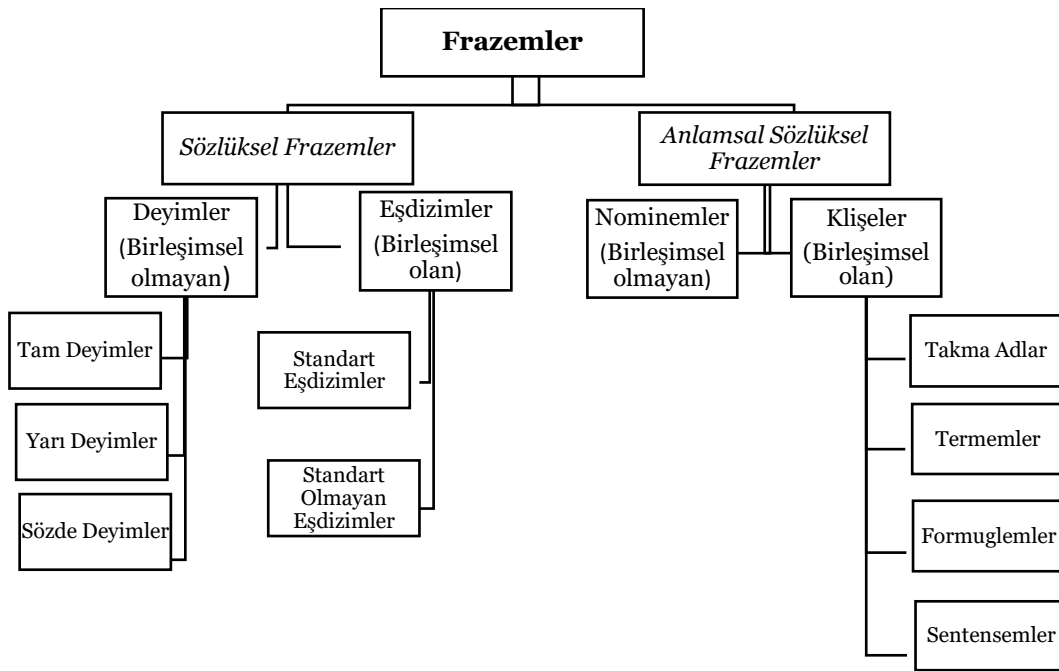
Kültürün oluşmasında önemli bir etken olan birçok frazem; yüzyıllardır etkin kullanıldığından canlılığını korumuş, günümüze kadar ulaşmıştır. Frazemler bir çeşit kalıp ifadedir ancak bunların dışında bilinen birçok farklı kalıp ifade türü daha vardır. Kalıp ifadelerin en yaygın bilinenleri *atasözü, birleşik kelime, eşdizim, terim, klişe, pragmatem, formüle anlatım ve ilişki sözler*dir. İnsanlar genellikle birine öneride bulunmak, şakalaşmak, birini eleştirmek veya övmek için kalıp ifadeler kullanır. Kalıp ifadelerin çoğunda genellikle bir hüküm bulunurken frazemlerde böyle bir durum söz konusu değildir. Bunun yerine frazemler dile yalnızca süslülük katmak için kullanılır. Bu sebeptendir ki gelişmiş birçok doğal dildeki frazemlerde bolca söz sanatlarına rastlanır. Söz sanatları, retorik ifadeler oldukları için ekseriyetle gerçek anlamlarının dışında kullanılır. Bu durum kişilerin yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde birçok sorunla karşılaşmasına yol açar. Bayraktar (2022:45), kalıp ifadeleri anlayabilmek için dilsel olmayan bağlama hâkim olunması, hangi koşul ve zamanda kullanıldığının bilinmesi gerektiğini savlar. Ona göre bunların kullanıldığı ortam yapaydır, bu sebeple yabancı bir dili öğrenen kişinin hedef dildeki toplumun sosyal ve kültürel göstergelerine yani kalıp ifadelerine hâkim olması gerekir.

Bunula birlikte *dil* ve *anlam* arasında da çok yakın bir ilişki vardır. Çünkü herhangi bir frazemin normlara uygun yorumlanması için kullanılan ifadenin beyinde bir bütünlük içerisinde işlenmesi gerekir. TDK'nin yapmış olduğu tanıma göre *anlam*; bir kelime, söz, davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya manadır (<https://sozluk.gov.tr/>). Yine TDK'nin *dil* için yapmış olduğu tanıma göre; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, uzlaşmaya dayalı olarak oluşturulmuş sesli veya görsel işaretler sistemi lisandır (<https://sozluk.gov.tr/>). İletişimin sağlıklı bir şekilde sağlanabilmesi için dinleyicinin verilen mesajı normlara uygun kodlaması gerekir. Gerçek hayatta soyut olan birçok şey *dil* ve *anlam* sayesinde somut hale getirilir. Ancak iletişimin sadece sözle değil; bir işaret, belirti ve/veya davranışla da sağlanabileceği unutulmamalıdır. Anlam, işaretin zihinde oluşturduğu içeriği temsil eder. Bununla birlikte anlam, kimi zaman ancak sosyal ve kültürel bağlamla belirlenebilir. Çünkü dilin kullanıldığı topluluktaki bireyler, belirli kelime veya kelime gruplarının anlamını ortak şekilde uzlaşarak sözlük anlamından farklı bir anlam yükleyebilir. Çağdaş dilbilimin temelini oluşturan ve yapısal dilbilim akımının öncülerinden de Saussure (1985:70), dilin ana unsuru olarak *işaret* (sign) kavramını kullanır. Ona göre *anlam* (signifié) ile *seslenim/görünüm* (signifiant) arasındaki ilişkiyi işaret ifade eder. **Örn.:** *Ağaç* sözcüğünün yazılı veya sesli formu ile bu kelimenin temsil ettiği nesne veya kavram (fiziksel bir ağaç) arasındaki bağlantı işarettir. Ağaç kelimesi anlam olarak gerçek ağaçlara

işaret ederken bu kelimenin seslenimi/görünümü, işaretin sesli veya yazılı formunu diğer bir deyişle biçimini ifade eder. Ağaç kelimesinin sesli biçimi seslenimi, yazılı biçimi ise görünümüdür. De Saussure, dildeki kuralların anlam ile seslenim/görünüm arasındaki ilişkiyi belirlediğini belirtir.

### 1.1. Kalıplaşmış İfade Türleri

Doğal dillerde birçok kalıplaşmış ifade türü vardır. Günlük konuşma ve yazı dilinde sıkça kullanılan metaforik anlama sahip frazemler bu tür kalıplaşmış ifadelerden yalnızca bir tanesidir. Mel'çuk (2015:68), frazemleri kendi arasında birleşimsel ve birleşimsel olmayanlar olmak üzere iki ana gruba ayırarak inceler. Mel'çuk (2015) yapmış olduğu incelemede frazemlere ilişkin bir tipoloji önerisinde bulunur. Onun frazem tipolojisi önerisi şöyledir:



Şekil 1. Mel'çuk'un Frazemler Tipolojisi (2015)

Mel'çuk (2015:68)'a göre *sözlüksel frazemlerin* bileşenleri sınırlı sayıdadır ve bileşenlerin tamamı söz dizimsel sıralamada serbest konumludur. *Anlamsal-sözcüksel frazemler*, sınırlı sözcüksel ve anlamsal bileşenlerden oluştuğundan anlamları kısıtlıdır. *Tam deyimler*, bileşenleri sözlüksel anlamdan uzaklaşan ifadelerdir. **Örn.:** *by heart/ezbere* frazemindeki bileşenlerden hiçbirinin sözlüksel anlamda kullanılmaması gibi. Buna karşın *yarı deyim*deki bileşenlerin yalnızca bir tanesi, *sözde deyim*deki bileşenlerin tamamı sözlüksel anlamda kullanılır (Mel'çuk 2020:38). **Örn.:** *Private eye/özel dedektif* frazemindeki *private* bileşeni sözlüksel anlam taşırken *eye* bileşeni sözlüksel anlamda değildir. Bu sebeple bu kalıp ifade bir yarı deyimdir. Ancak *sözde deyim*lerde kullanılan bileşenlerin tamamı sözlüksel anlamlıdır. **Örn.:** *Barbed wire/dikenli tel*'de kullanılan bileşenlerin tamamı sözlüksel anlamlı olduğu için *sözde deyim*dir.

Frazemlerin dışında birçok kalıplaşmış ifade türü daha vardır. Bunlar genellikle belirli bir durumu, duyguyu veya düşünceyi ifade etmek için sıkça kullanılan standart ve yaygın ifade biçimleridir. Bunların en bilinenleri ise özetle şunlardır:



**Klişeler** (İng. Cliches, Alm. Klischees): Hakkında en az çalışma yapılmış ifade türüdür. Bayraktar (2022:32), klişeyi belirli bir alanda (edebiyat, spor, resim, sinema, belgesel, hava durumu, havacılık vb.) sık kullanma sonucunda sıradanlaşan basmakalıp söz, tavır, görüntü gibi unsurları içeren ifadeler olarak tanımlar. **Örn.:** Futbolda bolca kullanılan "Önümüzdeki maçlara bakıyoruz.", "İyi bir seri yakaladık." tümceleri birer klişedir. Mel'çuk (2015:65-80), dört tür klişeden bahseder. Bunlar:

- *Takma Ad Klişeleri* (İng. *nickname cliches*, Alm. *Spitzname Klischees*): Gösterge hakkında bilgi veren gönderge olarak tanımlanır. **Örn.:** Paris şehri için *city of light/ışıklar şehri*, Roma için *eternal city/sonsuz şehir*, İstanbul için *yeditepli şehir*.
- *Termemler* (İng. *termemes*, Alm. *Termeme*): Gösterileni vurgulayan genel somut bir göndergeyi ifade eder. Bazı hastalıklar, anatomik oluşumlar, sosyal ve politik yapılar, ticari ürünler termemlere birer örnektir. **Örn.:** *Crohn's disease/Crohn hastalığı*, *foreign Office/dışişleri bakanlığı*, *killer whale/katil balina*.
- *Formulemler* (İng. *formulemes*, Alm. *Formuleme*): Gösterileni vurgulamak için kullanılan genel somut bir göndergeye sahip olmayan klişelerdir. Sözlükte sözlükbirim olarak yer almayan klişe türüdür. **Örn.:** *Break a leg/İyi şanslar!* formuleminde kişi(ler)e iyi dileklerde bulunmak istendiğinde kullanılan bir klişe/frazem türüdür.
- *Sentensemler* (İng. *sentencemes*, Alm. *Sentenceme*): Soyut bir gönderge barındıran klişelerdir. Soyut anlam taşıyan birçok deyiş, özdeyiş, atasöz ve aforizmalar birer sentensemdir. **Örn.:** *Beggars can't be choosers/Muhtaç olan seçici olamaz* frazemi sentensem örneğidir çünkü burada kullanılan tüm bileşenler soyut anlamlıdır.

**Pragmatemler** (İng. *pragmatemes*, Alm. *Pragmateme*): İşlevsel olarak kısıtlı ve dil dışı bir kullanımı bulunan söz öbekleridir. Klişenin bir alt sınıfı olduğu için klişelerden daha fazla bileşen içerir. **Örn.:** Gıda paketlerinin üzerinde yazan *tavsiye tüketim tarihi* bir pragmatemdir. Yani üstünde yazan tarihten sonra tüketmeyiniz, artık tüketim tarihi dolmuştur anlamına gelir.

**Tanıtıcı Sözler** (İng. *catchphrases*, Alm. *Schlagwörter*): Genellikle medyadan ilham alan, bir kişi veya markanın popüler, kısa ömürlü sloganıdır. Tanıtıcı sözler; reklam kampanyalarında, televizyon programlarında, film karakterlerinde, politikacıların konuşmalarında sıkça kullanılan, izleyiciler arasında hızla popülerlik kazanan ifadelerdir. **Örn.:** *I'll be back/ Geri döneceğim* ifadesi, Arnold Schwarzenegger'in Terminator karakteriyle özdeşleşen bir tanıtıcı söz örneğidir.

**Kar Klonları** (İng. *snowclones*, Alm. *Schneeklone*): Bu terim *snow+clone* sözcükleri birleştirilerek oluşturulan bir çeşit basmakalıp söz ya da ifade şablonudur. Kar klonlarında cümlenin temel yapısı değişmez fakat yan bileşenler değiştirilebilir. Bu ifadelerde değişken sözcükler X ve Y olarak tanımlanır ve değiştirilenler bu tanımlanan sözcüklerdir. **Örn.:** "Vurur yüze ifadesi X bitanesi" bir kar klonudur. Zira bu ifade "Vurur yüze ifadesi annesinin/babasının/halasının vb. bitanesi" şeklinde söylenebilir.

**Atasözleri** (İng. *proverbs*, Alm. *Sprichwörter*): Kuşaktan kuşağa aktarılan, öğüt verici, toplumun dini, kültürel, sosyal veya geleneksel değerlerini yansıtan kısa ve özlü söz öbeğidir. **Örn.:** *Damlaya damlaya göl olur*.

**Terimler** (İng. *terms*, Alm. *Begriffe*): Herhangi bir bilim dalı, alan veya uzmanlık alanıyla ilgili kullanılan, bir veya birden fazla bileşenden oluşan spesifik ifadedir. **Örn.:** Bilgisayar bilimlerinde

kullanılan *algoritma*, tıp alanında kullanılan *anatomik*, ekonomi alanında kullanılan *enflasyon* birer terim örnekleridir.

**Birleşik Sözcükler** (*İng. compound Words, Alm. zusammengesetzte Wörter*): İki veya daha fazla sözcüğün birleştirildiği, bileşenlerden bir veya ikisinin anlamını yitirdiği ifadedir. Temel anlamını yitiren bu ifade artık yeni bir kavramı ifade eder ve sözlükselleşir. **Örn.:** *Gökyüzü, yavruağzı, kuzeydoğu.*

**İkilemeler** (*İng. reduplications, Alm. Reduplikationen*): Bir ifade içinde anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavramı zenginleştirmek için kullanılan aynı, benzer veya zıt anlam taşıyan iki kelime veya kelime gruplarıdır. **Örn.:** *Ağır ağır, düşe kalka, baş başa.*

**Formüle Anlatımlar** (*İng. formulaic Expressions, Alm. formelhafte Ausdrücke*): Tüm sosyal toplumlarda selam, veda, kutlama, yemin, hatırlama, tanışma, özlem, yemin, üzüntü ve sevinçlerde kullanılan, konuşulduğu gibi ezberlenen ve toplumun kültürel, dinî, geleneksel, görenekssel ve sosyal yaşamı hakkında bilgi veren ifadedir. **Örn.:** *Günaydın!, Bebeğinizi sağlıcakla büyütün!, Allah rahmet etsin!* ifadeleri birer formüle anlatım örneğidir.

**Eşdizimler** (*İng. collocations, Alm. Kollokationen*): Belirli kelime veya kelime gruplarının dilin doğal kullanımına ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak bir arada kullanılmasıdır. **Örn.:** *Baba evi, müzik bestelemek, derin uyku, hastaneye kaldırmak vb.*

## 1.2. Frazoloji ve Özellikleri

Frazoloji (İng. phraseology, Alm. Phraseologie), *fraz* (İng. phrase, Alm. Phrase) ve *frazemleri* (İng. phraseme, Alm. Phrasem) inceleyen bilim dalına verilen addır. Fraz, konuşma dilinde anlam taşıyan bir veya daha fazla kelime grubunun bir arada kullanılmasını ifade eder. Frazem ise yazı dilinde anlam taşıyan bir veya birden fazla kelime grubunu temsil eder. Fraz ve frazemler, başlarda sözlük bilimin konusuydu. Ancak çoğunlukla birden fazla bileşenden meydana geldiği için söz dizim ve anlambilim tarafından da incelenmeye başlandı. 20. yy. ın başlarında İsveçli dilbilimci Bally, 1909 yılında yayımlanan *Traité de Stylistique Française/Fransız Üslubu Üzerine İnceleme* adlı çalışmasında frazemlerin ayrı bir disiplin altında incelenmesi gerektiğini savunur. Stomatov, Vinogradov (1947) ve Larin (1977)'nin, dilin dizge ve yapısını inceleyerek frazeoloji kavramını kullanan ilk dil bilimciler olduğunu söyler (akt. Stomatov, 2007). Vinogradov (1947:118)'a göre frazeolojinin bağımsız bir disiplin olarak ele alın(ma)mamasının nedeni, bu kavramın kapsamının yanı sıra bu disipline özgü temel kavramların kuramsal bir çerçevede açıklanamamış olmasıdır. Larin (1977:125), frazeoloji disiplininin gelişim aşamasında olduğunu ve bu gelişimin olgunlaşmasının zaman alacağını belirtir. Bu disiplinin sözlükbilim, üslup ve sözdizimi gibi alanlarda da incelenmesinin disiplinler arası bir çatışmaya ve dolayısıyla başarısızlığa uğramasına neden olduğunu ifade eder.

Frazemleri meydana getiren bileşenlerin yeri hiçbir şekilde değiştirilemediği gibi yerine eş anlamlı bir sözcük de kullanılamaz. Genellikle iki veya daha fazla bileşenden oluşur. Bu tür ifadelerde kısa ve öz bir anlatım söz konusudur. Bunlarla birine ders veya öğüt verilmez, frazemler söylemi daha süslü ve çekici bir hale getirmek için kullanılır. Çoğunlukla metaforik bir anlam yüküdür fakat bu durum frazemlerin bileşenlerinin tümünün her zaman gerçek anlamından uzaklaştığı anlamına gelmez. Frazemler, genellikle iki sözcük bazen de cümle şeklinde olabildiği gibi şahıs eki de alabilir. Başka dillere

çevirisi kimi zaman imkânsız olduğundan bire bir hedef dilde karşılığı çoğu kez bulunmaz (Kenzhalin, 2017:112).

### 1.3. Frazemlerde Kullanılan Söz Sanatları

Frazemleri meydana getiren bileşenlerin çoğu temel anlamlarından uzaklaşır. Bu uzaklaşma sebebiyle sıkça söz sanatlarına başvurulur. Başvurulan başlıca söz sanatları ise şunlardır:

**Doğadan İnsana Aktarım:** Doğadaki zenginlik, güzellik veya deneyimlerin insan için kullanılmasıdır. **Örn.:** *Adam sinirden köpürdü* cümlesinde kullanılan *köpürmek* denizdeki dalgalara özgüdür ve insan için kullanılarak kişinin sinirlediği anlamını taşımaktadır.

**İnsandan Doğaya Aktarım:** Doğadaki özelliklerin insanlar için kullanılmasıdır. **Örn.:** *Köpekler neşe içinde zıplayordu* cümlesinde kullanılan *neşe* sözcüğüyle insana özgü bir vasıf hayvana yani doğaya aktarılmaktadır.

**Doğadan Doğaya Aktarım:** Doğada bulunan özelliklerin tekrar doğaya aktarılmasıdır. **Örn.:** *Rüzgâr sabaha kadar uludu* cümlesinde kullanılan *ulumak* köpek, çakal, kurt gibi hayvanların özelliğidir ve doğanın bir parçası olan rüzgâra aktarılmıştır.

**Duyular Arası Aktarım:** Bir duyu organına ait bir özelliğin başka bir duyu organına aktarılmasıdır. Aksan (2021: 87), bazı dilbilimciler tarafından anlam yaratıcılığı olarak tanımlanan bu aktarım türünün Yunancada sinestezi olarak adlandırıldığını ifade eder. **Örn.:** *Eli kapının arasında kalınca acı bir çığlık attı* cümlesinde kullanılan *acı* sözcüğü tatma duyusuna özgü bir özelliktir fakat cümlede duyma duyusu için kullanılmaktadır.

**Somutlaştırma:** Frazemlerde en fazla kullanılan söz sanatı somutlaştırmadır. Somutlaştırma; soyut anlamlı bir sözcüğün, somut bir kavram veya durumu ifade etmek için kullanılmasıdır. **Örn.:** *Gözüne girmek için her şeyi yaptı* cümlesinde kullanılan *gözüne girmek* ifadesi birinin sevgi ve ilgisini kazanmak anlamına gelmekte ve somutlaştırma bulunmaktadır.

**Benzetme (Teşbih):** Anlatımın gücünü ve etkililiğini arttırmak için bir şeyi başka bir şeye benzetmek için kullanılır. **Örn.:** *Gökyüzü, mavi ve temizdi, bulutlar pamuk şeker gibi beyaz* cümlesinde bulutlar pamuk şekere benzetilmektedir.

**Mübalâğa:** Özellikle edebi eserlerde, günlük konuşmalarda veya yazılı metinlerde bir durumun veya olayın abartılarak anlatılmasıdır. **Örn.:** *Bu bavul ağırlığıyla bir ton kadar* cümlesinde bavulun ağırlığı abartılı bir şekilde ifade edilerek mübalâğa yapılmaktadır.

**Kinaye:** Genellikle edebi eserlerde, şiirlerde, frazemlerde veya günlük konuşmalarda bir düşünce veya duyguyu gerçek anlamının dışında, başka bir anlamda ima ile veya dolaylı bir şekilde anlatmaktır. **Örn.:** *Mum dibine ışık vermez* ifadesiyle etkili kişinin kendi yakınlarına yardımcı olamayacağı anlatılmaktadır.

**Alüzyon:** Din, mitoloji, edebiyat veya tarih gibi alanları referans alarak bir eser, metin veya konuşmada, başka bir eser, kişi, yer veya olaya yapılan ima veya göndermedir. **Örn.:** *Ekmek Bedir'in, su Hıdır'ın, yiğit kudurun, için kudurun* frazemiyle Hıdır ve Bedir şahıslarına gönderme yapılmaktadır.

**Tezat:** Genellikle yazı, şiir, konuşma veya diğer iletişim biçimlerinde dikkat çekmek, vurgu yapmak veya derinlik katmak amacıyla iki zıt veya karşıt ögenin bir araya getirilmesidir. **Örn.:** Cahit Sıtkı Tarancı'nın Otuz Beş Yaş şiirinden alınan mısralardaki altı çizili sözcüklerde tezat bulunmaktadır:

Neden böyle **düşman** görünürsünüz,  
Yıllar yılı **dost** bildiğim aynalar?

## 2. Genel Anlamda “Su/Wasser”

Su; yaşamın kaynağı, temizlenme ve arınma nesnesi olarak görülmesi, ayinlerde kullanılması ve simgesel anlamlar taşımasıyla birçok toplumda hem dinî hem kültürel açıdan önemli bir konuma sahiptir. Tüm canlıların varlığının sürdürülmesi için oksijenden sonra su temel yaşam kaynağı olarak kabul edilir. Bundan dolayıdır ki birçok toplumda suyun insandan önce var olduğuna inanılır. Japon mitolojisinde suyun tanrılardan önce var olduğu, diğer nesne ve tanrıların bu vasıta ile yaratıldığına inanılır. Mısır'ın piramit metinlerinde insan, tanrı ve ölüm yok iken kara ve suların meydana geldiğinden bahsedilir (bkz. Sayım, 1996:127-129). Suyun hem kişisel hem ruhsal temizlikle münasebeti olduğundan birçok dinde günahlardan arınma ile ilişkilendirilir. Hristiyanların vaftizi, Müslümanların (boy) abdesti, Hinduizm ve Budizm gibi dinlerde kutsal nehirlerde yapılan ayinler bunlara birer örnektir. Felsefi düşünceye göre suyun akışı ve şekil değiştirme yeteneği, her şeyin akıcı ve geçici olmasını temsil eder. Su sürekli değişime vurgu yaptığından metaforik anlam taşır. Bazı kültürlerde akan su, simgesel olarak hayatın akışını temsil eder. Bazı topluluklarda su ile alakalı efsaneler yaygındır. **Örn.:** Türk mitolojisindeki Tufan'da en önemli unsur sudur. Altay Türklerinin efsanelerine göre Tanrı Ülgen, Nama'ya tufan olacağını ve gemi yapmasını söyler. Bundan sonra yeryüzü sisle kaplanır ve karanlık bir hal alır. Yerin altından da sular fişkırmaya başlar. Ardından yedi gün boyunca yağmur yağar ve her yer suyla kaplanır. Nama'nın oğlu, yaptığı gemiden dışarı bakınca dağların dorukları dışında her yerin su ile kaplandığını görür (Uçar, 2020:40). Suların derinliklerinde yaşayan varlıklar, suların gücü ve sularla ilgili mucizeler anlatılır. **Örn.:** Sirenler, Yunan mitolojisinde insanları şarkı söyleyerek çeken ve insanların gemilerini batırdıkları söylenen kadın ya da kuş şeklindeki yaratıklardır. Denizkızları, alt kısmı balık, üst kısmı insan biçiminde olan varlıklardır. Bazı bölgelerde, kimi su kaynakları kutsal kabul edilir ve bu yerlere ziyaretler yapılır. Bu kaynaklar, genellikle şifalı veya kutsal olarak görülür. **Örn.:** Zemzem Suyu, İslam inancına göre Hazreti İsmail'in annesi Hacer'in su araması sonucu ortaya çıkan bir kutsal su kaynağıdır. Ganges Nehri Hinduizm'e göre tanrıça Ganga'nın gönderildiği ve insanları arındıran kutsal bir nehir olarak kabul edilir. Jordan Nehri, Hristiyan inancına göre İsa'nın vaftiz edildiği kutsal bir nehir olarak kabul edilir. Farklı ulusların mitolojilerinde yaşam bir toprağın sularda ilk ortaya çıkmasıyla başlar. Bu örnekler, suyun sadece fiziksel bir ihtiyaç olmadığını aynı zamanda toplumların kültür ve dininde önemli bir rol oynadığını gösterir.

## 3. Yöntem

Çalışmada, Türkçe ve Almancada *su* kavramıyla oluşturulan frazemlerin anlam analizini yapmak, içerdikleri hem gerçek hem soyut ve hem olumlu hem olumsuz anlamlarını bulmak, mevcut dillerin frazemleri arasında –varsa- benzerlik ve farklılıkları ve bu frazemlerdeki söz sanatlarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Çalışmanın evrenini her iki dilde konuşulan yazılı frazemler oluşturmaktadır. Ancak çalışma, örneklem olarak Türkçe ve Almancada *su* ifadelerini içeren frazemlerle sınırlandırılmıştır.

İlk olarak Türkçe ve Almancada *su* kavramlarını içeren frazemler tarama modeli ile tespit edilmiştir. Tarama modeli hem geçmişte hem günümüzde var olan bir olguyu olduğu gibi açıklamaya çalışan bir

modeldir. Araştırmada olay, kişi veya nesne olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Karşılaştırma yöntemi ise belirli bir konuyla ilgili olan bilgi, belge ve bulguları belirli sınırlar içerisinde ele alarak inceler. Konuyla ilgili gruplar oluşturur ve bu gruplar arasındaki farklılaşmayı incelemeyi amaçlar. En az iki değişken ele alınarak bu değişkenlere göre gruplar oluşturulur ve bu gruplar arasındaki farklar/benzerlikler incelenerek ilişkilere dair yorum yapılmaya çalışılır. Durkheim (1895) ve Atli (2023), toplumsal bir olgunun nedenini öğrenmek için en az iki değişkenin aynı anda gerçekleşip gerçeikleşmediğinin araştırılması gerektiğini savunur. Ona göre sosyolojide toplumsal olgular arasındaki nedensel ilişkiyi kesin olarak belirlemek için deney yapmak mümkün değildir. Bu sebeple sistematik karşılaştırmalar, bazı toplumsal olguların hangi sıklık ve ölçüde gerçekleştiğini anlamak için önemli bir yere sahiptir (bkz. Atli & Demir, 2023; Durkheim, 1895; akt. San, 2010).

Kültürel ilişkilerin incelenmesi, frazemlerdeki benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi için yapılacak analiz ve yorumlama bölümünde ise karşılaştırmalı yöntem ile istatistiksel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Karşılaştırma metodunun sečilmesinin sebebi her iki dilde de *su* kavramlarıyla oluşturulan yazılı kalıp ifadeler arasındaki anlamsal farklılık ve benzerlikleri bulmaktır. Tarama modelinin ardından karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, tespit edilen Türkçe ve Almancadaki *su* içerikli frazemlerin her iki dilde eşdeğerinin veya benzer anlama sahip ifadelerin bulunup bulunmadığı yukarıda adı gečen model ve yöntem kullanılarak incelenmiştir. Verileri toplamak, düzenlemek, kalıplar arasındaki ilişkileri belirlemek, elde edilen verileri yorumlamak ve genel çıkarımlar yapmak için karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra hedef dillerdeki *su/Wasser* kavramlarını içeren frazemlerin sahip olduğu olumlu-olumsuz; hem olumlu hem olumsuz anlamların tespitinde ve söz sanatlarının yorumlanmasında istatistiksel analiz verilerinden faydalanılmıştır.

### 3.1. Verilerin Toplanması

Türkçe ve Almancada *su* kavramını içeren frazemlerin tespiti için farklı temel kaynaklar tarandı. Türkçe için Aksoy (1993)'un *Atasözü ve Deyimler Sözlüğü*, Püsküllüoğlu (2006)' nun *Türkçe Deyimler Sözlüğü* ile TDK'nin *Atasözü ve Deyimler çevrimiçi sözlüğü* tarandı. Yapılan tarama sonucunda Türkçede toplam 88 adet *su* kavramını içeren frazem tespit edildi. Almanca için ise DUDEN'in *Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten 11* (Tr. Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü 11) ile çevrim içi bir sözlük olan *Redesarten-Index* sözlükleri gözden geçirildi. Yapılan tarama sonucunda Almancada toplam 48 adet *su* kavramını içeren frazemin varlığı saptandı. Saptanan Türkçe ve Almanca *su* içerikli frazemler alfabetik sırayla aşağıda verildiği gibidir:

| <b>Türkçe (Türkiye)</b>                                    | <b>Almanca (Almanya)</b>  |
|--|---|
| <i>ağzının suyu akmak</i>                                  | <i>an jmdm. ablaufen (wie Wasser)</i>   |
| <i>akan sular durmak</i>                                   | <i>auch nur mit Wasser kochen</i>   |
| <i>aralarından su sızmamak</i>                             | <i>bei Wasser und Brot sitzen</i>   |
| <i>ayağı (ayakları) suya ermek</i>                         | <i>Blut und Wasser schwitzen</i>  |
| <i>ayaklarına (ayağına) kara su (sular) inmek</i>          | <i>da/ bis dahin fließt noch viel Wasser den Berg/den Rhein/ die Elbe/ die Spree hinunter</i> |
| <i>ayranım budur, yarısı sudur</i>                         | <i>das Wasser bis Oberkante Unterlippe stehen haben</i>                                       |
| <i>başından aşağı kaynar sular dökülmek</i>                | <i>dem Wasser seinen Lauf lassen</i>  |
| <i>bıçak suyu kesiyor</i>                                  | <i>den Kopf über Wasser halten</i>  |
| <i>bin dereden su getirmek</i>                             | <i>ein Schlag ins Wasser</i>  |
| <i>bir bardak suda fırtına koparmak</i>                    | <i>ein stilles Wasser</i>   |
| <i>bir içim su (gibi)</i>                                  | <i>eine Stange Wasser in die Ecke stellen</i>   |
| <i>(birinin) dümen suyunda gitmek</i>                      | <i>einen Stein ins Wasser werfen</i>  |
| <i>(birinin) eline su dökemez</i>                          | <i>etwas ins Wasser schreiben</i>   |
| <i>(birinin) huyuna suyuna gitmek.</i>                     | <i>etwas unter Wasser setzen</i>  |
| <i>(birinin) pirinci (çok) su kaldırmamak (götürmemek)</i> | <i>ins kalte Wasser springen/ geworfen werden</i>   |
| <i>(birinin veya bir şeyin) yüzü suyu hürmetine</i>        | <i>ins Wasser fallen</i>  |
| <i>bir kaşık suda boğmak</i>                               | <i>ins Wasser gehen</i>   |
| <i>(bir şey) su sabun görmemek</i>                         | <i>jmd. hat/ ist nah / nahe am Wasser gebaut</i>  |
| <i>(bir şey veya bir şeyi) suya düşmek</i>                 | <i>jmdm. das Wasser abgraben</i>  |
| <i>bulaşık suyu gibi</i>                                   | <i>jmdm. das Wasser im Arsch / Hintern zum Kochen bringen</i>                                 |
| <i>çapanoğlunun abdest suyu gibi</i>                       | <i>jmdm. eine Handbreit Wasser unterm / unter dem Kiel wünschen</i>                           |
| <i>dizlerine kara su inmek</i>                             | <i>jmdm. läuft das Wasser im Mund / Munde zusammen</i>  |
| <i>düğününde kalburla (elekle) su taşımak.</i>             | <i>jmdm. nicht das Wasser reichen können</i>  |
| <i>ekmek elden su gölden</i>                               | <i>jmdm. steht das Wasser bis zum Hals/ bis an die Kehle/ bis zur Kehle</i>                   |
| <i>elini sıcak sudan soğuk suya sokmamak</i>               | <i>jmdn./ sich über Wasser halten</i>   |
| <i>eşek sudan gelinceye kadar dövmek</i>                   | <i>mit allen Wassern gewaschen sein</i>   |
| <i>ez de suyunu iç</i>                                     | <i>munter / fit / gesund sein wie ein Fisch im Wasser</i>                                     |
| <i>gözü su içmemek</i>                                     | <i>reinstens Wassers; von reinstem Wasser</i>   |
| <i>havanda su dövmek</i>                                   | <i>Rotz und Wasser heulen</i>   |
| <i>içecek suyu olmak</i>                                   | <i>sein Wasser/ sich das Wasser abschlagen</i>  |
| <i>içine su serpmek</i>                                    | <i>sich fühlen wie ein Fisch im Wasser</i>  |
| <i>içtikleri su ayrı gitmemek</i>                          | <i>stille Wasser sind tief</i>  |
| <i>imamın abdest suyu gibi</i>                             | <i>unter Wasser stehen</i>  |
| <i>kalburla su taşımak</i>                                 | <i>übers Wasser laufen können</i>   |
| <i>keçesini sudan çıkarmak</i>                             | <i>Wasser auf jmd: Mühle sein</i>   |
| <i>keçeyi suya atmak</i>                                   | <i>Wasser in den Rhein bringen</i>  |
| <i>köküne kibrit suyu dökmek (kökünü kurutmak)</i>         | <i>Wasser in den Wein giessen</i>   |
| <i>kulağına kar suyu kaçırarak</i>                         | <i>Wasser in ein/ mit einem Sieb schöpfen</i>   |
| <i>pışmış aşa (soğuk) su katmak</i>                        | <i>Wasser ins Meer tragen / gießen</i>  |
| <i>saman altından su yürütmek</i>                          | <i>Wasser March</i>   |
| <i>su almak</i>  | <i>Wasser predigen und Wein trinken</i>   |
| <i>su basmak</i>   | <i>Wasser treten</i>  |
| <i>su dökmek</i>   | <i>wie aus dem Wasser gezogen sein</i>  |
| <i>su dökünmek</i>   | <i>wie ein Schluck Wasser in der Kurve</i>  |
| <i>su etmek</i>  |   |
| <i>su gelmek</i>   |   |
| <i>su gibi</i>   |   |
| <i>su gibi akmak</i>                                       |   |

|  |   |
|--|---|
| <p>su gibi bilmek (okumak)<br/> su gibi ezberlemek<br/> su gibi gitmek<br/> su gibi olmak<br/> su gibi terlemek<br/> su görmemiş<br/> su götürür yeri olmamak<br/> su içinde<br/> su içinde kalmak<br/> su iktiza etmek<br/> su kaçırmak<br/> su kapmak<br/> su katılmamış<br/> su kesmek<br/> su koyuvermek<br/> su yürümek<br/> su yüzü görmemiş<br/> su yüzüne çıkmak<br/> sudan çıkmış balığa dönmek<br/> sudan geçirmek<br/> sular kararmak<br/> sular seller gibi<br/> suya götürüp susuz getirmek<br/> suya sabuna dokunmamak<br/> suya salmak<br/> suya yazı yazmak<br/> suyu baştan (başından) kesmek<br/> suyu çıkmak<br/> suyu görmeden paçaları sıvamak<br/> suyu ısınmak (kaynamak)<br/> suyu kesilmiş değirmene dönmek<br/> suyu seli kalmamak<br/> suyun akıntısına gitmek<br/> suyuna tirit<br/> suyunca gitmek<br/> suyunu almak<br/> suyunu çekmek<br/> taşı sıkısa suyunu çıkarır<br/> üstüne bir bardak (soğuk) su içmek<br/> yelkenleri suya indirmek</p> | <p>wie Feuer und Wasser<br/> wie mit kaltem Wasser übergossen<br/> zu blöd/ dumm, einen Eimer Wasser umzustößen<br/> zu Wasser werden</p> |
|--|---|

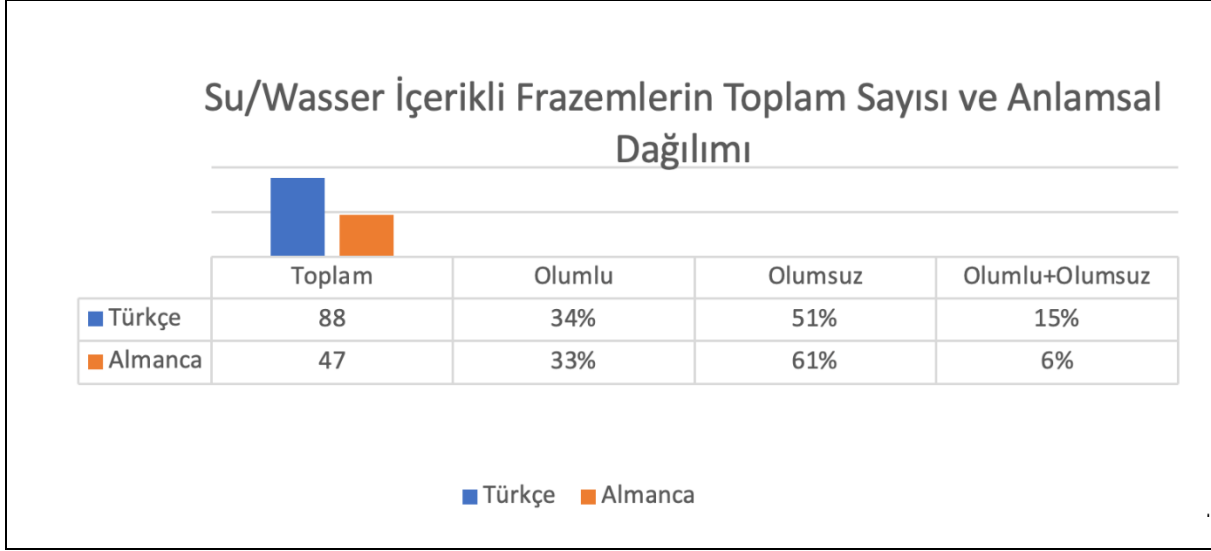
Tablo 6. Türkçe ve Almanca Su/Wasser İçerikli Frazemler

### 3.2. Bulgular ve Verilerin Değerlendirilmesi

Burada tarama sonucu ulaşılan verilerin analizi niteliğinde olacağından tespit edilen *su* kavramını içeren Türkçe ve Almanca frazemlerinin incelenmesi bulunmaktadır. *Su* kavramını içeren frazemlerin olumlu-olumsuz hem olumlu hem olumsuz anlam taşıyanlarının yüzdelik analizi, her iki dildeki benzer anlam taşıyanların eş değerleri, onların kelime sayısı ve kullanılan söz sanatı açısından incelenmiştir. Yaşamın

var olmasının temel kaynağı olan suyun hedef dillerin frazemlerindeki yeri ve önemi bu çalışmada karşılaştırma yapılarak incelenmiştir.

Çalışma sonucunda her iki dildeki *su/Wasser* içerikli frazemlerin incelenmesiyle ortaya çıkan sonuç özetle şöyledir: *Su* içerikli frazemlerin sayısı Türkçede 88; Almancada 48, her iki dilde toplam sayı ise 136 tanedir. Bu ifadelerin ayrıntıları aşağıdaki tablo ve grafikler üzerinde verilmiştir. Çalışmada incelenen Türkçe ve Almancada *su* kavramını içeren frazemlerin toplam sayısı yanı sıra içerdikleri olumlu, olumsuz, hem olumlu hem olumsuz anlamların sayısal verileri şu şekildedir:



**Grafik 1.** *Su/Wasser* İçerikli Frazemlerin Toplam Sayısı ve Anlamsal Dağılımı

Yapılan tarama sonucunda Türkçede 88 farklı frazemde *su* kavramına rastlanmıştır. Bu frazemlerin anlamlarına göre dağılımı incelendiğinde, %34'ünün olumlu, %51'inin olumsuz ve %15'inin hem olumlu hem olumsuz anlama sahip olduğu görülmüş ve elde edilen bu sonuçlar Grafik 1'de verilmiştir. Aynı şekilde Almancada da 48 farklı frazemde *su* kavramı bulunmuştur. Almanca frazemlerin anlamlarına göre dağılımı incelendiğinde, %33'ünün olumlu, %61'inin olumsuz ve %6'sının hem olumlu hem olumsuz anlam taşıdığı ortaya çıkmış ve ortaya çıkan bu sonuçlar Grafik 1'de gösterilmiştir. İnceleme sonucuna göre her iki dildeki frazemlerin yarısından fazlasının olumsuz olduğu görülmüştür.

Türkçe ve Almancada *su* kavramı ile oluşturulan frazemlerin benzer anlam taşıdığı görülmüş ve benzer anlam taşıyan frazemler aşağıda verilmiştir:

| <b>Türkçe</b>               | <b>Almanca</b>                                  |
|-----------------------------|---|
| ağzının suyu akmak          | jmdm. läuft das Wasser im Mund / Munde zusammen |
| (birinin) eline su dökmemek | jmdn. nicht das Wasser reichen können           |
| havanda su dövmek           | Wasser in ein/ mit einem Sieb schöpfen          |
| pişmiş aşa su katmak        | Wasser in den Wein giessen                      |
| su basmak                   | unter Wasser stehen                             |
| su dökmek                   | sein Wasser/ sich das Wasser abschlagen         |



|                            |  |
|----------------------------|--|
| su dökmek                  | eine Stange Wasser in die Ecke stellen |
| sudan çıkmış balığa dönmek | wie aus dem Wasser gezogen sein        |
| sudan çıkmış balığa dönmek | wie mit kaltem Wasser übergossen       |
| suya yazı yazmak           | etwas ins Wasser schreiben             |

Tablo 7. Benzer Anlam Taşıyan Frazemler

Yapılan inceleme sonucunda her iki dilde su içeren toplam 136 adet frazem tespit edilmiştir. Tespit edilen frazemlerin 10 tanesinin yani %13,6'sının benzer anlam taşıdığı görülmüştür. 128 tanesinin yani %86,4'ünün benzer anlam taşımadığı tespit edilmiştir. Her iki dilde de benzer anlam taşıyan frazemlerde en çok kullanılan söz sanatının kinaye olduğu görülmüştür. Bu frazemlerin hem Türkçe hem Almandada olumlu ve olumsuz anlamlarının da yine aynı olduğu tespit edilmiştir.

Bu iki dildeki *su* kavramı ile oluşturulan frazemler kelime sayısına göre incelenmiş, inceleme sözlükbirime göre yapılmıştır. Frazemlerdeki kelime sayısı sayılırken tip<sup>5</sup> (İng. type) değil token (İng. token)<sup>6</sup> sayısı baz alınarak yapılmıştır. Bu kavram ile oluşturulan hedef dillerdeki frazemlerin kelime sayısı aşağıda gösterildiği şekildedir:

| Kelime Sayıları      | Türkçe | Almanca |
|----------------------|--------|---------|
| 2 Kelimeli Frazemler | 24     | 2       |
| 3 Kelimeli Frazemler | 30     | 5       |
| 4 Kelimeli Frazemler | 26     | 10      |
| 5 Kelimeli Frazemler | 6      | 16      |
| 6 Kelimeli Frazemler | 2      | 5       |
| 7 Kelimeli Frazemler | -      | 7       |
| 8 Kelimeli Frazemler | -      | 2       |
| 9 Kelimeli Frazemler | -      | 1       |

Tablo 3. Frazemlerdeki Kelime Sayısı

Türkçede *su* içeren frazemlerin en fazla 6, en az 2; Almandada ise en fazla 9, en az 2 kelimeli olduğu tespit edilmiştir. Türkçede en sık 3, Almandada ise en sık 5 kelimeli frazem kullanıldığı görülmüştür. Türkçede 7, 8 ve 9 kelimeli frazem kullanılmadığı fakat Almandada kullanıldığı fark edilmiştir. Türkçede 2 kelimeli frazem sayısı fazlayken Almandada bu sayının en az olduğu tespit edilmiştir.

Söz sanatlarının her iki dilin frazemlerinde bolca kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen frazemlerde bulunan söz sanatlarına ilişkin veriler şu şekildedir:

| Söz Sanatları | Türkçe | Almanca |
|---------------|--------|---------|
| Kinaye        | 25     | 16      |

<sup>5</sup> **Type**, bir dildeki kelimelerin tür ve sınıfını ifade eder. **Örn.:** Türkçede *ked* kelimesi bir tip, *köpek* kelimesi ise başka bir tipe örnektir. Bir başka deyişle tip bir doğal dildeki sözcük sınıflarını temsil eder.

<sup>6</sup> **Token**, genellikle bir yazım birimini veya bir kelimeyi ifade eder. Metin analizi veya dilbilgisel çalışmalar sırasında, bir metni veya konuşmayı analiz ederken kullanılan en küçük birimleri de sayar. **Örn.:** *I am happy* cümlesindeki "I," "am," ve "happy" kelimeleri birer *token* olarak kabul edilir. Bu iki kavramın anlaşılması için ayrıca şöyle bir örnek de verilebilir: *The cat is on the mat* cümlesinde "The," "cat," "is," "on," "the," "mat" olmak üzere toplam 6 tane token yer almaktadır. Aynı cümledeki tip sayısı ise köke bakıldığında "The" (belirli tanımlık), "cat" (isim), "is" (fil), "on" (edat), "mat" (isim) olmak üzere toplam 5 tanedir.

|                                       |    |    |
|---------------------------------------|----|----|
| Somutlaştırma                         | 16 | 20 |
| Mübalâğa                              | 4  | 1  |
| Benzetme                              | 8  | 7  |
| İnsandan doğaya aktarım               | 1  | 1  |
| Somutlaştırma+ Kinaye                 | 13 | -  |
| Somutlaştırma+ Mübalâğa               | 8  | 1  |
| Somutlaştırma+ Benzetme               | 2  | -  |
| Somutlaştırma+ Doğadan doğaya aktarım | 1  | -  |
| Kinaye+ Mübalâğa                      | 1  | -  |
| Kinaye+ Tezat                         | 1  | -  |
| Kinaye+ Doğadan İnsana Aktarım        | 1  | -  |
| Benzetme+ Mübalâğa                    | 2  | -  |
| Benzetme+ Alüzyon                     | 1  | -  |
| Benzetme+ İnsandan doğaya aktarım     | 1  | -  |
| Mübalâğa+ İnsandan doğaya aktarım     | -  | 1  |
| Sanat olmayan                         | 3  | 1  |

**Tablo 4.** Frazemlerdeki Söz Sanatları Sayısı

Yapılan inceleme sonucunda Türkçe *su* içerikli frazemlerde en fazla kinayenin, Almancada ise somutlaştırmanın kullanıldığı görülmüştür. Türkçedeki frazemlerde her söz sanatından en az 1 tane kullanıldığı fakat Almancada bu sanatlardan doğadan doğaya aktarımın yanı sıra doğadan insana aktarım, alüzyon ve tezatın hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Bunun dışında Türkçedeki bir frazemde aynı anda en fazla kullanılan iki söz sanatının somutlaştırma ve kinaye olduğu tespit edilmiştir.

#### 4. Sonuç

Frazemler, anlatımın daha güçlü ve çekici bir şekilde ifade edilmesini sağlayan yapılardır. Frazemlerin kullanıldığı toplumların geçmişi, örf, adet, inanç ve sosyal yaşam tarzı ile güçlü bir bağı vardır. Mevcut çalışma ile hem Türk hem Alman kültüründe önemli bir yere sahip olan suyun frazemlere anlamsal, kültürel, sosyal, dini ve diğer şekillerde yansımaları incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda her iki dilde *su* kavramıyla oluşturulan frazemlerin çoğunluğunun olumsuz anlam taşıdığı görülmüştür. Bunun yanı sıra frazemlerin büyük çoğunluğunda mecaz, çok az bir kısmının ise gerçek anlamlarıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Zaten frazemler dile çekicilik ve güç katmak amacıyla oluşturulan ifadeler olduğundan birçoğunda gerçek anlamlarının dışında kullanılmaları yapılan inceleme sonucunda da belirlenmiştir. Hedef dillerde incelenen bu ifadelerin en az 2 en fazla 9 kelimedenden oluştuğu belirgin olmuştur. Bir başka deyişle *su* kavramının tek başına bir frazem olarak her iki dilde de kullanılmadığı belirlenmiştir. Çoğunun mastar ekiyle bittiği, zaman, şahıs, hal ekleri aldığı ve çekimlendiği izlenmiştir. Bununla birlikte kullanılan sözcüklerin sözlük manasından uzaklaştığı fark edilmiştir. Frazemlerin yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde normlara uygun aktarılabilmesi için konuşulduğu dilin kültürüne hâkim olunması gerektiği anlaşılmıştır.

*Su* ile oluşturulan hem Türkçe hem Almanca frazemlerin bir kısmı vücut sıvılarına benzetilerek kullanılmıştır. **Örn.:** *ağzının suyu akmak=jmdm. läuft das Wasser im Mund(e) zusammen; Rotz und*

*Wasser heulen, Blut und Wasser schwitzen, sein Wasser/sich das Wasser abschlagen, eine Stange Wasser in die Ecke stellen=su dökmek yani çış yapmak.* Bununla birlikte suda yaşayan balıklara benzetme yapılarak doğal ortamında bulunan varlıkların mutluluk ve yaşam kalitesinden bahsedilmiştir. **Örn.:** *munter/gesund sein wie ein Fisch im Wasser/turp gibi olmak.* Ayrıca doğal ortamından uzaklaşınca yaşanan hisler dile getirilmiştir. **Örn.:** *sudan çıkmış balığa dönmek.* Türkçede yağmur, ter, yorgunluk gibi sebeplerden ıslanma halleri için birkaç frazem tespit edilmiştir. **Örn.:** *su gibi olmak, su gibi terlemek, su içinde kalmak.* Su, doğadaki varlıklar için yaşam kaynağı olsa da hem Türkçe hem Almanca frazemlerde tehlikesinden de bahsedildiği görülmüştür. **Örn.:** *unter Wasser stehen/setzen=su basmak, etwas ins Wasser gehen, wie mit kaltem Wasser übergossen. Blut und Wasser schwitzen, yüzü suyu hürmetine* ifadeleri dini kökenlidir.

İnsanlar, duygularını daha güçlü ifade etmek için çoğunlukla olumsuz veya sarsıcı ifadeler kullanır. Toplumun yaşadığı zorluk, çatışma ve olumsuz deneyimler, dilde olumsuz frazemlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. **Örn.:** *bir kaşık suda boğmak, das Wasser bis Oberkante/Unterlippe stehen haben* frazemlerinde maddi olarak zorlanma hali anlatılmıştır. Birçok dildeki frazemler mizah veya ironi üzerine kurulmuştur. **Örn.:** *Ekmeğ Bedir'in, su Hıdır'in, yiğün kudurun, için kudurun.* Bazı kültürlerde inanç ve deneyimlerin bir yansıması olarak olumsuz anlam taşıyan metaforik frazemler yaygınlaşmıştır. **Örn.:** *Blut und Wasser schwitzen* frazeminin kökeni İncil'e dayanır. Bazen de olumsuz bir durum başka olumsuz bir duruma benzetilmiştir. **Örn.:** *bulaşık suyu gibi, wie Feuer und Wasser.*

Türkçede *su* kavramıyla oluşturulan frazemlerin çoğunun *su* sözcüğü ve herhangi bir fiil ile yan yana getirilerek oluşturulduğu ve en fazla 6 kelimededen meydana geldiği görülmüştür. Almancadakilerin ise Türkçedeki gibi bir fiille oluşturulduğu fakat çoğunlukla bir edat ve/veya bağlaç kullanılarak içindeki kelime sayısının 9'a kadar çıktığı tespit edilmiştir.

Frazemler, genellikle gerçek anlamından uzaklaştığı için neredeyse tamamında söz sanatları kullanılmıştır. Bu sanatlardan en fazla soyut bir durumun somut bir şekilde ifade edildiği somutlaştırmanın kullanıldığı tespit edilmiştir. Sürekli bahane uydurulan durumlar için *bin dereden su getirmek* frazemi buna bir örnektir. Somutlaştırmadan sonra en sık kullanılan söz sanatının hem mecaz hem gerçek anlamın aynı anda bir arada bulunduran kinayenin olduğu anlaşılmıştır. *Jmdm. läuft das Wasser im Mund(e) zusammen=ağzının suyu akmak* buna bir örnek olarak verilebilir. En az kullanılan söz sanatının ise aktarım olduğu görülmüştür.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil (ana çizgileriyle dilbilim)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2021). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1993). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1-2*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Atli, M. H., & Demir, E. (2023). Türkçe ve Almanca “Renk” içerikli deyimlerin karşılaştırılması. *Korpusgermanistik*, 2(1), 1-16.
- Bayraktar, S. (2022). *Kalp Sözcük Özellikleri, Sınıflandırılması, Kültürel Göstergeleri, Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Duden, (2013). Redewendungen.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT journal*, 54(4), 328-334.
- Kenzhalin, K. (2017). Türk Dünyasında Deyim Bilimi Çalışmaları. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (43), 107-124.

- Lüger, H. H. (2019). Phraseologische Forschungsfelder. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 61, 51-82.
- Mel'čuk, I. (2015). Clichés, an understudied subclass of phrasemes. *Yearbook of Phraseology*, 6(1), 55-86.
- Mel'čuk, I. (2020). Clichés and pragmatemes. *Neophilologica*, (32), 9-20.
- Püsküllüoğlu, A. (2006). *Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- San, C. (2010). Toplumbilimsel Yöntem Açısından Durkheim ve Weber. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(21), 17-39.
- Saussure, F. D. (1985). *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev. Berke Vardar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Sayım, H. (1996). Dinlerde Kozmogoni ve Yaratılış Açısından Suyun Değeri. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 14(9), 127-139.
- Stomatov, S. (2007). *Rus Dilinde Deyimlerin Tarihsel (Etimolojik) Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Toklu, M. O. (2021). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Uçar, H. (2020). Bir kültürün özellikleri: Türklerde su kültürü. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (7), 24-47.
- Vardar, B. Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O., Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- <http://sozluk.gov.tr/>
- <https://www.duden.de/rechtschreibung/Redewendung>
- <https://www.redensarten-index.de/>

## 51. Eine Übersicht über die Partnerschaften der Abteilungen für Deutschlehrausbildung in der Türkei im Rahmen des Erasmus+-Programms KA-131-HED<sup>1</sup>

Ebru ÜSTÜN<sup>2</sup>

**APA:** Üstün, E. (2024). Eine Übersicht über die Partnerschaften der Abteilungen für Deutschlehrausbildung in der Türkei im Rahmen des Erasmus+-Programms KA-131-HED. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 913-936. DOI: 10.29000/rumelide.1455148.

### Abstract

Das Mobilitätsprogramm Erasmus KA131-HED für Studierende hat in der türkischen Hochschullandschaft einen Platz, da es unter anderem zur Internationalisierung der Hochschulen beiträgt. Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin einen Einblick in die Beteiligung der Abteilungen für Deutschlehrausbildung in der Türkei am Erasmus+ Mobilitätsprogramm für Studierende KA131-HED zu gewinnen sowie die Charakteristika bezogen auf die Anzahl und Partnerländer der Abkommen zu untersuchen. Für dieses Vorgehen wurde die Dokumentenanalyse, eine qualitative Datenerhebungsmethode angewandt. Die erhobenen Daten zu den Erasmus+ Abkommen im Rahmen des Programms KA-131-HED wurden mittels Inhaltsanalyse anschließend in Tabellen dargeboten, sodass Vergleiche gezogen werden konnten. Es konnte herausgestellt werden, dass die Abteilungen für Deutschlehrausbildung der Türkei im Allgemeinen ein aktives Interesse an der Internationalisierung ihrer Programme durch Teilnahme am Erasmus+ KA131-HED-Programm einsetzen. Weiter stellte sich heraus, dass Deutschland das häufigste Partnerland dieser Abteilungen ist und fast jede der Abteilungen mindestens ein Abkommen mit einer deutschen Hochschule bestehen hat. Während einige Abteilungen sich als Partnerland ausschließlich auf Deutschland konzentrieren, zeigen andere Abteilungen ein Interesse daran Abkommen mit unterschiedlichen Ländern zu schließen.

**Schlüsselwörter:** Erasmus+KA-131-HED, Deutschlehrausbildung, Erasmus+ Abkommen

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.  
**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.  
**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.  
**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %11  
**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com  
**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455148  
**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Doktora, Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi / PhD. Anadolu University, Institute of Graduate Studies, German Language Teaching (Eskişehir, Türkiye), ebruustun@nevsehir.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8820-8129, **ROR ID:** https://ror.org/05nz37n09, **ISNI:** 0000 0001 1009 9807, **Crossref Funder ID:** 501100008770

## Erasmus+ programı KA-131-HED kapsamında Türkiye'deki Almanca öğretmenliği bölümlerinin ortaklıklarına genel bir bakış

### Öz

Erasmus+ KA131-HED öğrenci hareketliliği programı yükseköğretim kurumlarının uluslararasılaşmasına katkıda bulunan unsurlardan biri olduğu için Türk yükseköğretim ortamında önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'deki Almanca öğretmenliği bölümlerinin Erasmus+ öğrenci hareketliliği programı KA131-HED'e katılımı hakkında bir fikir edinmek ve anlaşmaların sayısı ve ortak ülkeler açısından özelliklerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel bir veri toplama yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. KA-131-HED programı kapsamındaki Erasmus+ anlaşmaları hakkında toplanan veriler daha sonra içerik analizi kullanılarak tablolar halinde sunulmuş ve böylece karşılaştırmalar yapılmıştır. Türkiye'deki Almanca öğretmenliği bölümlerinin genel olarak Erasmus+ KA131-HED programına katılım yoluyla programlarını uluslararasılaştırmaya aktif bir ilgi gösterdikleri tespit edildi. Ayrıca Almanya'nın bu bölümlerin en yaygın ortaklık yaptığı ülke olduğu ve neredeyse her bölümün bir Alman üniversitesiyle en az bir anlaşması bulunduğu tespit edildi. Bazı bölümler ortak ülke olarak yalnızca Almanya'ya odaklanırken, diğer bölümler farklı ülkelerle anlaşmalar yapmaya ilgi gösteriyor.

**Anahtar kelimeler:** Erasmus+-KA-131-HED, Almanca Öğretmenliği, Erasmus+ Anlaşmaları

## An overview of partnerships of German language teaching departments in Turkey under the Erasmus+ programme KA-131-HED<sup>3</sup>

### Abstract

Erasmus+ KA131-HED student mobility programme has an important place in the Turkish higher education environment as it is one of the elements contributing to the internationalisation of higher education institutions. The main aim of this paper is to gain an insight into the participation of German language teaching departments in Turkey in the Erasmus+ student mobility programme KA131-HED and to examine the characteristics in terms of the number and partner countries of the agreements. Document analysis, a qualitative data collection method, was used for this procedure. The data collected on the Erasmus+ agreements within the KA-131-HED programme were then presented in tables using content analysis so that comparisons could be made. It was found that the German language teaching departments in Turkey generally take an active interest in internationalising their programmes by participating in the Erasmus+ KA131-HED programme. It was also found that Germany is the most common partner country of these departments and almost every department has at least one agreement with a German university. While some departments

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %11

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 02.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455148

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

focus exclusively on Germany as a partner country, other departments show an interest in concluding agreements with different countries.

**Keywords:** Erasmus+-KA-131-HED, German Language Teaching, Erasmus+ Agreements

## Einleitung

Die Internationalisierung der Hochschulen hat gegenwärtig einen hohen Stellenwert in der türkischen Hochschullandschaft (YÖK, 2021). Als einer der größten Indikatoren für die Internationalisierung einer Universität wird die Studierendenmobilität im Rahmen des Erasmus+ Programmes KA-131-HED bezeichnet (Bulut Sahin und Ericok, 2023; Cairns, 2017; Karacan, 2014; Teichler, 2015; Yilmaz, 2016; YÖK, 2021). Nach dem Bericht der europäischen Kommission bestehen in der Türkei die meisten Erasmus+ Projekte im Hochschulwesen und der größte Anteil der Finanzierungen an Mobilitätsprojekten in der Türkei liegt wieder im Hochschulbereich (vgl. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023b.)

Im Jahre 1999 begann der Bologna- Prozess, der das Ziel verfolgen sollte, einen gemeinsamen europäischen Hochschulraum zu erschaffen, in dem die Anerkennung der Hochschulbildungssysteme erleichtert werden sollte (vgl. [http-1](#)). Hierbei sollen Unterschiede der Systeme beibehalten, jedoch auf ein vergleichbares und aufeinander abgestimmtes Niveau gebracht werden. Ein weiteres Ziel hierbei ist die Förderung der Mobilität und die Erleichterung des Zugangs (vgl. *ebd.*). Als konkrete Grundziele des Bologna-Abkommens, das vorerst von Ministerinnen und Ministern der 29 europäischen Länder und später von weiteren Ländern unterzeichnet wurde, wurden folgende genannt:

- „1. die Schaffung leicht verständlicher und vergleichbarer Hochschuldiplome und/oder -abschlüsse (Entwicklung des Diploma Supplement zu diesem Zweck);
2. die Umstellung auf ein zweistufiges Abschlussystem im Hochschulbereich: Bachelor und Master;
3. die Anwendung des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (European Credit Transfer System-ECTS);
4. Gewährleistung und Förderung der Mobilität von Studierenden und Dozenten;
5. ein Netz von Qualitätssicherungssystemen in der Hochschulbildung aufzubauen und zu verbreiten;
6. die Entwicklung der europäischen Dimension in der Hochschulbildung;
7. die Förderung des lebenslangen Lernens (wurde 2001 hinzugefügt);
8. die aktive Beteiligung der Studierenden und der Hochschuleinrichtungen an diesem Prozess zu gewährleisten (wurde 2001 hinzugefügt);
9. die Attraktivität des Europäischen Hochschulraums zu steigern (wurde 2001 hinzugefügt)
10. Schaffung von Synergien zwischen dem European Research Area (ERA), dem European Higher Education Area (EHEA) und dem Promotionsstudium (wurde 2003 hinzugefügt)“ (vgl. [http-1](#)).

Die Türkei unterzeichnete dieses Abkommen im Jahre 2001 und wurde somit Teil des Bologna-Prozesses. Aus Korkut und Mizikaci (2008:101f.) kann entnommen werden, dass der Prozess für die Umsetzung der Ziele und die Integration des türkischen Hochschulsystems in das Bologna- Prozess in der Türkei zügig voranging. Unter Leitung des staatlichen Planungsamts der Türkei (DPT) wurde das sogenannte Ulusal Ajans (National Agency) gegründet, wobei auch die Universitäten jeweils EU-Koordinatorinnenstellen, EU-Programmstellen, ERASMUS-Zentren u.Ä. einrichteten, sodass die Organisation der Prozesse ihren Lauf nehmen konnte.

In Bezug auf die Ziele des Bologna-Prozesses schreibt Ohidy (2009) dem Erasmus-Programm eine entscheidende Rolle zu. Nach Seidl (2021:220) ist das Erasmus-Programm das bekannteste europäische Programm zur Förderung der Mobilität. Das Erasmus-Programm gibt es seit 1987 mit dem Ziel „to promote closer cooperation between universities and higher education institutions across Europe“ (http-2). Die europäische Kommission (vgl. ebd.) strebt demnach danach eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Universitäten zu fördern, unter anderem durch die Schaffung des Austausches von Studierenden. Aus der Webseite der europäischen Kommission (http-3) kann entnommen werden, dass das Programm folgenderweise definiert wird „Erasmus+ ist das EU-Programm zur Förderung von allgemeiner und beruflicher Bildung, Jugend und Sport in Europa“ (vgl. ebd.). Es fällt auf, dass das Erasmus-Programm zum Erasmus+ Programm erweitert wurde. Es ist also eine Erweiterung von der Hochschularbeit zu Arbeit mit Jugendlichen und dem Sport zu beobachten. Bis 1994 fokussiert sich das Programm auf die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen. Zwischen den Jahren 1995 und 2006 wird es in das Sokrates- Programm miteinbezogen und 2007 bis 2013 zum Teil des lebenslangen Lernens (vgl. http-2). Ab 2014 wird von der EU ein „single overarching programme for Education, Training, Youth and Sport“ (vgl. ebd.) ins Leben gerufen. Dieses Programm wies Erfolge vor und der Name Erasmus entwickelte sich zum „Markenzeichen“, sodass dieser Titel auf die anderen Programme ausgeweitet wurde. Somit wurde das „+“ an den Namen Erasmus angehängt, um zu beschreiben, dass Erasmus mehr als nur die Hochschulbildung umfasst (vgl. http-2).

Für die Periode 2021-2027 wurden die Schwerpunkte „inclusion, digital, green, democratic participation“ für das Erasmus+ Programm gesetzt (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023a, S.11). Dieser Zeitraum soll also einen besonderen Fokus auf die Förderung von inklusiven Bildungsmöglichkeiten, Digitalisierung im Bildungsbereich, Umweltschutz und die Stärkung der demokratischen Beteiligung legen. Der Bericht für das Jahr 2022 beschreibt dabei, dass mit Inklusion besonders Menschen gemeint sind, die schwieriger zu erreichen sind und als benachteiligte Gruppen definiert werden (vgl. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023, S.12). Die Digitalisierung und die Entwicklung von digitalen Fähigkeiten wird als wesentlicher Bestandteil für Europas „sustainable growth and cohesion“ angesehen. Durch Partnerschaften und Zusammenarbeit soll diese Fähigkeit ausgebaut werden (vgl. ebd.). Weitere Projekte für umweltfreundlichere Verhaltensweisen sollen ermutigt werden. Als weiteres Augenmerk wird das Engagement europäischer Bürger in Gemeinschaften oder im politischen und sozialen Leben betrachtet. Auch dieser Aspekt wird als bedeutungsvoll für die Zukunft der Europäischen Union beschrieben (vgl. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023, S.12). Im Programmleifaden für das Jahr 2024 (europäische Kommission, 2023:13) wird der Aspekt der Mehrsprachigkeit als besonderen Punkt bezeichnet, der Aufmerksamkeit geschenkt wird. Dabei wird darauf eingegangen, dass Mehrsprachigkeit eine grundlegende Rolle als Kompetenz zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit und die Nutzung Chancen, angesehen. Wobei im Gegenzug das Fehlen von Sprachkenntnissen als „Hindernis“ zur Teilnahme an den jeweiligen Programmen bezeichnet werden (vgl. ebd.). Spätestens mit dem Einzug des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen nahm der Begriff der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an Bedeutung zu. Hier wird betont, dass „[...] sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich [...]“ (Europarat, 2001, S.17) ändert. Alle Sprachen, die den Lernenden zur Verfügung stehen sollten, zum Teil des Prozesses des Fremdsprachenlernens gemacht werden, sodass eine kommunikative Kompetenz entwickelt wird „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der der Sprachen miteinander in Bezug stehen und interagieren“ (vgl. ebd.). Dieses Bewusstsein sollen demnach auch angehenden Lehrkräften des Faches Deutsch als Fremdsprache vermittelt werden und das Erasmus+ Programm scheint hierbei einen Beitrag leisten zu wollen.



Das Erasmus+ Programm wird unter drei sogenannten „Leitaktionen (engl. key actions [KA])“ betrachtet: KA1 wird als „Lernmobilität von Einzelpersonen“ beschrieben, KA2 als „Zusammenarbeit von Organisationen und Institutionen“ und KA3 als „Unterstützung der Politikentwicklung und der politischen Zusammenarbeit“ (vgl. http-4). Da sich diese Arbeit auf die Mobilitätspartnerschaften der Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei konzentriert wird ausschließlich KA1 behandelt. Unter Leitaktion 1 werden folgende Ziele durch Mobilität erreicht werden

„bessere Lernleistung, erhöhte Beschäftigungsfähigkeit und bessere Karrierechancen, mehr Eigeninitiative und unternehmerisches Denken, ausgeprägtere Eigenverantwortung und größeres Selbstwertgefühl, bessere Fremdsprachenkenntnisse und digitale Kompetenzen, ausgeprägteres interkulturelles Bewusstsein, aktivere Beteiligung an der Gesellschaft, umfassendere positive Interaktionen mit Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund, umfassendere Kenntnisse über das europäische Aufbauwerk und über die Werte der EU, größere Motivation zur Teilnahme an künftigen Angeboten zur (formalen/nichtformalen) allgemeinen und beruflichen Bildung im Anschluss an die Mobilitätsphase im Ausland“ (europäische Kommission, 2023:44).

Auch in diesen Zielen wird die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse, sowie des interkulturellen Bewusstseins unterstrichen, sodass dieses Programm für die Ausbildung einer Lehrkraft für Fremdsprachen weiter an Bedeutung zunimmt.

Zusammenfassend wird die internationale Zusammenarbeit in den Bereichen Bildung, Jugend und Sport als grundlegend angesehen, um somit Menschen auszustatten „with key competences“. Durch internationale Zusammenarbeit wird nach der europäischen Kommission die „circulation of ideas and the transmission of best practices and expertise and the development of digital capabilities“ (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2023, S.12) vereinfacht. Bezüglich der Zusammenarbeit auf universitärem Niveau kann dies dazu beitragen eine Vielfalt von Perspektiven und Ansätzen in der Forschung, Lehre und anderen universitären Aktivitäten zu führen, besonders auf die Mobilität der Studierenden bezogen. Oder aber auch auf die Mobilität der Lehrbeauftragten bezogen können bewährte Praktiken und Fachkenntnisse ausgetauscht werden. Universitäten können voneinander lernen und von den Erfahrungen anderer profitieren, um ihre eigenen Lehrmethoden, Forschungsansätze und Verwaltungspraktiken zu verbessern. Somit kann zur Verbesserung von Qualität in Lehre und Forschung beigetragen werden. Generell bezieht sich Studierendenmobilität auf studienbezogene Auslandsaufenthalte, die Praktika, Sprach- und Fachkurse u.Ä. beinhalten können (Teichler, 2007, S.12, zitiert nach Ohidy, 2009, S.719).

Das für Studierende angebotene Programm von Erasmus+ bietet die Möglichkeit an, einen Austausch zwischen den Partneruniversitäten innerhalb der Partnerländer zu organisieren. Dieses Programm wird Bachelor-, Master sowie Promotionsstudierenden angeboten (vgl. Http-5) Durch die Begegnung mit anderen Studierenden, Lehrenden und Bewohnern der Länder und die Mobilität in diesem Raum soll im Allgemeinen die „Kommunikationsfähigkeit“ die „Sprachkenntnisse „und die „interkulturellen Kompetenzen“ erweitert werden, so auf der offiziellen Webseite der europäischen Kommission (vgl. ebd.). Die genannten Kompetenzen spielen besonders für angehende Fremdsprachenlehrkräfte große Rolle, da sie neben der Aneignung dieser Kompetenzen später auch für die Vermittlung dieser zuständig sein werden. Die Dauer des Studiums im Ausland kann zwischen zwei und zwölf Monaten betragen und als Bedingung wird verlangt, dass man an einer Hochschuleinrichtung eingeschrieben ist, in einem Fach, das mit einem anerkannten akademischen Grad abschließt (vgl. http-5). Außerdem müssen mindestens zwei Studienjahre abgeschlossen sein. Schließlich müssen die eigene Universität und die jeweilige aufnehmende Universität ein Abkommen miteinander abgeschlossen haben. Dieses Programm wird mit dem Code KA 131-HED abgekürzt und umfasst nicht nur das Studium im Ausland,

sondern bietet auch die Möglichkeit für ein Praktikum im jeweiligen Fach, doch da im Rahmen des KA131- Programms ein Praktikum für Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Türkei nicht üblich ist, wird darauf in dieser Arbeit nicht eingegangen.

### **Internationalisierung und Mobilität**

Teichler (2015:7) beschreibt, dass die Internationalisierung in der Hochschulbildung besonders über das Thema der internationalen Mobilität von Studierenden geschieht. Deshalb bietet es sich an den Begriff der Internationalisierung gemeinsam mit dem Begriff der Mobilität näher zu betrachten.

Das Erasmus+ Programm unterstützt Universitäten bei der Internationalisierung der Institutionen (Cairns, 2017; Teichler, 2015). Das Programm ist auch in der Türkei eines der Programme, das der Internationalisierung der Hochschulen einen großen Beitrag leistet (Bulut Sahin und Ericok, 2023; Karacan, 2014; Yilmaz, 2016; YÖK, 2021). Der türkische Hochschulrat beschreibt die Internationalisierung als eines ihrer wichtigen Ziele und fördert dieses Anliegen beispielsweise durch die Gründung des Präsidiums für internationale Beziehungen im Jahre 2017. Weiter werden internationale Austauschprogramme im Rahmen des Bologna- Prozesses und Erasmus+ gefördert, sowie weitere national begründete Programme zur Mobilität erweitert. Auch die Stipendien für ausländische Studierende und die Möglichkeit zur Verlängerung des Aufenthaltes für Doktorandinnen und Doktoranten nach ihrem Abschluss im Land wird dabei als die Internationalisierung verstärkende Strategien beschrieben (YÖK, 2021, S.25). Was mit Internationalisierung im hochschulischen Rahmen gemeint ist, soll im Weiteren dargelegt werden. Somit müssen Hochschulen ebenfalls den Anforderungen dieses Prozesses gerecht werden (Karacan, 2014, S.398).

Aus dem Bericht des türkischen Hochschulrats YÖK kann entnommen werden, dass Internationalisierung als eines der wirksamsten Instrumente der Hochschulen angesehen wird, um interkulturellen Dialog und Interaktionen zu fördern, sowie durch den Austausch von Wissen und Forschung einen Beitrag zur weltweiten Öffnung der Hochschulen zu leisten (YÖK, 2021, S.19). Die Internationalisierung sorgt dafür, dass Hochschulen international präsenter werden, die Zusammenarbeit mit internationalen Akteuren einfacher gestalten und zur Entwicklung von Hochschulpolitiken beitragen können (Karacan, 2014, S.398). Internationalisierung wird nach Teichler (2015:9) als die „increase of cross-border activities“ für Hochschulen. Außerdem strebt Internationalisierung Frieden, Verständnis, Bildungsqualität, kulturelle Vielfalt und persönliche Entwicklung an. Zusätzlich soll sie akademische Qualität, technologische Innovation, wirtschaftliche Wachstum und gesellschaftliches Wohlbefinden fördern (Teichler, 2015, S.10). Knight (2004:7), die in dieser Hinsicht oft zitiert wird beschreibt, dass Internationalisierung durch viele verschiedene Faktoren beeinflusst wird und sich ständig wandelt. Dabei wird unterstrichen, dass Mobilität bezüglich der Hochschullandschaft nicht gleichzusetzen ist mit Internationalisierung, sondern dass die Mobilität ein Teil der Internationalisierung ausmacht (Knight, 2014, S.43). Obwohl dieses Konzept ein sich wandelnder ist, schlägt Knight (2003:2) folgende Definition vor „Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education“.

Teichler (2015:8f.) betrachtet den Begriff der Internationalisierung unter fünf Kategorien: 1. „physical mobility“; 2. „Recognition of study achievements across borders“; 3. „Other modes of transfer of knowledge across borders“; 4. „Internationality in the substance of higher education“; 5. „International orientations and attitudes“. Der erste Punkt der Internationalisierung ist dabei die Mobilität und wird

als „the most visible“ (vgl. ebd.) Aktivität angesehen, die die Internationalisierung fördert. Enders (2004:367) betont, dass es bei der Internationalisierung vor allem auf die Zusammenarbeit und Aktivitäten zwischen verschiedenen Staaten geht, wobei der Aufbau internationaler Beziehungen im Vordergrund steht. Nach Teichler (2015:8) geht es dabei besonders um die Mobilität von Studierenden, aber auch von wissenschaftlichem und verwaltungstechnischem Personal. Hier können Studierende kür eine kürzere Zeit oder ihr komplettes Studium durch Mobilität verwirklichen. Punkt zwei wird ebenfalls als für wichtig betrachtet und beschreibt, ob Lernergebnisse aus einem Land als gleichwertig in einem anderen Land angesehen werden. Auch Grabher et al. (2016:9) beschreiben diese Art von Mobilität als relevant und bezeichnen diese als „incoming mobility-outgoing mobility“. Dabei beschreibt Teichler (2015:8), dass studentische Mobilität mittlerweile zur Normalität geworden ist. Mobilität wird dabei von Teichler (2015:11) als „border-crossing“ bezeichnet. Auch hier werden sie als Diese Grenzüberschreitung beinhaltet eine bestimmte Absicht, in diesem Fall Studieren oder Arbeiten. Hierbei unterscheidet der Autor vier Arten der Mobilität: „foreign students' and 'study abroad' versus student mobility; temporary mobility versus mobility for the whole degree programme; 'horizontal' versus 'vertical' mobility, and inward versus outward mobility“ (Teichler, 2015, S.11). Der Begriff ausländische Studierende beschreibt Studierende mit einer anderen Nationalität, das sich von der des Landes unterscheidet, in dem sie studieren. Teichler geht darauf ein, dass diese Unterscheidung meist nicht beachtet wird und dass der Begriff „international students“ benutzt wird, um diese Unterscheidung zu umgehen (vgl. ebd.). Die zweite Unterscheidung ist vonnöten, um Studierende zu beschreiben, die entweder ihr ganzes Studium in einem anderen Land absolvieren oder einen Teil ihres Studiums dort verbringen. Diese Art der Mobilität wird bei Grabher (2016:9) als „degree mobility- credit mobility“ bezeichnet. Die dritte Kategorie der Mobilität beschreibt einen Wechsel von einem akademisch und/oder wirtschaftlich weniger günstigerem Land oder Hochschule zu einem vorteilhafteren Land oder einer vorteilhafteren Hochschule. Dieses ist die vertikale Mobilität. Somit erhofft man sich nach Teichler (2015:12) die Verbesserung der Bildungsqualität. Horizontale Mobilität hingegen beschreibt einen Wechsel zwischen vergleichbaren Umständen. Hierbei wird das Ziel als Lernen von Kontrasten definiert (vgl. ebd.). Die vierte Art der Unterscheidung beschreibt die Sichtweise der jeweiligen entsendenden oder aufnehmenden Hochschulen. Konkret werden Studierende, die aus einer Hochschule in eine andere wechseln von der Zielhochschule als „incoming students“ oder von der entsendenden Hochschule als „outgoing students“ bezeichnet. Nach Teichler (2015:12) ist diese Unterscheidung besonders für Hochschulen interessant, in denen das Verhältnis der „incoming“ und „outgoing“ erhebliche Unterschiede aufweisen. Grabher (2016:9) definiert noch eine weitere Kategorie der Mobilität nämlich die der „types of mobility“, wobei beschrieben wird, ob es sich bei der Mobilität um beispielsweise ein Auslandssemester oder Auslandspraktikum etc. handelt.

Die in dieser Arbeit beschriebene Mobilität von Studierenden der Abteilung für Deutschlehrerausbildung in der Türkei kann demnach als temporale Studierendenmobilität nach Teichler (2015) bezeichnet werden, wobei die Frage nach einer horizontalen oder vertikalen Mobilität türkischer Studierender ein Thema für weitere Forschungen darstellen kann.

## Ziel und Forschungsfragen

Der Fokus dieser Arbeit liegt darauf eine Übersicht über die Erasmus+ Partnerschaften der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei zu bieten und die gegenwärtige Position der Abteilungen im Rahmen des KA131-HED- Programms darzustellen.

Um diese Dynamiken der internationalen Zusammenarbeit und Mobilitätsbestrebungen zu beleuchten, sollen Antworten auf folgende Forschungsfragen gefunden werden:

1. Wie viele der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei haben Erasmus+ Abkommen und wie viele Abkommen haben sie?
2. Mit welchen Ländern bestehen die Erasmus+ Abkommen im Allgemeinen für den Studiengang Deutsch als Fremdsprache in der Türkei und außerdem in Bezug auf die einzelnen Abteilungen der Türkei?
3. Welche Länder sind die häufigsten Partner für Erasmus+ Abkommen in den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei?
4. Gibt es Unterschiede in Bezug auf die Anzahl der geschlossenen Erasmus+ Abkommen zwischen den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei und Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Partnerländer?

Die erste Forschungsfrage zielt darauf ab, die Verbreitung von Erasmus+ Abkommen an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei zu analysieren und herauszufinden, wie viele Abteilungen solche Abkommen haben und wie viele Abkommen sie jeweils bestehen haben. Mit Forschungsfrage zwei soll herausgestellt werden, mit welchen Ländern Partnerschaften abgeschlossen wurden, jeweils Türkei weit und auf die einzelnen Abteilungen bezogen. Ziel der dritten Forschungsfrage besteht darin vorzuzeigen, welche die am häufigsten auftretenden Partnerländer für Erasmus+ Abkommen in den Abteilungen sind. Forschungsfrage vier soll mögliche Unterschiede in Bezug auf die Anzahl der geschlossenen Erasmus+ Abkommen zwischen den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei untersuchen, sowie Gemeinsamkeiten und Trends in Bezug auf die Partnerländer identifizieren.

Damit soll ein Beitrag dazu geleistet werden, den Umfang der internationalen Zusammenarbeit und Mobilität von Studierenden der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei im Rahmen des KA131-HED Programms zu verstehen und Einblicke in potenzielle Muster, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den internationalen Beziehungen der Abteilungen zu gewinnen.

### **Forschungsdesign**

In dieser Arbeit sollen die bestehenden Erasmus+ Abkommen zwischen den Abteilungen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei und ihren Partnerländern untersucht werden. Vorerst wurde aus der offiziellen Webseite des türkischen Hochschulrats bestimmt, an welchen Universitäten der Studiengang Deutsch als Fremdsprache besteht. Danach wurden die Webseiten der jeweiligen „international Offices“ aufgesucht und die Angaben zu den Erasmus+ Abkommen zusammengetragen. Für diese Arbeit relevante Informationen wurden in Tabellen zusammengefasst, sodass eine Übersicht und ein Vergleich geboten wurden. Als relevante Kategorien wurden folgende bestimmt:

Bestehen von mindestens einem Erasmus+ Abkommens

Land bzw. Länder, mit dem/ denen Erasmus+ Abkommen geschlossen wurden

Anzahl der geschlossenen Abkommen

Für dieses Vorgehen wurde die qualitative Forschungsmethode angewandt. Nach Riemer (2014:21) wird mit qualitativer Forschung auf „Exploration und Verstehen“ beabsichtigt. Die qualitative Forschung bedient sich oft der Datenerhebungsmethoden wie Beobachtung, Interview und Dokumentenanalyse (Yildirim und Simsek, 2016, S.41). Güler et al. (2015:31) beschreiben die qualitative Methode als ein intensiver Deskriptionsansatz durch den Inhalt detailliert beschrieben, analysiert und interpretiert wird. Für diese Arbeit wurde die Dokumentenanalyse als Datenerhebungsmethode angewandt. Hierbei geht es darum unbekannte Ergebnisse aufeinander zu beziehen und zu analysieren (vgl. ebd.). Die erhobenen Daten zu den Erasmus+ Abkommen im Rahmen des Programms KA-131 wurden anschließend in Tabellen dargeboten, sodass Vergleiche gezogen werden konnten.

Dabei beschränkt sich diese Arbeit auf die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei (Studiengang DaF), auf Abkommen, die für das Jahr 2023 und danach bestehen und auf Abkommen im Rahmen des Programms KA-131 für Studierende. Abkommen bezogen auf akademisches oder verwaltungstechnisches Personal wurden nicht miteinbezogen

### **Datenerhebung**

Um die gegenwärtige Position der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei bezüglich der Erasmus+ Abkommen für Studierendenmobilität darzulegen, wurde die Dokumentenanalyse als Erhebungsmethode durchgeführt. Bei dieser Methode werden bereits bestehende Daten zur Analyse herangezogen, Hug und Poscheschnik (2014:82) beschreiben diese Herangehensweise als „das Zusammentragen von existierenden Daten“. Yildirim und Simsek (2016:189) betonen, dass die Dokumentenanalyse sowohl als Ergänzung zu den Erhebungsmethoden Interview und Beobachtung, als auch eigenständig als Erhebungsmethode dienen kann (vgl. ebd.). Auch sie definieren die Dokumentenanalyse als die Analyse von schriftlichen Materialien, die Informationen über das Untersuchungsthema enthalten (vgl. Yildirim und Simsek, 2016, S.189). Güler et al. (2015:129) beschreiben ebenfalls, dass die Dokumentenanalyse als Haupterhebungsmethode oder als Ergänzung genutzt werden können. Da es sich in dieser Arbeit um das Darstellen von den Erasmus+ Abkommen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei handelt, bietet es sich an die von den jeweiligen international offices der jeweiligen Universitäten angegebenen Daten anhand der Dokumentenanalyse zu bewerten. Dazu wurden alle Webseiten der international offices der 16 Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Türkei analysiert und die daraus erhaltenen Daten zusammengetragen. Hierbei wurden das Bestehen oder Nicht-Bestehen eines Abkommens für Studierendenmobilität im Rahmen des Programms KA131-HED, die Partnerländer und die Anzahl der bestehenden Abkommen als Kategorien bestimmt.

### **Datenanalyse**

Zur Analyse der erhobenen Daten wurde die Methode der Inhaltsanalyse angewandt. Hug und Poscheschnik (2014:152) beschreiben das Ziel dieses Vorgehens als „eine große Reduktion der Datenmenge und ein System abstrakter Kategorien, das ein Verständnis des Textmaterials erlaubt“. Bal (2016:258) beschreibt, dass die Inhaltsanalyse die systematische und zielgerichtete Analyse von unter anderem schriftlichen Dokumenten beinhaltet. Ziel dabei ist es den Inhalt der Texte zu verstehen und dementsprechend zu interpretieren (vgl. ebd.). Bei dieser Art von Analyse können Häufigkeiten von wiederauftauchenden Aspekten wiedergegeben werden (Bal, 2016, S.258). Die Inhaltsanalyse konzentriert sich auf die für die Forschungsfragen relevanten Bedeutungsinhalte (vgl. ebd.). Yildirim und Simsek (2016:197f.) beschreiben, dass die Inhaltsanalyse, falls die Datenerhebung ausschließlich

durch Dokumentenanalyse getätigt wurde, einige Schritte enthalten sollte. Diese sind unter anderem die Stichprobenwahl, die Erstellung von Kategorien, die Bestimmung der Analyseeinheit oder die Quantifizierung. Für diese Arbeit wurde die Stichprobe als die Webseiten der bestehenden Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei bestimmt. Die Kategorien wurden ebenfalls aus den bestehenden Angaben der Hochschulen erstellt, zu guter Letzt wurden mögliche Informationen quantifiziert und in Tabellen durch Angabe von Frequenzen dargestellt.

## Befunde

In diesem Teil der Arbeit werden die Daten zu den Erasmus+ Abkommen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung dargestellt.

**Tabelle 1.** Die Anzahl der Erasmus+ Abkommen der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei

| Universität                           | Anzahl der Abkommen für 2023 | Anteil in % |
|---------------------------------------|------------------------------|-------------|
| Anadolu Universität                   | 10                           | 11,4%       |
| Atatürk Universität                   | 3                            | 3,4%        |
| Cerrahpasa Universität Istanbul       | 7                            | 8%          |
| Cukurova Universität                  | 9                            | 10,2%       |
| Dicle Universität                     | 4                            | 4,6%        |
| Dokuz Eylül Universität               | 1                            | 1,1%        |
| Gazi Universität                      | 1                            | 1,1%        |
| Hacettepe Universität                 | 7                            | 8%          |
| Haci Bektas Veli Universität Nevsehir | 5                            | 5,7%        |
| Marmara Universität                   | 13                           | 14,8%       |
| Necmettin Erbakan Universität Konya   | 7                            | 8%          |
| Ondokuz Mayıs Universität Samsun      | Keine Angabe                 | -           |
| Sitki Kocman Universität Mugla        | 5                            | 5,7%        |
| Uludag Universität Bursa              | 8                            | 9,1%        |
| Universität Hakkari                   | 3                            | 3,4%        |
| Universität Trakya                    | 5                            | 5,7%        |
| Insgesamt                             | 88                           |             |

Quellen: http-6-bis http-22

Aus Tabelle eins wird die Zahl der Abkommen für das Jahr 2023 ersichtlich. Daraus kann entnommen werden, dass die 16 Universitäten in der Türkei, die den Studiengang Deutsch als Fremdsprache anbieten insgesamt 88 Partnerschaften zur Studierendenmobilität im Rahmen vom Erasmus+ Programm KA131-HED abgeschlossen haben.

Für Forschungsfrage eins kann demnach festgehalten werden, dass 15 der 16 Abteilungen für Deutschlehrerausbildung ein Erasmus+ Abkommen für die Studierendenmobilität im Rahmen vom Erasmus+ Programm KA131-HED bestehen haben. Aus 15 von diesen konnten Angaben zu Abkommen für die Studierendenmobilität im Rahmen vom Erasmus+ Programm KA131-HED herausarbeitet werden. Schließlich kann durch diese Tabelle ebenfalls abgeleitet werden, dass die Marmara Universität die meisten (13) Abkommen für die Studierendenmobilität im Rahmen vom Erasmus+ Programm KA131-HED hat. Dieser folgen die Anadolu Universität und die Cukurova Universität mit jeweils 9 und

die Uludag Universität Bursa mit acht Abkommen. Drei der jeweiligen Universitäten, also die Cerrahpasa Universität Istanbul, die Hacettepe Universität und Necmettin Erbakan Universität Konya haben jeweils sieben Abkommen und weitere vier, also die Dicle Universität, die Haci Bektas Veli Universität Nevşehir, die Sitki Kocman Universität Mugla und die Universität Trakya, haben jeweils fünf Abkommen abgeschlossen. Es kann der Tabelle entnommen werden, dass die Universitäten Hakkari und Atatürk jeweils drei und die Universitäten Dokuz Eylül und Gazi jeweils ein Abkommen für die Studierendenmobilität im Rahmen vom Erasmus+ Programm KA131-HED anbieten. Für die Abteilung der Deutschlehrerausbildung Ondokuz Mayıs Universität Samsun wurden keine Angaben zu jeweiligen Erasmus+ Abkommen vorgefunden.

**Tabelle 2.** Partnerländer und -universitäten der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei

| Universität                     | Partneruniversitäten                   | Land der Partneruniversität | Anteil an Partnerschaft für die jeweilige Universität |
|---------------------------------|--|-----------------------------|---|
| Anadolu Universität             | Pädagogische Hochschule Freiburg       | Deutschland                 | 50%   |
|                                 | Ludwig-Maximilians-Universität München | Deutschland                 |   |
|                                 | Universität Paderborn                  | Deutschland                 |   |
|                                 | Universität Regensburg                 | Deutschland                 |   |
|                                 | Hochschule Vechta                      | Deutschland                 |   |
|                                 | Daugavpils University                  | Lettland                    | 10%   |
|                                 | Kujawy and Pomorze University          | Polen                       | 20%   |
|                                 | Pomeranian University                  | Polen                       |   |
|                                 | University of Craiova                  | Rumänien                    | 10%   |
| Atatürk Universität             | Univerzitet u Novom Pazaru             | Serbien                     | 10%   |
|                                 | Friedrich-Schiller-Universität Jena    | Deutschland                 | 66,7%   |
|                                 | Universität Hamburg                    | Deutschland                 |   |
| Cerrahpasa Universität Istanbul | Universitatea Ovidius Din Constanta    | Rumänien                    | 33,3%   |
|                                 | Universität Flensburg                  | Deutschland                 | 100%  |
|                                 | Friedrich-Schiller-Universität Jena    | Deutschland                 |   |
|                                 | Pädagogische Hochschule Karlsruhe      | Deutschland                 |   |

|                            |  |                 |       |
|----------------------------|--|-----------------|-------|
|                            | Universität zu Köln                          | Deutschland     |       |
|                            | Westfälische Wilhelms<br>Universität Münster | Deutschland     |       |
|                            | Universität Paderborn                        | Deutschland     |       |
|                            | Pädagogische Hochschule<br>Schwäbisch Gmünd  | Deutschland     |       |
| Cukurova<br>Universität    | Universität Bayreuth                         | Deutschland     | 55,6% |
|                            | Universität Flensburg                        | Deutschland     |       |
|                            | Friedrich-Schiller-Universität<br>Jena       | Deutschland     |       |
|                            | Carl Von Ossietzky-Universität<br>Oldenburg  | Deutschland     |       |
|                            | Universität Osnabrück                        | Deutschland     |       |
|                            | University of Latvia                         | Lettland        | 11,1% |
|                            | Kazimierz Wielki University                  | Polen           | 22,2% |
|                            | Pomeranian University in<br>Slupsk           | Polen           |       |
|                            | University of Novi Pazar                     | Serbien         | 11,1% |
| Dicle Universität          | Technische Universität<br>Dortmund           | Deutschland     | 100%  |
|                            | Universität Osnabrück                        | Deutschland     |       |
|                            | Universität Bremen                           | Deutschland     |       |
|                            | Universität Duisburg Essen                   | Deutschland     |       |
| Dokuz Eylül<br>Universität | Universität Hildesheim                       | Deutschland     | 100%  |
| Gazi Universität           | South East European University               | Nord Mazedonien | 100%  |
| Hacettepe<br>Universität   | Universität Bayreuth                         | Deutschland     | 100%  |
|                            | Technische Universität<br>Braunschweig       | Deutschland     |       |
|                            | Ruprecht-Karls Universität<br>Heidelberg     | Deutschland     |       |



|   |  |              |       |
|---|--|--------------|-------|
|   | Pädagogische Hochschule Heidelberg             | Deutschland  |       |
|   | Friedrich-Schiller-Universität Jena            | Deutschland  |       |
|   | Johannes-Gutenberg-Universität Mainz           | Deutschland  |       |
|   | Universität Oldenburg                          | Deutschland  |       |
| Hacı Bektas Veli<br>Universität<br>Nevşehir | University of Opole                            | Polen        | 25%   |
|   | Sibiu University of Lucian Blaga               | Rumänien     | 25%   |
|   | University of Nis                              | Serbien      | 25%   |
|   | National and Kapodistrian University of Athens | Griechenland | 25%   |
| Marmara<br>Universität                      | Universität Regensburg                         | Deutschland  | 92,3% |
|   | Universität Hamburg                            | Deutschland  |       |
|   | Universität Bielefeld                          | Deutschland  |       |
|   | Pädagogische Hochschule Weingarten             | Deutschland  |       |
|   | Universität Paderborn                          | Deutschland  |       |
|   | Pädagogische Hochschule Heidelberg             | Deutschland  |       |
|   | Friedrich-Schiller-Universität Jena            | Deutschland  |       |
|   | Universität Zu Köln                            | Deutschland  |       |
|   | Pädagogische Hochschule Freiburg               | Deutschland  |       |
|   | Universität Duisburg Essen                     | Deutschland  |       |
|   | Freie Universität Berlin                       | Deutschland  |       |

An overview of partnerships of German language teaching departments in Turkey under the Erasmus+ programme KA-131-HED / Üstün, E.

|   |   |               |       |
|---|---|---------------|-------|
|   | Westfälische Universität<br>Munster                         | Deutschland   |       |
| Necmettin<br>Erbakan<br>Universität Konya | Pädagogische Hochschule Wien                                | Österreich    | 7,7%  |
|   | University of Pecs  | Ungarn        | 28,6% |
|   | University of Debrecen                                      | Ungarn        |       |
|   | Sofia University St Kliment<br>Ohridski                     | Bulgarien     | 14,3% |
|   | Universitatea Crestina Partium                              | Rumänien      | 14,3% |
|   | Uniwersytet Warszawski                                      | Polen         | 14,3% |
|   | Universität Potsdam   | Deutschland   | 14,3% |
|   | University of Pardubice                                     | Tschechien    | 14,3% |
| Ondokuz Mayıs<br>Universität<br>Samsun    | Keine Angaben   | Keine Angaben | -     |
| Sitki Kocman<br>Universität Mugla         | Pädagogische Hochschule<br>Schwäbisch Gmünd                 | Deutschland   | 60%   |
|   | Universität Duisburg-Essen                                  | Deutschland   |       |
|   | Hochschule Bielefeld  | Deutschland   |       |
|   | C. Captain Witold Pilecki State<br>University of Malopolska | Polen         | 40%   |
|   | Jagiellonian University                                     | Polen         |       |
| Uludag Universität<br>Bursa               | Leopold-Franzes-Universität<br>Innsbruck                    | Österreich    | 12,5% |
|   | Universität Bielefeld                                       | Deutschland   | 75%   |
|   | Technische Universität Dresden                              | Deutschland   |       |
|   | Universität Hamburg   | Deutschland   |       |
|   | Friedrich-Schiller-Universität<br>Jena                      | Deutschland   |       |
|   | Universität Koblenz-Landau                                  | Deutschland   |       |
|   | Pädagogische Hochschule<br>Schwäbisch Gmünd                 | Deutschland   |       |

|                     |  |                 |       |
|---------------------|--|-----------------|-------|
|                     | Akademia Nauk Stosowanych w Koninie                      | Polen           | 12,5% |
| Universität Hakkari | Friedrich-Schiller-Universität Jena                      | Deutschland     | 33,3% |
|                     | Goce Delchev University                                  | Nord Mazedonien | 33,3% |
|                     | Univrsity Of Opole                                       | Polen           | 33,3% |
| Universität Trakya  | Technische Universität Braunschweig                      | Deutschland     | 40%   |
|                     | Technische Universität Chemnitz                          | Deutschland     |       |
|                     | University of Maribor                                    | Slowenien       | 20%   |
|                     | Japiellonian University                                  | Polen           | 20%   |
|                     | University of Veliko Turnovo St. Cyril and St. Methodius | Bulgarien       | 20%   |

Quellen: http-6 bis http-22

Aus Tabelle 2 können die Antworten für Forschungsfrage zwei entnommen werden. Die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei haben Abkommen im Rahmen des Erasmus+ Studierendenmobilitätsprogramms mit den Ländern: Bulgarien, Deutschland, Polen, Rumänien, Lettland, Österreich, Nord Mazedonien, Serbien, Tschechien, Slowenien, Ungarn und Griechenland bestehen. Daraus ergibt sich, dass 14 Länder ein Erasmus+ KA131-HED- Abkommen mit den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei abgeschlossen haben. Hierbei konnte die Ondokuz Mayıs Universität Samsun nicht miteinbezogen werden, da sie bezüglich der Abteilung keine Angaben vorweisen.

Die Anadolu Universität hat fünf ihrer zehn Abkommen mit Universitäten mit Hochschulen Deutschland abgeschlossen. Dieses entspricht einem Anteil von 50% der Abkommen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Anadolu Universität. Damit ist Deutschland das häufigste Land, mit dem ein Abkommen der Anadolu Universität besteht. Außerdem wird ersichtlich, dass die Anadolu Universität Abkommen mit weiteren fünf Ländern hat. 20% (n=2) der Erasmus+ Abkommen im Rahmen des Studierendenmobilitätsprogramms der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Anadolu Universität besteht mit polnischen Universitäten während jeweils 10% (n=1) mit Lettland, Serbien und Rumänien abgeschlossen wurden.

Die Atatürk Universität zwei ihrer drei Abkommen im Rahmen des Erasmus+ Studierendenmobilitätsprogramms mit deutschen Hochschulen bestehen. Demnach ist Deutschland mit 66,7% der Abkommen der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Atatürk Universität das

häufigste Partnerland dieser Universität. Ein weiteres Abkommen besteht mit Rumänien (33,3%). Die Atatürk Universität hat daraus folgend Abkommen im Rahmen des Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms mit zwei verschiedenen Ländern.

Für die Cerrahpasa Universität Istanbul und die Hacettepe Universität wird aus der Tabelle ersichtlich, dass an beiden Institutionen ausschließlich Abkommen mit deutschen Hochschulen abgeschlossen wurden. Die Universitäten haben jeweils sieben Abkommen mit Universitäten in Deutschland (100%).

Die Cukurova Universität bietet ihren Studierenden einen Erasmus-Aufenthalt in 3 verschiedenen Ländern an. Deutschland ist dabei das häufigste Land, mit dem die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Cukurova Universität ein Abkommen abgeschlossen hat. Fünf der neun Abkommen (55,6%) bestehen mit deutschen Universitäten. Demnach ist Deutschland das häufigste Partnerland der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Cukurova Universität. Ab Zwei weitere (22,2%) bestehen mit polnischen, und jeweils ein Abkommen (11,1%) mit serbischen und lettischen Hochschulen.

Auch die Dicle Universität bietet ihren Studierenden Erasmus-Aufenthalte ausschließlich in Deutschland an. Alle vier Abkommen (100%) bestehen mit deutschen Universitäten.

Die Dokuz Eylül Universität hat zur Zeit der Erhebung ein Abkommen im Rahmen des Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms aufgelistet. Diese besteht mit Deutschland (100%).

Die Haci Bektas Veli Universität bietet ihren Studierenden ebenfalls eine Möglichkeit auf einen Erasmus-Aufenthalt in unterschiedlichen Ländern an. Die Universität hat insgesamt vier Abkommen im Rahmen des Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms mit vier unterschiedlichen Ländern. Diese sind Polen (20%), Rumänien (20%), Serbien (20%) und Griechenland (20%).

Die Marmara Universität hat insgesamt 13 Abkommen im Rahmen des Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms. Zwölf dieser Abkommen bestehen mit deutschen Universitäten (92,3%) und eine mit einer Hochschule in Österreich (7,7%).

Die Necmettin Erbakan Universität in Konya bietet ihren Studierenden ebenfalls einen Erasmus-Aufenthalt in mehreren Ländern an. Die Institution hat insgesamt sieben Abkommen im Rahmen des Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms mit sechs unterschiedlichen Ländern. Ungarn ist dabei das häufigste Partnerland mit zwei Abkommen (28,6%). Dem folgen jeweils mit einem Abkommen Bulgarien, Rumänien, Polen, Deutschland und Tschechien (jeweils 14,3%).

Die Sitki Kocman Universität Mugla hat fünf Abkommen für Ihre Studierenden im Rahmen des Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms. Drei der Abkommen wurden mit deutschen Universitäten abgeschlossen, demnach ist Deutschland das häufigste Partnerland der Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität. Die anderen beiden Abkommen wurden mit Polen abgeschlossen (40%).

Die Uludag Universität in Bursa hat acht Abkommen im Rahmen des Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms. Deutschland ist mit sechs Partnerschaften (75%) das häufigste Partnerland der Hochschule. Zwei weitere Abkommen bestehen mit einer Hochschule aus Österreich (12,5%) und Polen (12,5%).

Die Universität Hakkari hat insgesamt drei Abkommen für einen Erasmus-Aufenthalt der Studierenden. Diese bestehen alle mit unterschiedlichen Ländern: Deutschland, Nord Mazedonien und Polen (jeweils 33,3%) stehen den Studierenden zur Auswahl.

Die Universität Trakya hat insgesamt fünf Abkommen im Rahmen des Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms. Zwei der Abkommen bestehen mit deutschen Universitäten (40%). Demnach ist Deutschland hier das häufigste Partnerland. Jeweils ein weiteres Abkommen bestehen mit Universitäten aus Slowenien, Polen und Bulgarien (jeweils 20%).

Zuletzt konnten keine Daten für die Abteilung der Deutschlehrerausbildung der Ondokuz Mayıs Universität vorgefunden werden. Daraus lässt sich schließen, dass hier keine Abkommen bezüglich des es Erasmus-Studierendenmobilitätsprogramms bestehen, da diese auf der Webseite des international office angekündigt werden muss.

**Tabelle 3** Häufigsten Partnerländer

| Partnerland      | Anzahl der Abteilungen mit Abkommen | Anteil der Partnerländer in % | Universitäten   |
|------------------|-------------------------------------|-------------------------------|---|
| Tschechien       | 1                                   | 6,3%                          | Necmettin Erbakan U.  |
| Deutschland      | 13                                  | 81,3%                         | Anadolu U., Atatürk U., Cerrahpasa U., Cukurova U., Dicle U., Dokuz Eylül U., Hacettepe U., Marmara U., Necmettin Erbakan U., Sitki Kocman U., Uludag U., Uni. Hakkari, Uni. Trakya |
| Bulgarien        | 2                                   | 12,5%                         | Necmettin Erbakan U., Uni. Trakya   |
| Polen            | 8                                   | 50%                           | Anadolu U., Cukurova U., Haci Bektas Veli U., Necmettin Erbakan U., Sitki Kocman U., Uludag U., Uni. Hakkari, Uni. Trakya   |
| Slowenien        | 1                                   | 6,3%                          | Uni. Trakya   |
| Nord Mazedonien  | 2                                   | 12,5%                         | Gazi U., Uni. Hakkari   |
| Österreich       | 2                                   | 12,5%                         | Marmara U., Uludag U.   |
| Rumänien         | 4                                   | 25%                           | Anadolu U., Atatürk U., Haci Bektas Veli U., Necmettin Erbakan U.   |
| Ungarn           | 1                                   | 6,3%                          | Necmettin Erbakan U.  |
| Griechenland     | 1                                   | 6,3%                          | Haci Bektas Veli U.   |
| Serbien          | 3                                   | 18,8%                         | Anadolu U., Cukurova U., Haci Bektas Veli U.  |
| Lettland         | 2                                   | 12,5%                         | Anadolu U., Cukurova U.   |
| Länder insgesamt | 12                                  |                               |   |

Quellen: <http-6-> bis <http-22>

Für die Forschungsfragen drei und vier stellen sich folgende Untersuchungsergebnisse heraus: Aus Tabelle drei wird ersichtlich, dass die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Türkei mit insgesamt 12 Ländern ein Erasmus+ KA131-HED- Abkommen bestehen haben. Mit 81,3% (n=13) der 16 Abteilungen mit einem Abkommen ist Deutschland das häufigste Land, mit dem mindestens ein Abkommen abgeschlossen wurde. Daraus kann abgeleitet werden, dass fast alle Abteilungen in der Türkei ein Erasmus+ KA131-HED- Abkommen mit Deutschland geschlossen haben. Dieses kann als Gemeinsamkeit der Abteilungen bezüglich ihrer Abkommen im Rahmen des Erasmus+ KA131-HED-

Programms gedeutet werden. Lediglich die Universitäten Gazi, Haci Bektas Veli und die Ondokuz Mayıs Universität haben in diesem Rahmen keine Partnerschaft mit Deutschland.

Auf Deutschland folgen Partnerschaften mit Polen. Die Hälfte der 16 Abteilungen für Deutschlehrerausbildung hat eine Partnerschaft mit polnischen Universitäten. Die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Universitäten Anadolu, Cukurova, Haci Bektas Veli, Necmettin Erbakan, Sitki Kocman, Uludag, Hakkari und Trakya haben diesbezüglich eine Gemeinsamkeit in Bezug auf das Partnerland und unterscheiden sich von den restlichen acht Abteilungen.

Auf Partnerschaften mit Polen folgen Partnerschaften mit Rumänien. Vier (25%) der 16 Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Türkei unterscheiden sich von den restlichen 12 Abteilungen des Landes dadurch, dass sie ihren Studierenden die Möglichkeit bieten einen Erasmus-Aufenthalt in Rumänien zu verbringen. Diese sind die Universitäten Anadolu, Atatürk, Haci Bektas Veli und Necmettin Erbakan.

Das vierthäufigste Land, mit dem eine Partnerschaft der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Türkei besteht, ist Serbien. Drei (18,8%) der 16 Abteilungen haben hier ein Erasmus+ KA131-HED-Abkommen bestehen. Diese sind die Universitäten Anadolu, Cukurova und Haci Bektas Veli. Dadurch unterscheiden sie sich von den restlichen 13 Abteilungen.

Mit Bulgarien, Österreich, Nord Mazedonien und Lettland haben jeweils zwei (jeweils 12,5%) der 16 Abteilungen ein Abkommen. Die Universitäten Necmettin Erbakan und Trakya unterscheiden sich demnach von den restlichen 14 Abteilungen dadurch, dass sie einen Aufenthalt in Bulgarien anbieten, die Universitäten Anadolu und Cukurova dadurch, dass sie einen Aufenthalt in Lettland anbieten, die Universitäten Gazi und Hakkari dadurch, dass sie einen Aufenthalt in Nord Mazedonien anbieten und die Universitäten Marmara und Uludag dadurch, dass sie Partnerschaften mit Österreich eingegangen sind.

Außerdem stellt sich heraus, dass die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Necmettin Erbakan als einzige eine Partnerschaft mit Tschechien und Ungarn, die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya als einzige eine Partnerschaft mit Slowenien, die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Nevsehir Haci Bektas Veli mit Griechenland bestehen haben. Diese Eigenschaft unterscheidet diese drei Universitäten bezüglich des Erasmus+ KA131-HED- Abkommen in der Türkei.

Ein weiterer Unterschied besteht für die Universitäten Cerrahpasa Istanbul, Hacettepe, Dicle und Dokuz Eylül. Sie unterscheiden sich von den übrigen Abteilungen dadurch, dass sie Partnerschaften ausschließlich mit deutschen Hochschulen eingegangen sind. Hierzu kann auch die Marmara Universität gezählt werden, da sie 12 ihrer 13 Abkommen mit deutschen und ein Abkommen mit Österreich abgeschlossen hat, also wieder einem deutschsprachigen Land.

## Schluss und Diskussion

Das Ziel dieser Arbeit bestand darin, einen umfassenden Einblick in die Beteiligung der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei am Erasmus+ KA-131- Programm bezogen auf die Studierendenmobilität zu gewinnen. Durch Beantwortung der der Forschungsfragen wurden sowohl allgemeine Muster als auch Unterschiede zwischen den Abteilungen herausgearbeitet. Darüber hinaus wurden die häufigsten Partnerländer für Erasmus+ Abkommen identifiziert. Schließlich soll die Studie dazu beitragen nicht nur den Zustand der internationalen Zusammenarbeit in der

Deutschlehrausbildung der Türkei zu verstehen, sondern auch Einblicke in die Vielfalt der Partnerschaften zu gewinnen.

Durch Forschungsfrage eins konnte somit aufgezeigt werden, dass 15 der 16 Abteilungen für Deutschlehrausbildung der Türkei mindestens ein Erasmus+ Abkommen im Rahmen des KA-131-Programms für Studierende bestehen haben. Dieses kann als ein erfreuliches Ergebnis für die türkischen Abteilungen für Deutschlehrausbildung gedeutet werden, da dadurch fast alle Abteilungen eine internationale Zusammenarbeit aufweisen und ihren Studierenden die Gelegenheit bieten in diesem Rahmen eine ausländische Universität für Studienzwecke zu besuchen. Dieses Ergebnis kann ebenfalls als ein starkes Interesse der Abteilungen in der Türkei an der Internationalisierung und Förderung der Studierendenaustauschprogramme gedeutet werden. Dass die eine Abteilung kein Abkommen vorzeigt, kann auch damit erklärt werden, dass Abkommen möglicherweise zur Zeit der Erhebung noch nicht aktualisiert wurden. Andernfalls kann geschlossen werden, dass die Koordinatoren sich um ein Abkommen für Studierende nicht bemühen, was im Rahmen der Internationalisierung erstens als Mangel der Abteilung bezeichnet werden kann und zweitens aus Sicht der Studierenden der Abteilung sie im Vergleich zu Studierenden der anderen Abteilungen für Deutschlehrausbildung benachteiligt. Die Vorteile der türkischen Studierenden, die an einem Erasmus+ Mobilitätsprogramm teilnehmen beschreiben viele Studien (Aslan Bağcı et al., 2018; Duman, 2020; Isik, 2018; Seyhan Yücel, 2013; Özdem, 2013). Özdem (2013:90f.) stellt in seiner Arbeit über die Bewertung des Erasmus+ Mobilitätsprogramms für Studierende der Giresun Universität fest, dass Studierende, die am Programm teilnahmen, durch interkulturellen Austausch, die Möglichkeit hatten kulturelle Begegnungen zu machen. Isik (2018: 45) beschreibt, dass Studierende der Ankara Universität angaben, dass sie durch die Teilnahme am Erasmus+ Programm ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern konnten und der Auslandsaufenthalt dazu beitrug, dass ihr Selbstbewusstsein gesteigert wurde. Auch in der Arbeit von Duman (2020:253), die die Bewertung des Erasmus+ Mobilitätsprogramms von angehenden Lehrkräften thematisiert, geben Studierende an, dass die Teilnahme vor allem ihren Fremdsprachenkenntnissen beigetragen hat und der Auslandsaufenthalt wieder zur Steigerung des Selbstbewusstseins behilflich war, sowie einen Beitrag zur beruflichen Entwicklung geleistet hat. Die Befunde der Studie von Aslan Bağcı et al. (2018:69) unterstützen die genannten anderen Arbeiten zu den Bewertungen der Studierenden über das Erasmus+ Mobilitätsprogramm. Hierbei geben Studierende an, dass ihre Fremdsprachenkenntnisse am meisten von diesem Aufenthalt profitiert haben und dass sie dadurch ebenfalls die Möglichkeit bekamen, kulturellen Austausch zu erfahren. Die einzige Arbeit in der Türkei, die sich auf angehende Deutschlehrkräfte und das Erasmus+ Mobilitätsprogramm bezieht, ist die Arbeit Seyhan Yücel's (2013), die sich auf die sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Erasmus- Teilnehmenden konzentriert. Hierbei stellt die Autorin fest, dass Studierende angeben, dass sich ihre Deutschkenntnisse verbessert haben, wobei hauptsächlich der Aufenthalt in Deutschland dazu beitrug. Neben den Sprachkenntnissen haben angehende Deutschlehrkräfte an, dass sie die deutsche Kultur erfahren haben, sowie dass der Aufenthalt in Deutschland zur beruflichen Entwicklung beigetragen hat. Durch Forschungsfrage wurde ebenfalls herausgearbeitet, wie viele Abkommen die Abteilungen jeweils bestehen haben. Dabei hat sich herausgestellt, dass die Abteilung der Marmara Universität mit 13 Abkommen, die meisten Abkommen zur Erasmus+ Studierendenmobilität bestehen hat. Danach folgen die Anadolu Universität mit zehn Abkommen, die Cukurova Universität mit neun Abkommen, die Uludağ mit acht Abkommen und die Universitäten Cerrahpaşa, Hacettepe und Necmettin Erbakan mit jeweils sieben Abkommen. Dieses Bild kann so interpretiert werden, dass die Abteilungen in Metropolen der Türkei mehr Abkommen geschlossen haben als die Abteilungen in kleineren oder von der Lage her östlicheren Städten wie die Universitäten Dicle mit vier, Atatürk mit drei, Hacı Bektas Veli mit fünf, Sitki Kocman mit fünf, Hakkari

mit drei und Trakya mit fünf. Als Ausnahme stechen hier die Universitäten Gazi und Dokuz Eylül hervor, da sie sowohl Metropolen der Türkei als auch von der Lage her zentraler gelegen sind. Diese Abteilungen weisen zur Zeit der Erhebung jeweils ein Abkommen vor, wobei man aus der Webseite der Gazi Universität entnehmen konnte, dass weitere Abkommen sich im Werden befinden. Die Arbeit von Mutlu (2013:115) stellt heraus, dass insbesondere Istanbul als Anziehungspunkt für Erasmus-Studierende aus dem Ausland in Betracht kommt und diese Stadt deshalb als attraktiver Partner angesehen wird. Dieses Ergebnis wird auch in dieser Studie bestätigt, da die Marmara Universität die meisten Abkommen geschlossen hat. Akademische Gründe bei der Wahl des Erasmusziellandes spielen nach Mutlu (ebd.) für Studierende weniger eine Rolle.

Durch Forschungsfrage zwei wurde herausgestellt, welche mit welchen Ländern bezüglich des Erasmus+ Programms KA-131 zur Studierendenmobilität an den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung ein Abkommen besteht. Zwölf Länder sind dabei Partnerländer der türkischen Abteilungen für Deutschlehrerausbildung: Bulgarien, Deutschland, Polen, Rumänien, Lettland, Österreich, Nord Mazedonien, Serbien, Tschechien, Slowenien, Ungarn und Griechenland. Bezüglich der einzelnen Abteilungen. Dies kann als eine Vielfalt der Länder betrachtet werden, da für die Abteilung der Deutschlehrerausbildung weitere Länder, als nur deutschsprachige in Frage kommen. Somit bieten einige Abteilungen ihren Studierenden die Gelegenheit sowohl die deutsche, aber auch weitere Kulturen und Länder kennenzulernen. Die Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Universitäten Anadolu, Atatürk, Cerrahpaşa, Cukurova, Dicle, Dokuz Eylül, Hacettepe, Marmara, Sitki Kocman, Uludağ und Trakya haben die meisten ihrer Abkommen mit deutschen Universitäten abgeschlossen. Dies kann so gedeutet werden, dass diese Abteilungen es für wichtig betrachten, dass ihre Studierenden die Möglichkeit haben Deutschland kennenzulernen. Dies soll nicht bedeuten, dass die restlichen Abteilungen dieses unberücksichtigt lassen, jedoch haben sie anscheinend noch keine Gelegenheit hierfür schaffen können. Die Arbeit von Seyhan Yücel (2013:37) unterstreicht, dass für Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache es von besonderer Bedeutung ist, sich in Deutschland im Rahmen des Erasmus+ Programms aufhalten zu können. Deshalb scheint es relevant für die Abteilungen, die noch kein Abkommen mit Deutschland bestehen haben, eine Partnerschaft zu gründen. Dieses kann aber damit zusammenhängen, dass potentielle deutsche Partneruniversitäten bereits Abkommen mit anderen türkischen Universitäten bestehen haben und deshalb an keiner neuen Partnerschaft interessiert sind. Schließlich sollte es für Studierende der Abteilung der Deutschlehrerausbildung demotivierend sein, wenn an der Abteilung die Möglichkeit ein Austausch mit Deutschland zu machen nicht besteht. Aslan Bağcı et al. (2018:73) schreiben hierzu, dass Koordinatoren es beklagen, dass es schwierig ist Partner zu finden.

Durch Antwort auf Forschungsfrage drei wurde erkannt, dass Deutschland das Partnerland ist (81,3%), das in den Abteilungen für Deutschlehrerausbildung in der Türkei die meisten Abkommen im Rahmen des Erasmus+ Programm KA-131 für die Studierendenmobilität unterhält. Dieses Ergebnis überrascht nicht, da es sich um ein Fach mit Schwerpunkt deutsche Sprache und Kultur handelt. Auch deckt sich dieses Ergebnis mit der türkeiweiten Situation. Deutschland ist in der Türkei eines der populärsten Länder für einen Erasmus-Aufenthalt (European Commission, 2020). Nach Deutschland folgt Polen (50%). Die Nähe zu Deutschland scheint eine wichtige Rolle bei der Wahl der Erasmus-Partnerländer zu spielen. Auch dieses spiegelt sich in den türkeiweiten Zahlen wieder. Polen war im Jahr 2019 das populärste Land für türkische Erasmusstudierende. Für die Abteilungen der Deutschlehrerausbildung scheint auch dieses Ergebnis keine Überraschung, da Polen ein Nachbarland Deutschlands ist, kann es sein, dass Studierende dieses Faches sich für dieses Land interessieren. Nach Polen kommen Rumänien (25%), Serbien (18,8%), Nord Mazedonien (12,5%), Österreich (12,5%) und Bulgarien (12,5%). Es war



zu erwarten, dass Österreich als deutschsprachiges Land häufiger als Partnerland in Frage kommt, jedoch ist dieses nicht der Fall. Vielleicht spielt hier die Anzahl der DaF-Studiengänge in Österreich eine Rolle. Es könnten weitere Forschungen bezüglich Österreich als mögliches Partnerland der türkischen Abteilungen für Deutschlehrerausbildung getätigt werden, sodass die Gründe dargelegt werden können. Betrachtet man die übrigen Partnerländer, so erkennt man, dass sie hauptsächlich Balkanländer und Nachbar der Türkei sind. Demnach kann die geographische Lage als ein Grund für das Bevorzugen dieser Partnerschaften genannt werden. Mit Sicherheit spielt auch die kulturelle Nähe dieser Länder zueinander eine Rolle. Um hier genauere Angaben zu machen, könnten Studien über die Gründe der Wahl der Partnerländer der Abteilungen für Deutschlehrerausbildung der Türkei erstellt werden.

Für Forschungsfrage vier wurde festgestellt, dass fast alle Abteilungen mindestens ein Abkommen mit Deutschland bestehen haben, was als Gemeinsamkeit und ebenfalls als Notwendigkeit für ein Fach mit Schwerpunkt deutsche Sprache und Kultur angesehen werden kann. Für die Abteilungen der Universitäten Gazi, Hacı Bektas Veli und die Ondokuz Mayıs, die keine Abkommen mit deutschen Hochschulen bestehen haben, wäre es von Vorteil diese zu arrangieren.

Einige Abteilungen unterscheiden sich von den meisten, da sie als einzige Abkommen mit Ländern haben und somit ihren Studierenden die Möglichkeit bieten in diesen Ländern zu studieren. Diese sind die Universität Necmettin Erbakan, die als einzige eine Partnerschaft mit Tschechien und Ungarn hat, die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Trakya, die als einzige eine Partnerschaft mit Slowenien hat und die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Universität Nevsehir Hacı Bektas Veli, die als einzige eine Partnerschaft mit Griechenland hat. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass diese Partnerschaften zur Förderung von Vielfalt und Inklusion beitragen, indem sie den Studierenden die Möglichkeit bieten, Erfahrungen in, für ihre Abteilungen weniger typischen Partnerländern zu sammeln.

Weiter wurde herausgearbeitet, dass einige Abteilungen ausschließlich deutsche Partnerschaften eingegangen sind und ihren Studierenden keine Möglichkeit für den Austausch mit anderen Ländern bieten. Da sich keine Arbeiten auf Gründe der Partnerwahl bezüglich des Studierendenmobilitätsprogramms in der Türkei befinden, kann über die Gründe spekuliert werden. Es scheint, als ob die Abteilungen Deutschland als Partner für ausreichend ansehen. Es kann auch sein, dass die Studierenden weitere Länder als nicht attraktiv annehmen. Universitäten Cerrahpaşa Istanbul, Hacettepe, Dicle und Dokuz Eylül könnten es vielleicht in Erwägung ziehen Abkommen mit weiteren Ländern zu schließen, sodass eine Vielfalt diesbezüglich entsteht.

Schließlich wird vorgeschlagen, dass weitere Forschung zu den Abteilungen der Deutschlehrerausbildung in der Türkei getätigt werden soll, sodass Veränderungen und Muster weiter im Blick behalten werden können. Außerdem werden Meinungen der Studierenden bezüglich der Erwartungen vom Programm KA-131 zur Orientierung der Koordinatoren der Abteilungen bei der Wahl der Partner beitragen, sowie die Bedeutung des Programms für die Studierenden darlegen. Gegebenenfalls können hier Defizite festgestellt und je nachdem Verbesserungsmaßnahmen getroffen werden. Auch bestehende und potentielle Koordinatoren der Partnerländer über Erwartungen befragt werden, sodass danach bestimmte Maßnahmen getroffen werden können. Des Weiteren werden die Zahlen der "incoming students" und "outgoing students" einen Überblick darüber verschaffen, ob die Abteilungen attraktiv für ihre Partneruniversitäten scheinen oder ob Nachholbedarf besteht.

### Quellenverzeichnis

- Aslan Bağcı, Ö., Erdem, S., & Erİşen, Y. (2018). Erasmus+ KA103 Hareketlilik Programının Öğrenci ve Koordinatör Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(1), 54–76.
- Bal, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Sentez Yayıncılık.
- Bulut ŞahİN, B., & Erİçok, B. (2023). Türkiye’de Yükseköğretimin Uluslararasılaşmasında Ulusal Stratejiler Ve Kurumsal Yönetim. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3), 1915–1937.
- Cairns, D. (2017). The Erasmus undergraduate exchange programme: a highly qualified success story? *Children’s Geographies*, 15(6), 728–740. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1328485>
- Duman, S. N. (2020). Erasmus Programına Katılan Öğretmen Adaylarının Deneyimleri. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10(2), 239–256.
- Enders, J. (2004). Higher education, internationalisation, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher education*, 47(3), 361–382. <https://doi.org/10.1023/b:high.0000016461.98676.30>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Langenscheidt.
- European Commission. (2020). *Erasmus+ 2019 in numbers*.
- European Commission. (2023). *Erasmus+ Programmleitfaden 2024*.
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023a). *Erasmus+ annual report 2022*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/211791>
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2023b). *Erasmus+ in Türkiye in 2022 Statistics on mobility, cooperation and other data*.
- Grabher, A., Schwarzenbacher, I., Terzieva, B., Kuzmane, D., & Precup, A. (2016). Internationale Mobilität von Studierenden. Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2015; Endbericht.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hug, T., & Poscheschnik, G. (2014). *Empirisch forschen*. UTB.
- Işık, D. (2018). Ankara Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Lisans Öğrencilerinin Erasmus Programına İlişkin Deneyimlerinin Eğitim Sürecine Katkısı. In D. Işık, I. Özko, N. Er-Kocoglu, & P. Karci Kandemir (Hrsg.), *III. Uluslararası Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğrenci Kongresi*.
- Karacan, H. (2014). Öğrenci Değişim Programlarının Dil Öğrenen Öğrenciler Üzerindeki Kültürel Ve Dilsel Hizmetlerinin Değerlendirilmesi: Erasmus ve Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 395–418.
- Knight, J. (2003). Updated definition of internationalization. *International higher education*, 33, 2–3.
- Knight, J. (2014). Three Generations of Crossborder Higher Education: new developments, issues and challenges. In B. Streitwieser (Hrsg.), *Internationalization of Higher Education and Global Mobility* (S. 43–58). Symposium Books.
- Korkut, F., & Mızıkacı, F. (2008). Avrupa birliği, Bologna süreci ve Türkiye’de psikolojik danışman eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 99–122.
- Mutlu, Y. S. (2013). AB Üniversiteleri Erasmus Koordinatörlerinin Türk Üniversitelerinin Erasmus Öğrenci Değişim Programına Katılımı ve Türk Erasmus Öğrencileri Algısı. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 95–127.
- Óhidy, A. (2009). Der Bologna-Prozess und die ERASMUS-Studentenmobilität in Deutschland - Anmerkungen zur europäischen und deutschen Hochschulpolitik. *Pädagogische Rundschau*, 6, 719–730.

- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim Kurumlarında ERASMUS Programının Değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 19(1), 61–98.
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Settineri, S. Demirkaya, A. Feldmeier, N. Gültekin-Karakoç, & C. Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung* (S. 15–28). UTB.
- Seidl, E. (2021). Erasmus – macht – Europäer\*innen. Zum ‚Doing European‘ von Mobilitätsstudent\*innen. In E. Vetter, D. Lange, & A. Wegner (Hrsg.), *Europa denken, kommunizieren und erfahren* (S. 219–239). Wochenschau Verlag.
- Seyhan Yucel, M. (2013). Alman Dili Eğitimi Öğretmen Adaylarının ERASMUS Programı Kapsamında Dilsel ve Kültürel Deneyimleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 46(1), 23–48.
- Teichler, U. (2015). Academic mobility and migration: What we know and what we do not know. *European Review (Chichester, England)*, 23(S1), S6–S37. <https://doi.org/10.1017/s1062798714000787>
- Yılmaz, D. V. (2016). Türkiye'deki Devlet Üniversitelerinde Uluslararasılaşma Süreci: Stratejik Planlar Üzerinden Bir Değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1191-1212.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2021). *Yükseköğretimde Hedef Odaklı Uluslararasılaşma*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasilasma-raporu-yayimlandi.aspx>
- Internetquellen:
- http-1: YÖK Uluslararası İlişkiler Dairesi. *YÖK Bologna Süreci Nedir?* Yükseköğretim Kurulu. Abgerufen 22. Januar 2024, von <https://uluslararasi.yok.gov.tr/uluslararasilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir>
- http-2: *Erasmus to Erasmus+: history, funding and future*. Erasmus+. Abgerufen 19. Januar 2024, von <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/about-erasmus/history-funding-and-future>
- http-3: *Was ist Erasmus+?* Erasmus+. Abgerufen 19. Januar 2024, von <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/about-erasmus/what-is-erasmus>
- http-4: *Teil B – Informationen über die in diesem Leitfaden behandelten Aktionen*. Erasmus+. Abgerufen 23. Januar 2024, von <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/programme-guide/part-b/part-b-information-about-the-actions-covered-by-this-guide>
- http-5: *Studium im Ausland*. Erasmus+. Abgerufen 22. Januar 2024, von <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/opportunities/opportunities-for-individuals/students/studying-abroad>
- http-6: YÖK. (o. J.). *Almanca Öğretmenliği Programı Bulunan Tüm Üniversiteler*. YÖK Atlas. Abgerufen 29. Januar 2024, von <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=10004>
- http-7: *Quota distribution report - anlaşmalar - EWP - EUC - Erasmus+ Online Başvuru ve Yönetim Sistemi - Uluslararası İlişkiler Ofisi - Anadolu Üniversitesi*. Edu.Tr. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://app.uib.anadolu.edu.tr/tr/euc-iias/quota-distribution-report-v2>
- http-8: *ATAUNI-OBS*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://obs.atauni.edu.tr/moduller/login/degisimOia/erasmusKA103>
- http-9: *Erasmus İkilili Anlaşmalar*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://erasmus.cu.edu.tr/storage/%C4%Bokili%20Anla%C5%9Fma%20Listesi/E%C4%9E%C4%BoT%C4%BoM%20FAK%C3%9CLTES%C4%Bo%20ANLA%C5%9EMA%20L%C4%BoSTES%C4%Bo.pdf>

- http-10: *Erasmus Öğrenim Hareketliliği*. Abgerufen 27. Januar 2024, von [https://www.dicle.edu.tr/Contents/pages/Files/3137bc1a-822d-4be4-bf01-30bbcd4e30e/26cf82c694324bba8fea3ff830b52b7c\\_Erasmus%20Anla%C5%9fma%20Listesi-May%C4%B1s%202023%20\(KA131-Avrupa%20Birli%C4%9fi%20ve%20Program%20c3%9clkeler\).pdf](https://www.dicle.edu.tr/Contents/pages/Files/3137bc1a-822d-4be4-bf01-30bbcd4e30e/26cf82c694324bba8fea3ff830b52b7c_Erasmus%20Anla%C5%9fma%20Listesi-May%C4%B1s%202023%20(KA131-Avrupa%20Birli%C4%9fi%20ve%20Program%20c3%9clkeler).pdf)
- http-11: *ERASMUS+ ANLAŞMALARI*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://international.deu.edu.tr/wp-content/uploads/2024/01/Anlasmalar-26-Jan-24-WEB.xlsx>
- http-12: *Erasmus+ Kurumlararası Anlaşmalar*. Abgerufen 27. Januar 2024, von [https://gazi.edu.tr/Download?link=https://webupload.gazi.edu.tr/upload/460/2023/1/25/e475cc3c-2a06-4458-969d-09f942f46b6d-iaa\\_web.xlsx&fileName=e475cc3c-2a06-4458-969d-09f942f46b6d-iaa\\_web.xlsx](https://gazi.edu.tr/Download?link=https://webupload.gazi.edu.tr/upload/460/2023/1/25/e475cc3c-2a06-4458-969d-09f942f46b6d-iaa_web.xlsx&fileName=e475cc3c-2a06-4458-969d-09f942f46b6d-iaa_web.xlsx)
- http-13: *Kurumlararası Anlaşmalar*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://fs.hacettepe.edu.tr/abofisi/ANLA%C5%9EMALAR/07.03.2022/OGRENIM.pdf>
- http-14: *İkili Anlaşmalar Listesi*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://www.hakkari.edu.tr/erasmus/tr/sayfa/detay/851/ikili-anlasmalar-listesi>
- http-15: *Erasmus+*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://erasmus.iuc.edu.tr/tr/content/erasmus-637811218413641513/ikili-anlasmalar>
- http-16: *Erasmus+ İkili Anlaşmalarımız*. Edu.tr. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://uio.nevsehir.edu.tr/tr/erasmus-ikili-anlasmalarimiz>
- http-17: *İkili Anlaşma Listesi*. Marmara Üniversitesi. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://uluslararası.marmara.edu.tr/ikili-anlasmalar/ikili-anlasma-listesi>
- http-18: *İkili Anlaşmalar*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://www.erbakan.edu.tr/erasmus/sayfa/467/ikili-anlasmalar>
- http-19: *Kurumlararası Anlaşmalar*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://erasmus.omu.edu.tr/uploads/af83484a9b0e03010d63f3a923eca2af.xlsx>
- http-20: *Erasmus+ Programı - Kurumlararası Anlaşmalar ve Ortaklıklar*. Edu.tr. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://erasmus.mu.edu.tr/tr/erasmus-programi--kurumlararası-anlasmalar-ve-ortaklıklar-609>
- http-21: *Kurumlararası Anlaşmalar*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://uludag.edu.tr/erasmus/konu/view?id=8264&title=kurumlararası-anlasmalar>
- http-22: *Erasmus Kurumlararası Anlaşmalar - Yeni Dönem*. Abgerufen 27. Januar 2024, von <https://erasmus.trakya.edu.tr/pages/erasmus-kurumlararası-anlasmalar---yeni-donem>

## 52. İletişim Sürecinde Dil Engelleri<sup>1</sup>

Merve KARABULUT<sup>2</sup>

Leyla UYGUN<sup>3</sup>

**APA:** Karabulut, M. & Uygun, L. (2024). Language Barriers in the Communication Process. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 937-948. DOI: 10.29000/rumelide.1455155.

### Öz

İletişim; bireyler, gruplar veya kuruluşlar arasında ortak bir anlayış oluşturmayı, çeşitli bilgi aktarımı ve etkileşim duygusu sağlar. İnsanlar arasındaki iletişimde en etkili unsur olan dil, iletişim sürecini tüm boyutlarıyla etkiler. Başka bir ifadeyle iletişim; insan-insan, insan-kuruluş, kuruluş-kuruluş, kuruluş-toplum ilişkilerini sağlayan bir araçtır. İnsanın diğer insanları, kuruluşları özetle dış dünyayı tanıyabilmesi, olayları ve düşünceleri anlayıp algılayabilmesi için iletişim sürecine ihtiyaç vardır. Dil yoluyla gerçekleşen öğrenme sürecinde edinilen bilgiler eyleme dönüştürülerek beceri kazanımı elde edilir. Kişilerin ve kuruluşların dış dünya ile anlamlı bir bütünlük içinde olabilmesi için iyi çalışan iletişim kanalları kurularak, gerçekleştirilen iletişimin kalitesi artırılmalıdır. Çünkü bireyler arasında gerçekleşen iletişim, bilinçli ya da bilinçsizce ortaya çıkan birtakım durumlarla tarif edilirken bozulmakta ve yanlış bir şekilde yorumlanabilmektedir. Bu çalışmada iletişimi tüm yönleriyle etkileyen dilin, iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevi ayrıca iletişimin önündeki dil engelleri konu edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, Etkili İletişim, İletişim, İletişim Engeli, Yabancı Dil Öğretimi.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma Leyla Uygun'un Doç. Dr. Merve KARABULUT danışmanlığında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde savunulan seminer çalışmasından üretilmiştir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %14

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 23.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455155

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

<sup>2</sup> Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü / Assoc. Prof. Dr., Atatürk University, Faculty of Literature, German Language and Literature Departmente (Erzurum, Türkiye), merve.karabulut@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-2106-5941, **ROR ID:** https://ror.org/03je5c526, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951

<sup>3</sup> YL., Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü / MA., Atatürk University, Social Science Institute, Faculty of Literature, German Language and Literature Departmente (Erzurum, Türkiye), leyla\_tlyhn@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0006-5017-3630, **ROR ID:** https://ror.org/03je5c526, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951

## Language Barriers in the Communication Process<sup>4</sup>

### Abstract

Communication; It provides a sense of interaction and transfer of diverse information, creating a common understanding between individuals, groups or organizations. Language, which is the most effective element in communication between people, affects the communication process in all its dimensions. In other words, communication; It is a tool that provides human-human, human-organization, organization-organization, organization-society relations. A communication process is needed for a person to be able to get to know other people, organizations, in short, the outside world, and to understand and perceive events and thoughts. Skill acquisition is achieved by turning the information acquired during the learning process through language into action. In order for people and organizations to have a meaningful integrity with the outside world, the quality of communication should be increased by establishing well-functioning communication channels. Because communication between individuals can be distorted and interpreted incorrectly when described by certain situations that occur consciously or unconsciously. In this study, the role and function of language, which affects all aspects of communication, in the communication process and the language barriers to communication are discussed.

**Keywords:** Language, Effective Communication, Communication, Communication Barriers, Foreign Language Teaching.

### Giriş

İletişim, insanlık tarihinde temel bir rol oynayan ve bireyleri bir araya getiren bir süreçtir. İnsanlar etkileşim yoluyla duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini paylaşarak anlam inşa ederler. İletişim, insanların doğuştan getirdikleri bir yetenek olup, insanlar bu yetenekleri geliştirerek çevreleriyle etkileşimde bulunmaya başlarlar. Doğuştan gelen iletişim yetenekleri, insanların çevreleri ve diğer insanlarla etkileşime geçmelerini mümkün kılar. İnsanlar, sözlü ve sözsüz iletişim araçlarıyla birbirleriyle iletişim kurar. Bu süreç, duygusal bağların kurulmasını, bilgi alışverişini ve kültürel değerlerin paylaşılmasını sağlar. İnsanlar, iletişim yoluyla birbirlerine duygu, düşünce ve bilgi aktararak karşılıklı anlayışı artırırlar. Bu süreç, ayrıcalıklı ve sosyal bir varlık olan insanın toplum içindeki rolünü şekillendirir. İletişim becerileri, bireyin sosyal çevresinde etkin bir şekilde varlık göstermesini ve toplumsal ilişkilerini yönetmesini sağlar. İletişim, bireylerin bireysel varlıklarını fark etmelerine, kendi kimliklerini anlamalarına ve bir kültürün içinde sosyalleşmelerine yardımcı olur. Ayrıca, toplum

<sup>4</sup> **Statement (Thesis / Paper):** This study is derived from Leyla Uygun's seminar study defended at Atatürk University Institute of Social Sciences under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Merve KARABULUT. It is declared that scientific and ethical principles have been complied with in the preparation process of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin /Ithenticatge, Rate: 14

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 23.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455155

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

içindeki ilişkileri düzenleyerek bireylerin bir arada yaşamasını kolaylaştırır. İnsanlar, iletişim sayesinde birbirlerini anlayabilir, ortak bir dil oluşturabilir ve birlikte çalışabilirler. Bu nedenle, iletişim insanlar için vazgeçilmez bir yaşamsal zorunluluktur. İletişim sayesinde insanlar, kendi varlıklarını anlamlandırabilir, toplumlarıyla etkileşimde bulunabilir ve birlikte yaşama becerilerini geliştirebilirler. Bu yüzden iletişim, insanların sosyal varlıklar olarak varlık göstermelerini sağlayan önemli bir araçtır.

İletişim çeşitli disiplinlere ait birçok alanla bağlantılı olan karmaşık bir kavramdır. Dilbilimi, halk bilimi, sosyoloji, psikoloji gibi farklı disiplinler ile ilgili olan iletişim, sadece bir disiplinle sınırlı kalmayan geniş bir konsepttir. İletişimin karmaşıklığı, “İletişim, kesin hatlarla çizilebilecek bir disiplin değildir” (Akt. Gökçe, 2001, 2) ifadesiyle açıklanabilir. Bu, iletişimin sadece belirli bir disiplinle sınırlı olmadığını, birçok farklı disiplinle etkileşim halinde olduğunu ve çok yönlü bir olgu olduğunu vurgular. Bu, iletişim kavramının farklı alanlarda farklı tanımlamalara, kullanım alanlarına ve anlamlara sahip (Akt. Gökçe, 2001, 6-7) olmasıyla ilişkilidir.

İletişim kavramı, geniş bir yelpazede farklı tanımlarla ele alınmıştır. Bu tanımlar arasında ortak özellikler bulunsa da kullanıldığı bağlam ve disiplinlere göre çeşitli anlamlar içerebilir. Genel olarak, iletişim, insanların duygularını, düşüncelerini, bilgilerini ve yargılarını belirli kodlar ve semboller aracılığıyla anlamlı iletilere dönüştürerek, kültür birliği taşıdığı veya taşımadığı diğer insanlarla veya çevreleriyle paylaştıkları dinamik bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu tanım, iletişimin sadece sözlü dil aracılığıyla değil, aynı zamanda semboller, görseller, beden dili gibi farklı iletişim araçlarıyla da gerçekleşebileceğini vurgular. İletişim, sadece bireyler arasındaki etkileşimi değil, aynı zamanda kültürel ve sosyal bağlamları da içerir. Bu nedenle, iletişim kavramı, çok yönlü ve disiplinler arası bir anlam taşır, bu da farklı bilim alanları tarafından ele alınarak incelenmesini gerektirir.

İletişim, insanların kendi varlıklarını ve dış dünyayı anlama ve yorumlama isteklerinden gelir. İnsanların iletişime olan ihtiyacı, sosyal enerjilerine dayanır ve bu sosyal enerji, insanın konuşabilen bir varlık olmasından kaynaklanır (Akarsu, 1998, 36). İletişimde, düşünce ve konuşma arasında bir bağlantı vardır. İnsanoğlunun düşünme yetisi, onu amaçlı olarak konuşmaya ve ifade etmeye yönlendirir. İnsanların duygularını, düşüncelerini ve çevrelerini anlamlı bir şekilde ifade etme zorunluluğundan iletişim doğar. Her düşünce kendini ifade edebilecek bir anlatım biçimi arayışındadır. Bu anlatım biçimi genellikle sözlü dil aracılığıyla gerçekleşir ve iletişim sürecini oluşturur. İletişim süreci, insanlara dünyayı anlama ve onunla ilgili görüşleri yorumlama konusunda yeni bir perspektif sunar (Porzig, 1995, 8). Bu bağlamda, iletişim sadece bir bilgi transfer aracı olarak değil, aynı zamanda insanların düşünce dünyasını ifade etme ve başkalarıyla paylaşma aracı olarak da önemlidir.

İletişimin temelinde, insanların dış dünyayı dil aracılığıyla yorumlayıp anlamlandırma süreci yer alır. İnsanlar, içsel deneyimlerini ifade etmek ve başkalarıyla paylaşmak için iletişimi kullanır. Bu süreç, insanların düşündüklerini, hissettiklerini ve deneyimlediklerini semboller ve dil yoluyla dışa vurmasını içerir. İletişim, insanların ruhsal yaşantılarını anlamlı bir şekilde ifade etmelerini sağlar. Bu, anlam üretme ve bu anlamı başkalarıyla paylaşma sürecini içerir (Kılıç, 2002, 16). İnsanlar, kendi düşünce ve duygularını sembolleştirme ve dil aracılığıyla iletim yeteneği sayesinde iletişim kurabilirler. Dil, insanın düşünen ve konuşan bir varlık olma özelliğiyle örtüşerek sembolleştirme ve bu sembollerle anlamlı dil birlikleri oluşturma yeteneğine hizmet eder. İnsanoğlunun sahip olduğu bu dil yeteneği, iletişimin ortaya çıkmasına, şekillenmesine ve sağlıklı bir yapıya kavuşturulmasına olanak tanır. İletişim, insanın muhakeme yeteneğiyle (dış dünyayı algılama ve anlama yeteneği) de ilişkilidir. Bu muhakeme yeteneği, dil aracılığıyla kavramları, sembollerini kullanarak çevresini algılamasını ve bu algılamaları

anlamlandırmasını içerir. İnsanlar, dil kuralları çerçevesinde bu anlamlı iletileri oluşturup birbirleriyle paylaşarak iletişim kurarlar.

Alman düşünür Hamann'ın ifadesine göre, akıl, anlama süreçlerinin bütünü oluşturur bir kavramdır, ancak bu anlama süreci sadece dil yoluyla gerçekleşebilir. Hamann'a göre dil aklın hem organı hem de ölçütüdür. Yani dil olmadan anlama yetisi de olmaz (Akt. Akarsu, 1998, 37). Bu düşünce, insanın kavramları sembollere, sembolleri de anlamlı iletilere dönüştürme yeteneğinin büyük ölçüde dilin kullanımına dayandığını vurgular. Dilin anlama süreçlerindeki merkezi rolü, insanın düşünce ve anlama yeteneklerini şekillendiren temel bir faktördür. İnsanlar, düşüncelerini ifade etmek, kavramları sembolize etmek ve anlamı diğerleriyle paylaşmak için dili kullanırlar. Dilin varlığı, insanın sosyal bir varlık olarak iletişim kurma ve anlama süreçlerini gerçekleştirme ihtiyacının temelini oluşturur. Bu perspektifle, iletişim, genellikle dilin kullanımına bağlı olarak gerçekleşen bir olgudur. İnsanlar dil aracılığıyla duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini ifade ederler. Dilin, sembolizasyon ve anlamlandırma süreçlerine hizmet etmesi, insanların birbirleriyle etkileşimde bulunmalarını, ortak anlayışları geliştirmelerini ve toplumsal bağlarını güçlendirmelerini sağlar. Dolayısıyla, dil, iletişimin temel taşıdır ve insanın anlama süreçlerini yönlendiren bir araçtır.

Dil sistematik bir dizge olarak işleyen ve insanlar arasında anlaşmayı mümkün kılan doğal bir araçtır. Belirli işaret sistemlerini içeren düzenli bir yapıdır ve iletişimi sağlamak için temel bir araç olarak işlev görür. Dil olmadan dış dünyadan alınan algılar, düşüncelere, simgelere ve sembollere dönüştürülemez, Bu da iletişimin gerçekleşmesini engeller. Dil, düşünce kalıplarını başkalarına aktarmak için kullanılan bir araçtır. Dış dünyadan gelen düşünceler, dil aracılığıyla sözlü veya yazılı formda ifade edilir, sembolleştirilir ve bu şekilde başkalarına iletilir. İletişim sürecinde, insanlar genellikle sözlü dilin yanı sıra beden dili gibi işaret sistemlerini de kullanırlar. Bu, iletişimde ifadeyi zenginleştiren ve anlamı derinleştiren bir katman ekler. Dilin rolü sadece bilgi alışverişi değil, aynı zamanda düşünce ve duyguların ifadesi, kültürlerarası iletişim ve toplumsal bağların güçlenmesi gibi birçok farklı alanda etkilidir. İnsanlar, iletişim sürecinde dilin sağladığı bu anlamlandırma ve sembolleştirme özellikleri sayesinde karmaşık düşünceleri paylaşabilir ve birbirleriyle etkileşimde bulunabilirler. Bu nedenle dil, iletişimde temel bir unsur olarak önem arz eder. Dilin doğru ve etkili kullanımı, iletişimi güçlendirirken, yanlış veya eksik kullanımı ise iletişim aksaklıklarına neden olabilir. Bu nedenle, sağlıklı bir iletişimin gerçekleşebilmesi için dilin doğru bir şekilde kullanılması büyük önem taşır.

## 1. Dil ve Dilin İşlevleri

Dil, kendine özgü kuralları bulunan ve sadece bu kurallar çerçevesinde evrimleşen bir olgudur (Ergin, 1985, 3). Çok yönlü ve gelişmiş bir sistem olan dil, düşünce, duygu ve istekleri bir toplum içinde ortak ses ve anlam öğeleri ve kurallar kullanarak başkasına aktarmayı sağlayan bir araçtır. İnsanların birbirleriyle iletişim kurmak, düşüncelerini, duygularını ve isteklerini ifade etmek için kullandıkları sesli işaretler sistemini ifade eder. Bu özellikler, dilin sadece sözlü iletişimi değil, aynı zamanda insanların zihinsel ve duygusal dünyalarını da içeren çok geniş bir yelpazede kullanıldığını gösterir. Dilin bu çok yönlü ve gelişmiş yapısı, kültürel ve toplumsal bağlamlarda farklılık gösterse de temelde insanlar arasında anlaşmayı sağlamak ve iletişimi güçlendirmek amacıyla evrimleşmiş bir araç olduğunu yansıtır. Bu nedenle dil, en etkili iletişim aracı olarak görülür (Banguşlu, 1986, 9). Sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilebilmesi için, bu noktada dilin işlevlerine/görevlerine değinmenin yerinde olacağı kanaatindeyiz.



## Dilin İfade Edici İşlevi

İletişim kurmanın ifade edici yönü, onun kaynakla olan alakasını ve iletişimsel unsurların objelerle, hadiselerle ya da zihinle ilgili hususlarla nasıl ilişkilendiğini açıklar. Başka bir ifadeyle, bir konuşmacının seçtiği kelimeler ve kurduğu cümleler, dinleyicinin zihninde bulunan bilgiler ve değerler içinde anlam kazanır. Bu noktada, zihindeki kodlanmış bilgiler daima birinci biçimlerini korumaz ve her taze bilgiyle değişebilir. Bu bağlamda, kaynak, konuşmacının iletiğinin, zihindeki önceki bilgilerle birleşerek taze bir bütünlük oluşturması sürecidir. Yeni mesajlar, daha önceki bilgilerle ilişkilendirilir ve o bilgilere gönderim yapılarak kodlanır. Bu süreç içerisinde dinleyici bireyin sahip olduğu bilgi de büyük önem taşır (Jacobson, 1960, 350-377).

## Dilin İleti İşlevi

Dilin mesaj ya da retorik (söz söyleme sanatı) görevi, iletinin oluşturulması kısmıyla doğrudan ilişkilidir. Bu konuda Günay, mesaj olarak isimlendirdiği olguyu şu şekilde belirtir: Mesaj, alıcı bireye iletilmek istenen bir düşünceyi, duyguyu, eylemi, niyeti veya başka bir şeyi ifade eder. Mesaj, havadaki titreşimler, kâğıt üstüne yapılmış anlam taşıyan çizimler, şekiller, grafikler, bir el hareketi veya daha genel olarak iki veya ikiden fazla kişinin arasında anlam taşıyan özelliklere sahip ve herhangi bir anlamı nakletmek amacıyla üretilmiş olan her çeşit dilsel ya da dil dışı işaret veya göstergelerin bir bütünüdür (Günay, 2004, 62).

## Dilin Anlatımsallık İşlevi

En tarafsız hususta dahi bir mesaj, bir vericinin (konuşmacının) davranışını ortaya çıkarır. Bu nedenle, iletişim sürecinde bilgilerin iletildiği bir kaynak olarak görev alır ve dil ile ilgili kodlamayı da bu verici gerçekleştirir. Huber, bir konuşmacı kendine ait duyguları ifade etmek için konuştuğunda ve bunu yaparken bir başka kişiye bir şeyi iletmeyi amaç edindiğinde, dilin bireysel kullanıldığını belirtir. Bu durum, dilin ifadesel işlevinin önemini vurgular. İfade etme, aynı zamanda, olaylar, durumlar ve nesnelere ilgili gerçeğin konuşmacının bakış açısıyla nasıl oluşturulduğu anlamına gelir (Huber, 2008, 38-42).

## Dilin Çağrı İşlevi

Konuşmacının ürettiği mesajların her halde bir muhatabı bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle, bir ileti oluşturulurken amaçlanan şey, alıcı bireyde (dinleyicide) bir tesir yaratmaktır. Dil olgusunun çağrı görevi, dilin alıcıya odaklanmış yönünü vurgular. Bir konuşmacının ürettiği mesaj, dinleyici bireyi belirli bir hedefe yönlendirmeyi amaçlıyorsa, bu iletinin çağrı işlevini içerdiğini gösterir. (Huber, 2008, 38-42).

## Dilin İlişi İşlevi

İletişim kurabilmek için konuşmacı ve dinleyicinin varlığı kadar bu iki unsur arasında etkileşim de önemlidir. Bu nedenle, iki yapı arasındaki sağlıklı iletişim sürecini sağlayan bir ilişkinin oluşturulması, iletişim sürecinde temel bir gereksinimdir. Yazılı iletişim sürecinde metinlere, sözlü iletişim sürecinde konuşmalara, işaretlerle iletişim sürecinde ise belirli bir işaret sistemine gereksinim duyulmaktadır. Başka bir söylemle, iletişim sürecinin gerçekeşebilmesi için somut bir vasıta gereklidir. Bu süreç aynı zamanda iletişim sürecinde anlamın müzakeresini içerir. Konuşmacı, ürettiği mesajların doğru ve tam bir şekilde dinleyici bireye varıp varmadığını, istenilen tesiri oluşturup oluşturmadığı durumunu kontrol

eder. Benzeri süreçler dinleyici için de geçerlidir. İletişim süreci esnasında, konuşmacılarla dinleyiciler arasında devamlı bir geri bildirim sistemi kurmak adına onarımlar, açıklamalar, sorular gibi çeşitli yollar kullanılır. İşte bu ilişkilerin tamamı, bir kanal aracılığıyla gerçekleşir.

## Dilin Üstdil İşlevi

Herhangi bir mesajı doğru bir şekilde analiz edip yorumlamaya yardımcı olan her türlü sembol, gösterge veya belirtilerin bir kod olduğu vurgulanır. Bu noktada, dilsel ve üstdilsel kavramlar arasındaki ayrım önemlidir. İnsanlar iletişim kurmak için tümceler kurar. Seçtikleri sözcükler ve oluşturdukları tümceler dilsel ifadelerdir ve bu, dilin kullanılması anlamına gelir. Aynı zamanda, insanlar oluşturacakları dilsel yapıyla ilgili kararlar alır. Birtakım yapıları veya kelimeleri ötekilerine tercih eder, seçtikleri yapıları amaçlarına uygun bir şekilde düzenleyip, planlar. Dilin bu görevi üstdilsel işlevdir. Dil ile ilgili yapılar bir ürünse, üstdilsel yapılar, o ürünün ne şekilde olacağını belirleyen bir sistemdir. Bu nedenle üstdilsel görev, dildeki kod üretimini düzenleyen ve kontrol altında tutan daha soyut yapıdaki bir düzlemi bildirir (Günay, 2004, 62).

## 2. İletişim ve İletişimin İşlevleri

İletişim, birçok anlamı ve işlevi üstlenmiş geniş bir kavramdır. Bu kavram, yaşamın devamını sağlamaktan, bilgi, duygu ve düşüncelerin aktarımına, belirsizliğin ortadan kaldırılmasından, ortak anlamın çıkartılmasına kadar birçok anlamı içerir ve bütün bilim dallarının ilgi alanında yer alan ve önem arz eden bir konudur. İletişim süreci, bireyin sosyal yapıda bir varlık olarak kendini anlatması için kaçınılmaz bir süreçtir. Her bir davranış, konuşma, susma, duruş, oturma biçimi, insanın kendini ifade etmesini sağlayan iletişim faaliyetine dahildir. Ayrıca, insanlar jest ve mimiklerle de sürekli olarak çevrelerine mesajlar iletmeye çalışırlar (Tutar, 2004, 15-18).

Sosyal iletişim içinde herhangi bir işin iletişime ihtiyaç duymaması mümkün değildir. Çünkü iletişim, insanların birbirlerini anlamalarını sağlayan önemli bir araçtır. İletişim süreci, temel olarak bireyler arasında ortak bir payda bulunması nedeniyle gerçekleşen mesaj alışverişi sürecidir. İletişim olgusunun tüm tanımlamalarından anlaşılacağı gibi, iletişim sürecinin ana hedefi, kaynağın istediği doğrultuda mesajı alıcıya ulaştırması ve istenilen tepkiyi elde etmesidir. İnsanlar, amaçlarına ulaşabilmek amacıyla iletişim sürecini bir araç olarak kullanır, çünkü karşısındakine bir şeyi iletmek ve onu etkilemeye çalışmak eğilimindedirler. Bu amaçlara ulaşmak ise sadece iletişim yoluyla mümkündür.

Tekrar, iletişim süreci fertlerin toplum içinde birer birey olabilmesi için onları sosyal bir varlık haline getirerek toplumsallaştırma maksadını yerine getirmiş olur. Bunu sağlamak için, bireyin kendisini bir fert olarak hissedebilmesi için çevresiyle sosyal etkileşim süreçlerine girmesi gerekmektedir. İletişim kurarak her birey, toplumun bir parçası olma yolunda ilerler. Özetle, bireysel ilişkilerin temelinde iletişim bulunmaktadır. Bireyin temel fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının yanı sıra öğretme, anlama, anlatma, etkileme, etkilenme, paylaşma ve sahip olma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurmaya duyulan ihtiyaç vardır (Tutar, 2004, 15-18).

İletişim, sosyal etkileşim aracı olarak kullanıldığı gibi aynı zamanda insan ihtiyaçlarından doğan temel faaliyetlerden biridir (Erdoğan, 1996, 213). İnsanın yaşamsal faaliyetlerini sağlayan iletişim verilerinin belirli temel nitelikleri bulunmaktadır. Bu nitelikler, iletişimi tanımlayan ve aslında neleri içerdiğini açıklayan önemli unsurlardır.

İletişim üzerine yapılan çalışmalar, ilk olarak iletişimin üç temel özelliğinden bahseder. Bunlardan birincisi, iletişim etkinliğinin insanları gerektirmesidir. Çünkü insan tarihi, aynı zamanda iletişimin tarihini de içerir. Fiziksel ve sosyal varlığını devam ettirmek isteyen, kendisi ve çevresiyle üretim ilişkisinde olan insanların birbirlerini anlamaları için iletişime ihtiyaçları vardır (Korkmaz ve Erdoğan, 2002, 15-24). İletişim, yalnızca insanların birbirlerini anlama ihtiyaçlarından kaynaklanır. İkincisi, iletişim süreci paylaşımda bulunmayı gerektirir; yani iletişim sürecinde gönderici ve alıcı, iletinin ortak bir anlam taşıması üzerine anlaşma sağlamalıdır. İletişimin üçüncü özelliği ise sembolik olmasıdır. Semboller, jestler, mimikler, sesler, harfler, rakamlar ve sözcükleri içerir. Alıcı ve gönderici, mesaja aynı anlamı verdiklerinde, iletişim tam olarak gerçekleşir (Tutar, 2004, 15-18).

Bireylerin yaşantılarının önemli bir unsuru olan iletişim, iletişim sürecine katılanların sayısı ve gerçekleşme şekli bakımından çeşitlilik gösterebilir. Çünkü iletişim süreci, bireylerin ilişkilerinin doğasına ve kullanılan araçların farklılıklarına bağımlı olarak değişik şekiller alır. Bundan dolayı, iletişimin gerçekleşme biçimleri, özellikleri ve kodlanması dikkate alınarak sınıflandırma yapılabilir. İletişim biçimlerini bireysel, bireyler arası ve toplu iletişim olmak üzere üç ana grupta toplamak mümkündür (Korkmaz ve Erdoğan, 2002, 15-24).

İletişim türlerini ise sözlü iletişim, sözsüz iletişim, beden dili ile iletişim, yazılı iletişim şeklinde dört başlıkta toplamak mümkündür.

### **Sözlü İletişim**

Ses olgusunun karşıya iletilmesi ve duyulması sürecinin gerçekleşmesiyle meydana gelen iletişime geçme şekline sözlü iletişim adı verilir. Bu, iletişime geçmenin en bilinen türüdür ve aynı zamanda konuşma dili şeklinde de bilinir. Sözlü iletişimde bir taraf konuşmacı olarak rol alırken diğer taraf dinleyicidir. Konuşan bireyin anlatmaya çalıştığı duygunun, düşüncenin, tutumun ve bilgilerin, dinleyenler tarafından doğru bir şekilde anlaşılabilmesi önemlidir. Dilin doğru kullanılması, bu iletişim çeşidinde oldukça kritiktir. Dilin doğru kullanılması, ilişkinin doğru bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlar.

### **Sözsüz İletişim**

Giyim, alanın kullanım şekli, kelimelerin vurgulanma biçimleri, jestler ve mimikler, gözlerin hareketleri ve göz teması gibi unsurların bir araya gelerek iletilen mesajlara sözsüz iletişim adı verilir. Duygular, özellikle yüz ifadesi, el hareketleri ve ses tonu aracılığıyla ifade edilebilir. Bu tür ifadeler, bireyler arasındaki tutumların iletişim sürecini sağlar ve iletişimin akış şeklini düzenleyen bir etkiye sahiptir. Aynı zamanda sözlü ifadeleri vurgular, onlara ek anlam katar ve iletişimi zenginleştirir. Sözsüz öğeler, konuşmanın yerine geçebilirler.

### **Beden Dili ile İletişim**

Sözsüz iletişim olarak da adlandırılan beden dili, iletişimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. İletişimdeki amacı, vurgulama; tonlama, ses tonunu değiştirme gibi yöntemleri kullanarak, beden dili ile iletişimi etkili hale getirmesidir. Bedenin verdiği işaretler, kendiliğinden ortaya çıkar ve sözlü iletişimde kullanılan kelimeler gibi değişken değildir. Bu durum, iletişimin daha derin ve anlamlı bir seviyede gerçekleşmesine olanak tanır.

## Yazılı İletişim

Yazılı iletişim, metin yoluyla gerçekleştirilen bir iletişim türüdür. Sözlü iletişime kıyasla daha kontrollü bir ortam sağlar. Ancak, yazılan her kelime ve cümle düşünülerek ve doğru bir şekilde kullanılarak yazılmalıdır. Oluşturulan cümlelerin uygun ve etkili bir biçimde yerine getirilmesi önemlidir. Yazılı iletişime örnek olarak makaleler, kitaplar ve gazeteler gösterilebilir.

### 3. İletişimdeki Engeller

Etkili ve sağlıklı bir iletişimin sağlanmasına engel olan birçok faktör vardır. Bu faktörler, fiziksel, teknik, psikolojik, sosyal ve örgütsel olarak kategorilere ayrılabilir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, 175-190).

İletişim kanallarını etkileyen çevresel koşullar, fiziksel ve teknik engeller olarak adlandırılır ve genellikle beş başlık altında incelenir.

#### Mesaja Dair Engeller

Bir iletişim mesajının kaliteli iletişime engel olmasında en önemli faktör, içerdiği belirsizliklerdir. Mesajın anlamı, kimden geldiği, ne zaman iletilmesi ve beklenen tepki gibi konulardaki belirsizliklerin yanı sıra, gerekli bilgi ile mesajın içeriği arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan belirsizlikler de bu duruma etki edebilir. Ayrıca, mesajın oluşturulmasında kullanılan sembollerin, alıcının anlayabileceği şekilde düzenlenmesi eksik veya yanlış anlamalara neden olabilir, bu da iletişimde engel oluşturabilir (Yatkın ve Yatkın, 2006, 111-112).

#### Kanal ve Araçlara Dair Engeller

İletişimde uygun kanal ve aracın seçilmesi, mesajların tam ve doğru olarak iletilmesini sağlamak açısından kritiktir. İletişim kanallarının yetersiz olması, güçlerinin üstünde yük taşıması, iletişim teknolojisinin hızla gelişmesi ve örgütlerin bu teknolojiye zamanında ayak uyduramaması gibi zorluklar, iletişim sürecinin sağlıklı işlenmesini engelleyebilir (Tutar, 2003, 187). İletişim sürecinde kullanılan kanal ve araçların yanlış seçimi ve aynı şekilde yanlış kullanımı, kaliteli iletişimin önemli teknik engellerinden biri olarak ortaya çıkar (Yatkın ve Yatkın, 2006, 111-112).

#### Gürültüye Dair Engeller

Mesajın kodlanmasından, iletişimin çözümlenme aşamasına kadar her aşamada ortaya çıkabilen faktörler, iletişimde aksaklıklara veya iletişimin tamamen engellenmesine neden olan unsurlar "gürültü" olarak adlandırılır. Gürültü kaynakları arasında mikrofondaki teknik arızalar, işitme bozuklukları ve çevresel gürültüler bulunabilir. Ayrıca, dargınlıklar, anlaşmazlıklar, yanlış anlamalar, önyargılar, inanç ve değer yargıları ile görüş farklılıkları gibi etmenler de iletişimi engelleyen gürültü faktörleri arasında yer alır (Bayrak, 1995, 104).

#### Dile Dair Engeller

Kelimeler ve cümleler, iletişimde bulunan kişilerin bilgi, deneyim ve düşüncelerinden etkilenerek anlam kazanır. Ancak, dilin kompleks bir biçimde kullanımı, iletişimde engellere yol açabilir. İletinin oluşturulması sürecinde kullanılan işaretlerin anlamlandırılması, düz ve yan anlam olmak üzere iki farklı biçimde seçilebilir (Erdoğan, 2002, 123). Etkili iletişimin temel unsurlarından biri, ne kadar basit,

yalm ve açıklayıcı bir dil kullanıldığıdır. Dilin anlaşılır ve sade olması, iletişimin sağlıklı ve kaliteli bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlar.

### **Psikolojik ve Sosyal Duruma Dair Engeller**

İletişim sürecine katılan bireyler arasındaki engeller, genellikle kendi şahsi niteliklerinden kaynaklanır. Bu engeller ve bozulmalar, kişilerin duyguları, düşünceleri ve değer yargılarından; hedeflerine, tutumlarından ve davranışlarından; düşünce çerçeveleri ve iletişimin konusuna olan ilgilerinden; algılama ve dinleme becerilerine kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Ayrıca, bireylerin içinde yetiştiği sosyo-kültürel ortamın farklılığı da iletişimdeki engel ve bozuklukları etkileyebilir (Türkmen, 2000, 19).

### **İletişimin Amacının Belirlenememesine Neden Olan Unsurlar**

Etkili bir iletişim için, doğru mesajın doğru zamanda, doğru iletişim aracıyla ve doğru kişilere iletilmesini sağlayan koşullar oluşturulmalıdır.

### **Önyargılar**

Öğrenilmiş düşünce kalıpları, bireylerin zihinsel yapısında katılaşmış, çoğu zaman farkında olunmayan belirli düşünceler olarak tanımlanabilir. İnsanlar genellikle bu düşüncelerin doğruluğunu sorgulamaya pek eğilimli değildir ve bu düşüncelerini değiştirebilecek herhangi bir bilgidan kaçınırlar (Dökmen, 1998, 87).

### **Görüşteki Farklılıklar**

İletişimde bulunan taraflar aynı görüşte değilse, önemli düşünce farklılıkları mevcutsa ve özellikle bu farklılıklar kişisel inanç ve değer sistemleriyle ilişkilendirilmişse, etkili ve üretken bir iletişim kurmak zorlayıcı olabilir (Eren, 2000, 344).

### **Algılamadaki Farklılıklar**

Bireyler, farklı olaylara, durumlara veya bilgilere farklı düzeylerde ilgi gösterebilir veya aynı olayları farklı biçimlerde algılayabilir. Bu durum, yanlış veya eksik algılamalara yol açarak iletişimde engellere neden olabilir. Başka bir deyişle, alıcı tarafından seçici algılama sonucunda iletilen mesaj, göndericisinden bağımsız olarak algılanır ve bu algıya bağlı olarak tepki verilir. Bu sebeple, iletişimin toplamdaki başarısı, algılayan bireyin ne şekilde algıladığına bağlı olacak şekilde ortaya çıkar (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, 175-190).

### **Tutumlar ve Davranış Biçimleri**

Tutumların iletişimdeki engelleyici etkileri çeşitli boyutlara sahiptir:

\*Bireyin kendi tutumu: Eğer bireyin iletişime olan güveni yüksekse, iletmek istediği mesajları başarıyla iletebilir.

\*Bireyin konuyla ilgili tutumu: Eğer birey iletmek istenen mesajın konusuyla ilgisiz veya olumsuz bir tutum içindeyse, iletişimde zorlanabilir.

\*İletişime katılan kişilerin birbirlerine yönelik tutumları: Mesajı ileten kişi, alıcıya karşı olumlu bir tutum içindeyse, iletişim daha etkili olabilir. Tersine durumda iletişimde sorunlar ortaya çıkabilir.

Bireyler, tutumların olumlu veya olumsuz, çekici veya itici olmalarına bağlı olarak iletişim kurarlar. Bu bağlamda, bir tutum ne kadar güçlü ve aşırı ise, değiştirmek de o kadar zor olabilir. Bu güçlü tutumlar, iletişimde engel oluşturmaya devam edebilir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, 175-190).

### **Sosyo-Kültürel Farklar**

Sosyo-kültürel farklılıklar, birbirini tanımayan kişiler arasında mesaj kodlama ve çözümleme süreçlerinde hatalara neden olabilir. Bu kültürel çeşitlilik, iletişim sürecinde bozulmalara yol açabilir. İletişim sürecinin başarılı olabilmesi için, sosyo-kültürel değerlerin önemli bir rol oynadığı unutulmamalıdır. Bu değerlerin dikkate alınması, iletişim sürecinin sorunsuz bir şekilde ilerlemesi için önemlidir ve engellerle karşılaşmadan başarıya ulaşmayı sağlar.

### **Bireyin Sahip Olduğu Bilgi Seviyesi**

İletişim sürecine katılan bireylerin eğitim düzeyi, iletinin konusu ve kapsamıyla ilgili sahip olunan bilgi birikimleri ile ilişkilidir. Yeterli olmayan bilgi, iletişimde gönderici ve alıcı arasında bir engele neden olabilir. İletiyi gönderen, bilgi eksikliği sebebiyle iletinin içerik kısmında boşluklar bıraktığında, alıcı tarafından algılanan mesaj, aslında gönderilen mesajdan farklı bir anlam taşıyabilir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, 175-190).

### **Örgütsel Engeller**

Örgütler, toplum yaşamının önemli bir parçasını oluşturur; bireylerin bir araya gelmesiyle veya birtakım grupların birleşimiyle de meydana gelebilir. Bu örgütler, hayati eylemlerini sürdürebilmek için etkin ve kaliteli bir iletişim sürecine ihtiyaç duyarlar. Fakat, paradoksal bir şekilde, örgütlerin genellikle kendilerine ait iletişimi engellemeye yönelik eğilimleri vardır. Bu durum, örgütlerin başarılı iletişim kuramadığından dolayı yaşamsal fonksiyonlarında belirli zaman periyodlarında düşüş yaşanmasına neden olabilir.

### **Dil Unsuru**

İletişim sürecinin görsel veya işitsel bütünlüğünün yapısına zarar veren ve alıcının iletiyi doğru bir şekilde anlamasını engelleyen etkenler bulunmaktadır. Sözcüklerdeki dil güçlükleri çeşitli sebeplerden kaynaklanabilir. Konuşulan kişilere uygun ifadelerin seçilmesi önemlidir. Uzmanlar genellikle teknik terimler kullanırken, bu terimler genel yöneticiler tarafından anlaşılabilirlik açısından zor olabilir. Ayrıca, sözcüklerin birden fazla anlam taşıması da iletişimde sorunlara yol açabilir. Bir sözcüğün kullanıldığı bağlamdaki anlamıyla, alıcı tarafından algılanan anlam arasındaki farklar iletişim kopukluğuna neden olabilir ve iletişimi engelleyebilir (Can ve Yaşar, 1991, 179).

Başkalarıyla iletişim kurarken, önemli olan kelimelerin bize ifade ettikleri değil, başkaları için ne anlam taşıdığıdır. Bireyler duygusal canlılardır ve sözleri ile davranışları, karşısındaki kişilerin kendi psikolojik yapılarına göre farklı şekillerde yorumlanabilir (Webster, 1976, 5).

Kimileri, iletişimde bulunurken genellikle muhataplarının (alıcıların) aynı bilgiye sahip olduğunu varsayarak, konuşma ve yazma işlemlerini eksik bir şekilde gerçekleştirir. Diğer taraftan, bazıları birkaç

satırda ifade edilebilecek bir olayı uzun bir açıklama ile anlatır veya iki dakikada ifade edilebilecek bir konuyu yarım saatte anlatır. Her iki durumda da iletişimdeki ifade, ilgili kişiye gerekli biçimde aktarılamaz (Yağcı, 1995, 109).

## Sonuç

İletişimde etkili olma hedefi, her zaman ulaşılabilir bir sonuç değildir, ancak bu amaç önemlidir. Sosyal psikologlara göre, mükemmel, etkili ve kaliteli iletişim bir ütopya olarak kabul edilmelidir. Çünkü bireyler arasındaki iletişim, bilinçli ya da bilinçsiz olarak ortaya çıkan çeşitli eğilimlerle şekillenir, bozulur ve yanlış yorumlanır. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, iletişimin kalitesini etkileyen faktörlerle ilgilidir. Bu nedenle, gerçekleştirilen bu araştırmada, iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde önemli bir rol oynayan dil ve dille ilgili faktörlere detaylı bir şekilde odaklanılmıştır.

Bireyler, yaşamları boyunca sürekli bir iletişim ağı içinde bulunurlar. İnsan, dilin tüm unsurlarıyla, sözlü veya sözsüz, simgeler ve semboller aracılığıyla devam eden sürekli iletişimle etkileşim içerisinde. Bu etkileşim, bireyin çevresinden bilgi edinmesini sağlar ve aynı zamanda başkalarına bilgi aktarmaya çalışmasını mümkün kılar. Edinilen bilgiler titizlikle değerlendirilir, yorumlanır ve alınan iletilere geri bildirimlerle yanıt verilir. İnsanlar, bu iletişim süreci aracılığıyla bilgi alışverişi yapar ve bu sayede toplumsal ilişkilerini güçlendirir.

İletişimin etkinliği ve dil kullanımı denildiğinde, bir iletişim sürecinde göndericinin hedeflediği sonuca ulaşıp ulaşılmadığı, alıcıya yönlendirilen mesajın etkili bir şekilde iletilip iletilmediği işaret edilir. İletişim faktörleri sürekli olarak çeşitli etkiler altında kalır. İletişimde algılanan mesajın gönderilen mesajdan farklı anlaşılması durumunda, yani dilin etkili bir şekilde kullanılamaması durumunda iletişim engelleri ortaya çıkar. Bireylerin davranışları, kültürel farklılıkları, iş deneyimleri, güven ve açıklık düzeyi, kıskançlık seviyesi, dedikodu, ilgisizlik, görüş açısı farklılıkları, süzgeçleme, iletinin eksik olması, dilsel faktörler, gürültü ve kanalın yetersizliği gibi etkenler, iletişimde engel oluşturan faktörler olarak ortaya çıkabilir.

İletişimde etkinliği sağlamak için, alıcının dünyasına duyarlı olmak önemlidir. Mesajlar etkili olmalı, ancak alıcıyı incitmemelidir. İletişim açık, anlaşılır ve öz olmalıdır. Sözlü ifadenin yanı sıra eylemlerle de desteklenmelidir. Tehditkâr bir atmosferden kaçınılmalıdır. İletişim süreci sonuna kadar takip edilmeli ve hedeflenen amaca uygun geri bildirimlerle katkı sağlanmalıdır. Yalnızca "Semantik" (Anlam Bilgisi) ve "Sentaks" (Cümle Bilgisi) açılarından konuşma ortamlarına yaklaşmak, sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi için yeterli değildir.

İletişim kazalarını önlemek için dilin pragmatik boyutu kritik bir rol oynar. Dilin pragmatik boyutuyla birlikte iletişim alanında çeşitli zorluklar ortaya çıkabilir. Bu zorluklar, aynı kültürden gelen bireyler arasındaki iletişimde daha az belirgin olabilirken, hedef kültür mensuplarıyla kurulan iletişimde daha fazla sorun teşkil edebilir. Yabancı bir kültüre hakim olmadan kurulan iletişimde, iletişim kazaları sıkça karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle dilin pragmatik yönüne odaklanmak, hatasız bir iletişim için ihmal edilmemesi gereken önemli bir unsurdur. Sağlıklı bir iletişim kurabilmek için dil unsurlarının sadece anlamlı olması yeterli değildir. Kullanılan dil unsurlarının aynı zamanda ilgili alıcıya uygunluğu ve iletişim ortamına (konvansiyona) uygunluğu da gözden kaçırılmaması gereken bir durumdur.

## Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dil-Kültür Bağlantısı*. İnkılâp Yayınları. İstanbul.

- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Bayrak, S. (1995). *Örgütlerde Etkili İletişim ve Yönetimi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Anabilim Dalı. Doktora Tezi. Erzurum.
- Can, H.T. ve Yaşar, D. A. (1991). *Genel İşletmecilik Bilgileri*. Adım Yayıncılık. Ankara.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Sistem Yayıncılık. 8.Baskı. İstanbul.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. Avcıol BasımYayımları. İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlamak*, Erk Yayınları. Ankara.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Yayınevi. İstanbul.
- Ergin, M. (1985). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul.
- Gökçe, O. (2001). *İletişim Bilimine Giriş*. Turhan Kitabevi. Ankara.
- Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. Multilingual Yayınları. İstanbul.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime Giriş*. Multilingual Yayınları. İstanbul.
- Jakobson, R. (1960). "Linguistics and Poetics", İçinde T. Sebeok, (Yay.), *Style in Language*, Cambridge, MA: M.I.T. Press, ss. 350-377.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*. Papatya Yayıncılık. İstanbul.
- Korkmaz, A. ve Erdoğan, İ. (2002). *Öteki Kuram*. Erk Yayınları. Ankara.
- Porzig, W. (1995). *Dil Denen Mucize*. (Çev. Vural Ülkü). Türk Dil Kurumu Yayınları. Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. VE Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde İletişim*. Arıkan Yayıncılık. İstanbul.
- Türkmen, İ. (2000). *Yöneticiler İçin Etken İletişim Modeli*, MPM, No:480, 3.Baskı, Ankara.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*, Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Tutar, H. (2004). *Genel ve Teknik İletişim*. Nobel Yayın Dağıtım. 2. Baskı. İstanbul.
- Webster, E. (1976). *Başarılı İş Adamı*, (Çev. Nesrin Dikmen). Üçdal Neşriyat. İstanbul.
- Yağcı, T. (1995). *Küreselleşmenin Getirdiği Yeni Oluşumlar Karşısında İşletme Yönetiminde İletişimin Önemi*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ksü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Yatkin A. ve Yatkin, Ü. (2006). *Halkla İlişkiler ve İletişim*. Nobel Yayınevi. 2.Baskı. Ankara.



### 53. Klasik Dönem Hadis Şerhlerinin Yazılma Sebepleri<sup>1</sup>

Sezgin MISIR<sup>2</sup>

**APA:** Mısır, S. (2024). Klasik Dönem Hadis Şerhlerinin Yazılma Sebepleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 949-963. DOI: 10.29000/rumelide.1433025.

#### Öz

İslam dininin temel kaynaklarından biri sayılan hadislerin tedvin ve tasnifiyle oluşan hadis külliyyatının pratikte daha iyi anlaşılması için hadis âlimleri birtakım çabalar içine girmişlerdir. Bu çabaların en yoğun şekilde tezahürü şerhlerde görülür. İslam'ın geniş coğrafyalara yayılması ve her bölgenin hadisleri anlamaya yönelik farklı yaklaşımları, şerhlerin yazım sebeplerini tam olarak belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Bununla birlikte hadisle meşgul olan şârihleri şerh yazmaya iten bazı ortak nedenlerden bahsetmek mümkündür. Hiç kuşkusuz şerh yazma faaliyeti bir entelektüel çabanın sonucudur. Fakat hadisleri anlama faaliyeti olarak ortaya konulan bu çabayı sadece entelektüel bir gayrete hasretmek daraltıcı bir yaklaşım olacaktır. Bu minvalde şerhlerin yazılma sebeplerini iki ana başlığa ayırmak mümkündür. Bunun ilki şerhlerin genel olarak hem muhteva hem de metin açısından hadisleri anlama ve izah etme çabası, ikincisi de şârihlerin kendi iç dünyası veya çevresinin etkisiyle oluşan birtakım özel sebeplerdir. Dolayısıyla şerhlerin yazılma ihtiyacını tamamen bir anlama çabasının sonucu olarak görmemek gerekir. Bizce en önemli sebebi bu olmakla beraber, şerhlerin yazılmasına etki eden; şârihin müntesibi olduğu mezhebini savunma ihtiyacı, şerh ettiği esere hizmet etme arzusu ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yardımcı olma gibi başka nedenlerin de var olduğu söylenebilir. Makalede şerhlerin ele aldığı metni anlama ihtiyacı dışındaki muhtemel yazılma sebepleri ele alınmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Hadis, Şerh, Klasik Dönem, Anlama, Yorumlama

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %21

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1433025

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

<sup>2</sup> Doktora., Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel İslam Bilimleri / PhD., Uludağ University, Faculty of Theology, Institute of Social Sciences, Basic Islamic Sciences (Bursa, Türkiye), ssezginmisir61@hotmail.com, **ORCID ID:** 0009-0005-3759-3780, **ROR ID:** https://ror.org/03tg3ebo7, **ISNI:** 0000 0001 2182 4517, **Crossreff Funder ID:** 501100007628

## The Reasons For Writing Classical Period Hadith Commentaries<sup>3</sup>

### Abstarct

Hadith scholars have made some efforts to better understand in practice the hadith corpus formed by the compilation and classification of hadiths, which are considered one of the basic sources of Islamic religion. The most intense manifestation of these efforts is the writing of commentaries. The spread of Islam to vast geographical region sand the different approaches of each region to understanding hadiths make it challenging to precisely determine the reasons for writing commentaries. However, it is possible to mention some common reasons that have driven sahih engaged with hadith to write commentary. Undoubtedly, the activity of writing commentary is the result of intellectual effort. Nevertheless, it is not entirely accurate to attribute this effort, which is aimed at understanding hadiths, solely to intellectual effort. In this regard, it is possible to divide there a sons for writing commentary into two main headings. The first is the sahih's attempt to understand the hadiths in general both in terms of content and text. The second is some specific reasons that have a risen from the influence of the commentary's own inner. World or environment. It is also a fact that commentary activities are not activities aimed solely at understanding. Therefore, the need to write commentary should not be seen as the result of a complete effort to understand. In our opinion, while this may be the most significant reason, it can be said that there are other important factors that affect the writing of the commentary. The article will be attempted to address possible reasons for writing commentary beyond the need to understand the text.

**Keywords:** Hadith, Commentary, ClassicalPeriod, Reason, Writing

### Giriş

Hadislerinin doğru anlaşılma çabaları Hz. Peygamber döneminden günümüze kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreç içerisinde hadislerin anlaşılması, korunması ve sonraki nesillere doğru bir şekilde aktarılması için hadis âlimleri birçok faaliyette bulunmuşlardır. Bu çabaların sonucunda bir hadis edebiyatı literatürü oluşmuş, başta *Kütüb-i Sitte* olmak üzere çok önemli hadis eserleri kaleme alınmıştır. Bu literatür içerisinde Şerh edebiyatı müstesna bir yere sahiptir. Şerh geleneğini başlatan ve sistemleştiren çalışmalar belli bir çabanın ve amacın ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Sözlükte açmak, açıklamak, genişletmek, izah etmek gibi anlamlara gelen şerh, hadis terimi olarak; bir tek hadisin veya belirli bir hadis kitabındaki bütün hadislerin sened, dil, muhteva, hüküm, tarihi bağlam, sebab-i vürûd vb. yönlerden açıklamasını yapmak ve anlaşılması güç kısımları izah etmek demektir. Aynı zamanda şerh, bu amaçla yazılan kitapların genel adına da denir (Aydınlı, 2009, s. 297; Çakan, 2003, s. 181).

<sup>3</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin /Ithenticatge, Rate: 21

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 19.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1433025

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Hadis alanında yapılan çalışmalar ve bu süreçte meydana gelen telif geleneğini dikkate aldığımızda bir metni şerh etme bir diğer ifadeyle yorumlama faaliyetinin iki ana gerekçeye dayandığı söylenebilir. Bunların ilkinde göre şârih, muhaşşi ya da muallik ana metin hakkında okuyucuyu kısmen yetersiz görmüş ve onu bilgilendirmek istemiş olabilir. Bundan dolayı metindeki ibareleri açıklama gereği duymuş ve metne dair bilgiler vermiştir. İkinci gerekçe ise, herhangi bir metni devamlı ve tekrar tekrar yorumlamaya çalışanların, bu faaliyetlerini düşünce ve inanç sistemlerinin varlığını güncelleyerek devam ettirmelerinin bir aracı olarak görmeleridir (Halman vd., 2006: 124). Bu iki sebebin yorumlama faaliyetinin genel bir çerçevesi olduğu söylenebilir. Bununla beraber konu biraz daha irdelendiğinde bu iki ana gaye ışığında birtakım alt (özel) sebeplerin de şerhlerin yazılmasına etki ettiği görülür. Bu sebepler ilk bakışta tasarlanmış bir amacı göstermeyebilir. Ama yapılan faaliyetler değerlendirildiğinde, bunların şerhlerin yazılmasına veya sistematik bir hal almasına etki ettikleri de inkâr edilemez.

Hadislerin nakledilmesinin muhatapları tarafından anlaşılma gibi bir hedefi olduğu için, onların şerh edilmesine etki eden sebeplerin en önemlisi olarak hadisleri anlama ve yorumlama çabası gösterilebilir. İslam âlimlerinin dini metinleri telif sebeplerini inceleyen İbn Haldun (ö. 808/1406)'a göre şerh türündeki eserlerin telif gerekçeleri, daha önceki teliflerin muğlak ve anlaşılmayan ifadelerini beyan etmek, hatalarını tashih ederek, sonrakilerin doğru anlamasını sağlamaktır (İbn Haldun, 2018, s. 973-74). İbn Haldun'un ifadelerinden yola çıkarak hadis şerh faaliyetlerinin telif amacının son raddede hadisleri anlama amacına matuf olduğu söylenebilir. Nitekim ilim geleneğimizde pek çok âlim, kendi yazdığı esere, yine bizzat kendisi şerh yazmak suretiyle eserini daha anlaşılır kılmak istemiştir. (Şensoy, 1989, s. 555).

Şerh faaliyetlerinin salt anlamaya yönelik bir faaliyet olmadığı da bir gerçektir. Dolayısıyla şerhlerin yazılma ihtiyacını tamamen bir anlama çabasının sonucu olarak görmemek gerekir. Hadis üzerinden mezhebini savunma ihtiyacı, şerh ettiği esere hizmet etme arzusu (o eseri otorite kılma çabası), eğitim faaliyetlerine yardım etme amacı vb. sebepler de şerhlerin yazılma nedenleri arasında değerlendirilebilir. Aşağıda bunlara örnekleriyle birlikte yer vermeye çalışılacaktır.

### 1. Hadis Üzerinden Mezhebini Savunma İhtiyacı

Mezhepler, nasların anlaşılmasında önemli bir yapı taşıdır. Bu öneme binaen sahip oldukları mezhep görüşünün etkisinde kalan bazı âlimlerin hadisleri yorumlarken, bağlı oldukları mezhep görüşlerini dikkate almaları ve öne çıkarmaları doğaldır. Ancak mezhep taassubu olarak da adlandırılan bir duruma düşmemek için bu konuda dikkatli olmak lazımdır. Zira hadislerin yorumlanmasında ve ondan hüküm çıkarılmasında mezhep görüşlerinin etkisi altında kalınması, bazen objektif sonuçların ortaya çıkmasını engelleyebilmektedir. Bu durumun hangi oranda yansıdığını ve hadis şerhlerine etkisini ortaya koymak önemlidir.<sup>4</sup> Her ne kadar bunun tespiti zor olsa da ortaya konulacak bazı örnek ve durumlar genel hakkında fikir verme imkânı sağlayabilir (Kahraman, 2005, ss. 133-163; 2007, ss. 15-28; Ertaş, 2018, ss. 1270-1279). Mezhepler veya ekoller arasındaki ilmî rekâbetin şerh yazımındaki sebeplerden biri olduğu söylenebilir. Çeşitli ilmî çevreler, fikhî ya da itikâdî görüşlerini muhaliflerine karşı savunmak üzere Buhârî (ö. 256/870) ve Müslim (ö. 261/875)'in *Sahihleri* gibi otorite kabul edilen hadis kitaplarına başvurmuşlar, muhtelif yorum tekniklerini kullanmak suretiyle fikirlerinin Hz. Peygamber'in

<sup>4</sup> Şâfiî ulemadan Hattâbî'nin *Me'âlimu's-Süneni*'ni, Nevevî'nin *el-Minhâc*'i, İbn Hacer el-Askalânî'nin *Fethu'l-Bârî*'si; Mâlikîyye'den Ebû Bekir İbnü'l-Arabî'nin *Arizati'l-Ahvezî*'si, Hanefiyye'den ise Bedrüddin el-Aynî'nin *Umdetü'l-Kârî*'si gibi belli başlı eserler üzerinden özellikle de ameli alandaki mezhep farklılıklarını dikkate alarak değerlendirmelerde bulunmak mezhebi mensubiyetin hadisleri anlamada etkisini büyük oranda gözler önüne serer.

hadisleriyle uyumlu olduğunu göstermeye çalışmışlardır. Bu tarz gruplaşmanın etkisini Hattâbî (ö. 388/998)'nin *Meâlimu's-Süneni*'nde görmek mümkündür (Hattâbî, 1932, C. 1, s. 3-4).

H.III. ve IV. asır İslâm düşünce tarihi açısından fikrî tartışmaların yoğun yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu dönemde Ehl-i hadis, Mu'tezile ve Ehl-i re'y arasındaki tartışmalar hadis tarihi açısından önem arz etmektedir. Zira bu dönemde Müslümanlar arasında meydana gelen siyâsî ihtilâflar nedeniyle ortaya atılan bazı iddialar, hadislere dayandırılarak dîni bir hüviyet kazanmaktaydı (Suyûtî, 2007, C. 2, s. 468). Sistemleşerek bir ekol hâline gelen itikâdî fırkalar tarafından, ileri sürdükleri görüşlerini desteklemek ve davalarını Peygamber sözünün otoritesiyle destekleyerek meşru hale getirmek için hadis uydurma veya hadisleri kendi çıkarlarına uygun şekilde te'vîl etme faaliyeti de bu dönemde hız kazanmıştır (Siddîkî, 2007, s. 111).

Mezhep mensubiyeti, ilk dönemlerden itibaren bir hadis kitabına şerh yazma amacı ile ilgili önemli sâiklerinden biri olarak görülmüş, bu konudaki rekâbeti körükleyici bir unsur kabul edilmiştir. Bu konuda dönemler arasında ciddi bir farkın olmadığı da söylenebilir (Kahraman, 2005, s. 21).

Şârihler hadisleri yorumlarken ve onlardan birtakım hükümler istinbât ederken, benimsedikleri mezhep görüşlerinden isteyerek ya da istemeyerek de olsa etkilenmişlerdir. Şüphesiz “ilmî” vasfı taşıyacak bir çalışmada ön yargıların olmaması beklenir. Ancak öncelikle, bir mezhebe mensup olup onun görüşlerini savunmanın bir ön yargı veya insanları, en azından kendilerine göre, doğru bilgiye ulaştırmanın yolu olup olmadığı tartışmalıdır. Bu konuda ileri sürülecek kanaatler ancak kişisel yargıları yansıtabilir. Şârihlerin de konuya, “doğru bilgi” veya “doğrular arasında en doğrusu” şeklinde bakmış olmaları kuvvetle muhtemeldir (Kahraman, 2007, ss. 7-34). “Hadis şerhinde mezhep faktörü” adlı çalışmasında Kahraman, mezhep faktörünün şârih üzerindeki etkilerinin varlığını düşündüren bazı işaretlerin olabileceğini ifade eder ve o işaretleri şu şekilde sıralar: 1. Mezhepler, Mezhep İmâmları ve Eserleri İle İlgili Övücü Sözler, 2. Mezheplere veya Mezhep İmâmlarına Yapılan İtirâzların Sayısı/Sıklığı, 3. Mezheplere veya Mezhep İmâmlarına Yapılan Atıfların Çokluğu/Sıklığı, 4. Mezhep Görüşüne Muhâlif Hadislerin Te'vîli, 5. Hadislerin Sıhhat Durumları İle İlgili Değerlendirmeler (2007, ss. 7-34). Bazı şârihlerin aşırı mezhep taassubu gösterdikleri, bazılarının ise bu taassubu göstermeyip yer yer kendi mezheplerinin aleyhine görüşler beyan ettikleri görülmektedir. Özellikle de bağlı oldukları mezhebin görüşlerini savunmak ihtiyacının şerh yazma sebepleri arasında sayılabileceğinin güçlü verileri görülmektedir.

Mezhep mensubiyetinin hadisleri yorumlarken veya onlardan hüküm çıkarırken şârihler üzerindeki etkisini; fikhî ve itikâdî konulardaki yaklaşımlarının hadis değerlendirmelerine etkisi şeklinde iki başlık altında incelemek mümkündür.

Hanefî mezhebinde önemli şerhler yazarak mezhep görüşlerini delillendiren şârihlerden birisi Aynî (ö. 855/1451)'dir. Aynî'nin önemli bir hadisçi olması, mezhebin görüşlerini hadisle delillendirme bakımından onu farklı bir yere koyar. Bu açıdan *Umdetu'l-kâri*, farklı görüşlerin delilleriyle beraber zikredildiği, sadece hükümlerin ve delillerin değil bu delilleri kullanma yöntemlerinin de tartışıldığı bir şerh görünümündedir.<sup>5</sup> *Umdetu'l-kârî*'de Aynî'nin çoğu zaman mezhebinin görüşlerini temellendirme ve onları muhaliflerine karşı savunma gayreti içerisinde olduğunu fark etmek zor değildir (Aynî, ts, C. 14, s. 96). Hatta Aynî, Hanefî mezhebinin görüşlerini savunma uğruna bu hususta Buhârî'yi bile eleştirebilmektedir. Aynî, Buhârî'nin Hanefîlerin görüşlerindeki incelikleri ve küçük farkları anlamak

<sup>5</sup> Aynî'nin *Umdetu'l-kârî*'deki fikhî tercihleri için bkz.(es-Samerâî, 2011).

için düşünmeden onları tenkit ettiğini ifade eder. Onu her fırsatta Hanefilere teşnide bulunmakla da itham eder (Sakallı, 1996, ss. 137-138; Gürler, 2016, ss. 355-369; Ahatlı & Coşkun, 2017, ss. 49-75).

Mutlak içtihad faaliyetlerinin durduğu ve her fakihin bir mezhebe intisâp ettiği bir dönemde yaşayan Aynî'yle ilgili mezhep taassubu gösterdiği yönündeki ifadeler genel anlamda haklı olsa da müellifin bazı meselelerde Hanefî mezhebinin görüşüne muhâlif davrandığı da görülür. Örneğin, kadının kadına imâmeti örneğinde olduğu gibi mezhebin görüşü olan “mekruh” olmasını kabul etmeyerek konuyla ilgili hadislerden dolayı kerâhetsiz câiz olduğu görüşünü benimsemiştir. Konuyla ilgili hadislerden hareketle “ölümden sonra telkin”in hükmü meselesinde (Aynî, 2012, C. 2, s. 144; C. 3, s. 148), mezhebin “telkin”i kabul etmeyen görüşünden farklı olarak “telkin”i kabul etmiştir. Aynî'nin, bazen bir hadisi açıklarken mantık yürüterek ve daha açık olan başka bir hükümlerle kıyaslayarak hadisi hükme bağladığı görülür. Böyle yaparak hadisi anlama yönünde bir takım açılımlar sağlamaktadır. Bunu yaparken mezhebinde yer alan hâkim görüşün tersine bir yorum yapmaktan da kaçınmamaktadır. (ts, C. 4, s. 281, 334, 504, 505, 530, 540, 556; C.5, s. 97, 105, 229; C. 6, s. 30; 1990, C. 2, s. 278).

Aynî'nin, Hanefî mezhebinin görüşlerini delillendirirken bazen hadis otoritelerinin çok da hoş karşılamadığı delillerden biri olan zayıf hadisleri kullandığı görülmektedir. Fakat Aynî, böyle bir durumda hadisin zayıflığını kabul etmemekte, söz konusu hadisi sahih kabul etmektedir (Polat, 2003, ss. 126-129). Polat'a göre bu durum, bir hadisin zayıf kabul edilmesindeki cerh ve ta'dilin içtihadî olmasıyla ilgilidir (Polat, s. 127). Birine göre zayıf olan bir râvi, diğerine göre sika; birine göre zayıf olan bir hadis, diğerine göre sahih veya hasen olabilir. Bu farklılık hadis münekkudinun temsil ettiği anlayış (muhaddis veya fakih olması), hadislerdeki illetin gizli veya sarîh olması vb. sebeplerden kaynaklanmaktadır (Polat, s. 127). Aslında bu durum, Aynî'nin hadisleri değerlendirirken muhaddislerden farklı olarak Hanefîlerin yaklaşımını benimsemesiyle ilgili bir husustur. Bu hususu mezhep taassubu değil de mezhepten beslenme olarak değerlendirilmesi kanaatimizce daha doğrudur.

Buhârî şârihlerinden biri olan İbn Receb el-Hanbelî (ö. 795/1393), hadisleri yorumlarken ve onlardan hükümler çıkarırken, mensubu olduğu Hanbelî mezhebinin metoduna büyük ölçüde bağlı kalmıştır. Mezhep imamı Ahmed b. Hanbel (ö.241/855)'in de içinde bulunduğu selef uleması dediği, ilk üç asrın bilginlerinin yorumlarına önem vermiş, kendinden önceki Hanbelî âlimlerinin kanaatlerini de dikkate alan bir tutum izlemiştir (Karahan, 2012, s. 248). Hadisleri şerh ederken birçok defa “hâzâ gavlü ashâbinâ”, “ve hüve mezhebu ashâbinâ” vb. ifadelerle mezhebinin görüşlerine atıfta bulunmuştur. (Karahan, 248). İbn Receb, hadisleri nass olarak gördüğü için fikhî yorumlar yaparken onların lafız, delâlet ve bağlamlarına büyük önem vermiştir. Ancak sadece bunlarla yetinmenin doğru neticeye ulaştırmayacağını farkında olduğu için bir takım ilâve unsur ve karîneleri de göz önüne almayı ihmal etmemiştir. Fikhî hadisleri yorumlamanın önemli bir yönünü de çıkarılacak hükümlerin illet, gaye ve maksatlarının, söz konusu hadislerin muhtevası çerçevesinde ele alınması teşkil etmektedir. Yorumlarında bu konuyu da gözden uzak tutmamıştır. Mesela “Hz. Peygamber'in, hanımlarıyla aynı kaptan su dökünmek suretiyle gusül abdesti aldığını” bildiren hadisleri (Buhârî, *es-Sahîh*, *Gusül*, 9) fikhî açıdan değerlendirirken, bir fakih bakış açısıyla sonuçlara ulaşmaya çalışmıştır (İbn Receb, 1996, C.1, s. 286). İbn Receb'in bu hadisi değerlendirmesini dikkate aldığımızda hadislerin anlaşılması hususunda değerlendirme yaparken mensubu olduğu Hanbelî mezhebinin temel kriterlerinden birisi olan umum-i belvâ prensibine sadık kaldığını görmekteyiz. Bu durum onun, hadislerden hüküm çıkarırken ya da onları yorumlarken sahip olduğu mezhep görüşünden etkilendiğini göstermektedir. Zira bu hususu kendisi de ifade etmektedir (İbn Receb). Bununla birlikte İbn Receb'in de yeri geldiğinde başta Ahmed b. Hanbel olmak üzere selef bilginlerinin ve mensubu olduğu mezhebinin müteahhir âlimlerini eleştirdiği ve onların görüşlerine aykırı fikirler beyan ettiği de görülmektedir (İbn Receb, 1996, C.1, s.

91). Genel itibariyle İbn Receb'in, hadisleri değerlendirmede mezhep görüşünün etkisinde kaldığını ya da en azından mezhebenden beslendiğini görmekteyiz. Bu da doğrudan olmasa da dolaylı yoldan ait olduğu mezhebin görüşlerini şerhine yansıttığını göstermektedir.

Hadisleri şerh ederken mezhebinin genel kabulleri arasında tercihte bulunan şârihlerden birisi de Nevevî (ö. 676/1277)'dir. *Minhacu't-Tâlibin* adlı eserine bakıldığında bu husus bariz olarak görülmektedir. Hadisleri yorumlarken yaptığı tercihler genelde mezhep dışı tercihler olmayıp mezhepte kabul gören tercihlerdir. Nevevî neden buna ihtiyaç duymuştur sorusunun pek çok cevabı olabilir. Mesela sahip olduğu çok geniş hadis ve fıkıh bilgisi, onu tercih yapmaya yönlendirmiş olabilir (İnan & Memduhoğlu, 2016, ss. 93-138; Acet, 2019, ss. 52-73; 2019, ss. 25-46). Her ne kadar fikhî konularda mezhebe bağlılığı ile bilirse de Nevevî'nin şerhinde yer verdiği fikhî konularla alakalı olarak Şâfiî mezhebinde yaygın olan genel kanaatin dışında fikhî yorumlarda bulunduğu ve bu alanda mezhep taassubu göstermediği de bilinmektedir. Bu durum talakla ilgili bir örnekte karşımıza çıkmaktadır. Bu örnekte farklılıklara sebep olan husus talak lafızlarındaki bazı ifadelerin mezhep âlimleri arasında ihtilafa neden olmasıdır. Bu tür ihtilafların temelinde önemli olan kullanılan lafızların örf nezdinde ne ifade ettiğidir. Kocanın eşine "Allah'ın bana helal kıldığı haramdır" demesi, Rafî (ö. 623/1226)'ye göre sarıh bir ifade olup boşanmaya delalet eder. Nevevî'ye göre esah olan bu ifadenin kinâyeli olduğudur.<sup>6</sup> (Nevevî, 1392, C. 10, s. 413). Nevevî'nin fikhî konularda Şâfiî mezhebinin genel kanaati dışında yapmış olduğu başka bir değerlendirme de fitır sadakasıyla alakalı olarak; kişinin bakmakla yükümlü olduğu kimselerin fitır sadakalarını vermesi hususunda karşımıza çıkmaktadır (Müzenî, 1998, s. 79).<sup>7</sup> Nevevî'nin mezhebinin görüşünün aksine bir tutum takındığının bir başka örneğini de âriyet akdi örneğinde görmekteyiz.<sup>8</sup>

Şârihler bazen sahip oldukları mezheplerin gelişmesine ve istikrar sağlamasına katkıda bulunmaktadırlar. Yazdıkları şerhlerde mezhep görüşlerini bir araya toplayarak ve sahih görüşleri zayıf görüşlerden ayırarak mezheplerine yeni şekil ve boyutlar katmaktadırlar. Bunu yaparken kendilerinden öncekilerin fikhî konulardaki görüşlerinden istifade etmektedirler. Bu durum Şâfiî mezhebinin önemli şârihlerinden Nevevî'nin nafaka konusunda mezhebine sağladığı açılımlarda görülebilir (Nevevî, 1972, C. 10, s. 458).

Şârihler doğal olarak şerhlerinde izledikleri yöntemlerle de mezhep görüşlerini eserlerine yansıtırlar. Ele aldıkları eserlerin genel yapı sistematiğini mezhebin düşünce yapısına göre oluştururlar. Nitekim akıl ile nakil çatışmasının mukaddem olma hususunda rivayetleri re'ye mukaddem sayan İbn Hacer (ö. 852/1449)'de bu husus görülmektedir (İbn Hacer, 1959, C. 9, s. 811). O, bazı hükümleri değerlendirirken, şahıslara ve içinde bulunulan şartlara göre durumun değişebileceğine işaret etmekte ve yorumunda bu noktayı ön plana çıkarmaktadır. Mesela, "Kur'an'ı Ezberden Okuma Babı"nda (Buhârî, *es-Sahîh, Fedâilu'l-Kuran*, 22), "Kur'an'ı ezbere olarak okumak mı yoksa yüzünden okumak mı daha

<sup>6</sup> Talak lafızlarının sarıh veya kinâyeli olması boşama hususunda önem arz etmektedir. Talak lafzı ya sarıh ya da kinâyeli olur. Sarihten kasıt sadece boşanmanın anlaşıldığı ifadelerdir. Mesela kocanın karısına: "seni boşadım" demesi sarıh bir lafızdır. Kinâye lafız ise açıkça boşanmaya delalet etmeyen harici karineler veya niyet sorgulamasıyla anlaşılan ifadelerdir. Mesela kocanın hanımına: "babanın evine git" demesi kinâyeli bir lafızdır (Abdulhamid, 1987, s. 267).

<sup>7</sup> Nevevî'nin bu hususta mezhebin görüşünün zıddına verdiği hükmün değerlendirilmesi için bkz. (İmrânî, 2000, C. 3, s. 365).

<sup>8</sup> Âriyet, menfaati birine meccanen yani bir bedel karşılığı olmaksızın rücuu kabil olmak üzere filhal temlik olunan maldır (Erdoğan, 2005, s. 31). Şâfiî mezhebinde esah kabul edilen görüşe göre iğreti (emanet/ödünç) alan kimsenin herhangi bir kasti, kusur ve ihmali olmaksızın malın tamamı veya bir kısmı helak olursa bunun tazmini gerekmez. Nevevî, bu esah görüşün aksine malın tamamı helak olursa bunun tazmin edilmesi gerektiğini belirtir. Çünkü âriyet akdi malın geri iade edilmesi üzerine kurulmuş bir akittir. Tamamen yok olan malın iadesi mümkün değildir. Bu nedenle bunun tazmin edilmesi gerekir (eş-Şirbînî, 2006, C.2, s. 345).

sevaptır?” meselesini tartışırken ortaya koyduğu iddialar bu duruma örnek verilebilir (İbn Hacer, 1959, C.9, s. 97).

Şârihler, yazmış oldukları eserlerinde bazen de mezhep mensubiyetini geri planda bırakarak hadislerin doğru bir şekilde anlaşılması için mezhepler üstü tavrı takınarak hadisleri yorumlamışlardır. Hadis ilminde önemli bir yeri olan Hattâbî'nin eserleri incelendiğinde bu yaklaşımı sergilediği görülür. Hattâbî, *Me'âlimu's-sünen*'in hemen başında, kendisini herhangi bir mezhebe nispet etmeden Ehl-i hadis ile Ehl-i re'y'in yönetsel yanlışlıklarına dikkat çekmiştir (Hattâbî, 1932, C.1, s. 4). Bazen de kendi kanaatini önceden belirtmekle beraber içtihadını, uygun bulmadığı mezhebi tenkit ve kendi görüşünü pekiştirmek için, sonunda te'kidten açıklama yapmıştır (Karacabey, 2002, s. 261). Hattâbî, hadislerden çıkacak fikhî yorumlara çok fazla önem vermiştir (Hattâbî, 1932, C.1, ss. 208-209).<sup>9</sup> Hattâbî'nin özellikle fikhî konularda taassupkar bir tavrı takınmadığı ifade edilebilir (Hattâbî, 1932, C. 3, ss. 279-280). Şârihler sahip oldukları bilgi birikimini eserlerine yansıtırken kendilerinden öncekilerden istifade etmekle birlikte şerhlerinde kendilerine has yöntemler kullanmışlardır. Klasik dönem şerhlerinin başlangıcı olarak sayılabilecek *Me'âlim*'de kendine has bir yöntemin izlendiği söylenebilir. Bunlardan birisi, mümkün mertebeye hadis hakkında farklı görüşleri belirtme çabasıdır denebilir. (Hattâbî, 1932, C.1, ss. 195-196).<sup>10</sup> Hattâbî'nin şerhinde farklı mezheplerin görüşlerini aktarması sadece bir nakilcilikmiş gibi de algılanmamalıdır. Şerhlerinin geneline bakıldığında kendi görüşlerine de yer verdiği görülmektedir (Hattâbî, 1932, C.1, s. 118, 119, 250, 251, 260, 261).

Bazen bir mezhebin fikhî görüşlerini hadisler üzerinden değerlendirmek mümkündür. Bu hususta Bâcî (ö. 474/1081)'nin *el-Muntekâ*'sına bakan birisi Mâlikî mezhebinin görüşlerini bulabilir. Bâcî, bir hadisi şerh ederken ondan çıkan fikhî hükümlere ve meselelere her zaman işaret eder (Bâcî, 1913, C. 1, s. 13, 14, 44; C. 2, s. 154; C. 3, s. 36). *el-Muntekâ*, fikhî konularda mezhepler arası ihtilafları görmek açısından önemli bir eserdir. Zira her konuda önde gelen mezhep imamlarına atıflar yapılır (Karagözoğlu, 2020, s. 102). Bâcî, kelâmî ve itikâdi konularda görüş bildirmenin câiz olmadığına inanmış ve bu konularda Ehl-i sünnet'in çizgisinden çıkmadığı görülmüştür (Bâcî, 1913, C. 7, s. 202).<sup>11</sup> Mezheplerinin fikhî görüşlerini nebevi hadisler temelinde müdafaa etme amacı ve imkânını görebildiğimiz başka şerhler de vardır (Sehârenpûrî, 2006, C.4, s. 5, 60, 432, 458; Mubârekfûrî, 1990, C. 1, s. 23, 148; C. 3, s. 226; İbn Battal, 2003, C. 2, s. 262; C. 3, s. 216).

Bazen şârihler şerh ettikleri eserin müellifinin hadislere verdiği hükmün tersine hüküm vererek; zayıf hadisi sahih ya da sahih bir hadisi zayıf olarak değerlendirebilmektedirler. Nitekim Ebû Dâvûd (ö. 275/889)'un zayıf olduğuna işaret ettiği birtakım hadislerle ilgili Azîmâbâdî (ö. 1857-1911)'nin bir araştırma yaparak bunların zayıf olmadığı ve sahih olduğu kanaatine vardığı yerler vardır (Azîmâbâdî, 2009, C. 9, s. 296; C. 13, s. 183).

Mâlikî mezhebine sahip İbn Battal (ö. 449/1057)'in genelde mezhebinin görüşünü ön plana çıkardığı bilinir. Özellikle ihtilaflı konularda doğal olarak<sup>12</sup> İmam Mâlik (ö. 93/712)'i haklı görür. Nitekim

<sup>9</sup> *Me'âlimu's-sünen* mukaddimesinde çağdaşı ulemanın durumunu tasvir ederken ve eser boyunca fukahânın tercihlerini zikrederken kullandığı ibareler onun kendisini bir Şâfî olarak gördüğünü söylemeye yeterli değildir. Tam tersine bu mukaddime ve ilgili atıflar kendisinin o gün itibarıyla var olan bütün fikhî mezheplerine eşit mesafede durduğunun şahitleridir (Karacabey, 2002, s. 76).

<sup>10</sup> Hattâbî'nin açıklamaya çalıştığı bu yöntemin yapılış sıklığının bütün şerhlerinde aynı olmadığını da belirtmeliyiz. (Karacabey, 2002, s. 259).

<sup>11</sup> *el-Muntekâ*, erken dönem şerhleri ile Memlük döneminin klasik şerhleri arasında bir geçiş temsil eder. Ne tam olarak erken dönem şerhleri gibi garîbu'l-hadis ağırlıklıdır ne de mesela İbn Hacer'in *Fethu'l-bârî*'si gibi her hususu ihtiva eden mükemmel bir örnektir (Karagözoğlu, 2020, s. 103).

<sup>12</sup> Burada sübjektif bir yorum varmış gibi gözükse de şerhin geneline baktığımızda İbn Battal'ın takındığı tavrı böyle bir sonucu çıkarmaya delil olmaktadır.

şerhinde Mâlik'in görüşüne yönelik muhtemel bir itiraz zikredilip cevaplanır, aykırı görüş zayıf kabul edilir, hadisin Mâlik'in görüşünün doğruluğuna delalet ettiği, onun kanaatinin kıyasa daha uygun ve doğru görüş olduğu söylenir. Eseri incelendiğinde Mâlik'in görüşünün delilleri 100 kadar yerde verilirken İmam Şâfiî (ö. 204/820) ve Ebû Hanîfe (ö. 150/767)'nin görüşünün delilleri on kereden az zikredilir (Karagözoğlu, 2020, s. 183). Fakat bazı durumlarda Ebû Hanîfe'nin görüşünü desteklediği de görülmektedir (İbn Battal, 2003, C. 3, s. 262; Sancaklı, 2007, ss. 61-93).

Kâdî İyâz (ö. 544/1149) şerhinde fikhî konuları ele alırken farklı görüşleri mezheplerin ve fakihlerin isimleriyle birlikte sunar ve hadisin bu görüşlerden hangisini desteklediğini diğer gurupların karşı delilleriyle birlikte ortaya koyar (Kâdî İyâz, 1998, C. 2, s. 134). Görüş ayrılıklarını bazen tasvirlerle yetinen şârih genellikle Mâlikî görüşleri sahiplenmiş, mezhep içindeki görüşler arasından tercihler yapmış, hadisin başka mezhep görüşlerinin aleyhinde olduğu durumları vurgulamıştır (Karagözoğlu, 2020, s. 340).

Sehârenpûrî (ö. 1852-1927)'nin *Bezlü'l-mechûd*'unda da mezhep taassubunu görebilmekteyiz. Özellikle hadiste yer alan fıkıh konuları hakkında Hanefî âlimlerin görüşleri yansıtılır. Bu durum özellikle Hanefîlerin görüşleri ile hadis arasında uyumsuzluk olduğunda önem kazanmaktadır. Böyle bir anlaşmazlık durumunda Sehârenpûrî, Hanefîlerin delillerini zikretmekte ve varsa hadislerle ilgili cevapları aktarmakta ve hadisi buna göre yorumlamaktadır (Karagözoğlu, 2022, s. 90). Onun fikhî meselelerde sadece Hanefî âlimleri ile yetinmediği ve dört mezhep imamının görüşlerine yer verdiği de görülmektedir. Kendisinin ifadesiyle de bu durumda kaynağı Şevkânî'dir (Sehârenpûrî, 2006, C. 1, s. 159).

Mezhep görüşlerinin şerhlere yansımaları ve hadisleri yorumlarken mezhebini savunma ihtiyacı ya da başka bir deyişle mezhebinin otoritesini koruma veya artırma gayreti bazen farklı mezhebe mensup şârihler arasında hem ilmî hem de şahsî tartışmalara yol açabilmektedir. Bunun en bariz örneğini İbn Hacer ve Aynî arasındaki rekâbette görülmektedir. Zira eserleriyle ilim dünyasına büyük katkıları olan ve sonraki asırlarda, çalışmaları kaynak olarak kullanılan söz konusu âlimlerden Aynî, Hanefî mezhebinin görüşlerini önceleyen onun dışına çıkmamaya özen gösteren Hanefî bir şârih; İbn Hacer ise Şâfiî mezhebine mensup bir muhaddistir. Bu iki âlimin ayrı mezheplerden oluşu, aralarındaki rekâbetin artmasının önemli sebeplerinden biridir. Bu âlimlerin farklı bakış açıları ve görüşleri telif ettikleri eserlerine de yansımış, birbirlerini te'lifâtı üzerinden tenkit etmişlerdir. Nitekim İbn Hacer'in meşhur Buhârî şerhi, *Fethu'l-bârî*'de özellikle ahkâm hadislerin şerh ve te'vilinde kendi mezhebini desteklemeye çalışması ve yeri geldikçe Hanefîleri eleştirmesi, muâsırı Aynî'yi eseri hemen temin edip incelemeye sevk etmiş ve akabinde İbn Hacer'e yönelttiği tenkitleri yine bir Buhârî şerhi olan *Umdetü'l-kârî*'nin başında zikretmiştir. İbn Hacer ise Aynî'nin tenkitlerine cevap vermek üzere *İntikâdü'l-i'tirâz* adlı eserini kaleme almıştır (Sakallı, 1989, ss. 347-361; 1996, s. 137; Köktaş, 2009).

Aynî-İbn Hacer çatışmasının bir benzeri Ebû Dâvûd'un *Sünen*'ine şerh yazan Azîmâbâdî ve Sehârenpûrî arasında da görülmektedir. Zira Sehârenpûrî'nin şerhini yazma sebeplerinden en önemlisinin Hanefîlere yapılan eleştirilere karşılık vermek ve Hanefî görüşlerini savunmak olduğunu söyleyebiliriz (Karagözoğlu, 2022, 91).

Şârihlerin hadisleri anlama ve yorumlamada fikhî konularda gösterdikleri esnekliği itikâdî konularda göstermediklerini görmekteyiz. Fıkıhla ilgili hükümlerin izahında okuyucuya alternatifli bir yol çizerken, itikâdî konularda sahip oldukları mezhebin genel kanaati dışına pek çıkmayıp, okuyucuya çok fazla tercih imkânı sunacak bir tutum izlemedikleri görülmektedir.



Mezhep mensubiyetinin etkisinin fikhî konular ile itikâdî konular arasında farklılık arz eden şârihler vardır. Fikhî konuları açıklamadaki takınmış oldukları mezhepler üstü tavrın tersi bir anlayışla itikâdî konuları açıklayan şârihlerden birisi Hattâbî'dir. Onun itikâdî konularda mezhep mensubiyetinin etkisinde kaldığı söylenebilir. Sıkı bir Ehl-i sünnet savunucusu olan Hattâbî açıklamalarında Ehl-i sünnet anlayışına uymayan görüşlerinden dolayı Hâriciler'i (1984, C. 2, s. 892) ve Kaderiyye'yi (1932, C. 7, ss. 57-59) tenkit etmekte, Mütezile mezhebine mensup olduğu bilinen bazı şahısları ismen zikrederek onlara ağır tenkitler yöneltmektedir (1984, C. 1, s. 48, 73, 303; C.2, s. 892; C.7, s. 57, 59, 121, 127). Bununla beraber, Hattâbî akaide dair konularda o güne kadarki geleneksel Ehl-i hadis'ten biraz farklı olduğunu şerh boyunca hissettirir. Kendisinin özellikle âyet ve mütevatir rivayetler gibi kesin delillerle sabit olmayan müteşâbihâta dair meselelerde zahiri anlamın teşbihe götürme ihtimali varsa te'vîl yoluna gidilebileceği kanaati olduğu ve bunu eserlerinde yaptığına dair örnekler mevcuttur (Karagözoğlu, 2022, s. 39). İtikâdî konulardaki mensubiyet önyargısı ya da ön kabulü şeklinde tarif edebileceğimiz tutumun bazı sâiklerle yapıldığı söylenebilir. Özellikle kırmızı alan olarak ifade edilebilecek itikâdî konulardaki tartışmalı hususlarda mezhep mensubiyetinin hadislerle karşı korumacı bir tavra dönmüş olduğu ifade edilebilir. Ayrıca bidatlere ve bidatçilere karşı sünneti ve selefin itikadını savunma isteği de bunun sebepleri arasında gösterilebilir.

Şârihlerin itikâdî konuları genelde Ehl-i sünnet'in hâkim bakış açısıyla yorumladıkları görülür. Bunlardan birisi Buhârî şârihi İbn Hacer'dir. Mesela o, İslam'ın ilk yıllarında ortaya çıkan siyasi olayları Ehl-i sünnet inancının itikâdî görüşleri doğrultusunda değerlendirmektedir (İbn Hacer, 1959, C. 8, s. 12, 42, 44). Kastallânî (ö. 923/1517)'de de benzer durum söz konusudur. İtikatta Eş'arî olan Kastallânî, kendinden önceki Eş'arî şârihleri takip ederek kelâmî içerikli hadisleri onların görüşleri doğrultusunda açıklar. (Uzundağ, 2013, ss. 61-89). Aynı durum, Müslim şârihi Mâzerî'de de karşımıza çıkmaktadır. Eş'arîliği benimseyen Mâzerî iman-amel münasebeti ve büyük günah işleyenlerin durumu gibi konularda Sunniliğin Eş'arî yorumuyla uyumlu te'vîller yapar (Mâzerî, 2012, C. 1, s. 191, 192, 193). Eş'arî-Şâfiî bir âlim olan İbnü'l-Mülakın da hadislerde Allah'a nispet edilen gelmek, gitmek, inmek gibi fiilleri te'vîle tabi tutar (İbnü'l-Mülakın, 2000, C. 7, s. 195). İbnü'l-Mülakın'ın şerhinde yer verdiği sûfi fikirler de itikâdî yaklaşımına ışık tutar. Devrindeki yaygın sûfi fikirleri kabul veya red konusunda dengeli bir tutum izlediği söylenebilir (Karagözoğlu, 2020, s. 216).

İbn Receb el-Hanbelî de itikâdî meselelerde selef çizgisine uygun hareket eden bir âlimdir. Bu anlayışa göre İslam itikâdının ana eksenini, âyet, hadis ve selef sözleri oluşturmaktadır. Naslarda açık bilgi bulunmayan konularda, akli gelişi güzel yahut arzu ve heveslerin isteği istikametinde kullanmayı hoş karşılamadığı (İbn Receb, 1996, C.3, s. 16) ve metafizik konularda te'vîle başvurmaya karşı olduğu (İbn Receb, 1996, C. 5, s. 98) için, hadislerdeki itikâdî konularla alakalı yorumlarını sınırlı bir alanda gerçekleştirmiştir (Karahana, 2012, s. 271). Ayrıca bu konularda cedel yöntemine başvurmayı sakınılması gereken davranışlar olarak gördüğü için yorumlarında uzun izahlardan ve karşılıklı tartışmalardan uzak, sade bir üslubu tercih etmiştir (İbn Receb, 2012, C. 1, ss. 74-75).

Klasik dönemde yazılan şerhlerde, o dönemki fikri mücadelelerin tesirini görmek mümkündür. Nitekim *Avnu'l-ma'bûd*'da hadisler şerh edilirken yaşadığı çağda insanları dalaletle sürükleyen yaygın fikri cereyanlar eleştirilmektedir. Azîmâbâdî'nin yaşadığı dönemde, Hindistan'da yönetime hâkim olan İngilizlerin desteğiyle kurulan ve kendilerini "Ehl-i Kur'ân" ve "Kur'âniyyûn" diye isimlendiren bir ekol, hadis-sünneti tamamen reddetmekte ve sadece Kur'ân'ın dinin kaynağı olduğu fikrini benimsemekteydi. Azîmâbâdî hadislerin delil olamayacağını söyleyen bu kişilere eserinde cevap vermiş ve hadisler olmadan İslam'ın tam manasıyla anlaşılacağına hakikatine özellikle vurgu yapmıştır (Azîmâbâdî,

2009, C. 13, s. 269).<sup>13</sup> Herhangi bir fikhî mezhebi taklit etmeyen Azîmâbâdî'nin, *Avnu'l-ma'bûd adlı* eserinde bütün mezheplerin görüşlerine yer vermekle birlikte bazen dört mezhebin anlayışına muhalif görüşler beyan ettiği de bir hakikattir. O, meselelerin çözümünde Kur'ân ve sahîh hadisi esas alıp nasların zâhirine göre hareket ettiği için zâhiri naslarla çelişen mezhep görüşlerini bazen şiddetle eleştirmiştir (Azîmâbâdî, 2009, C. 12, s. 269).

Herhangi bir mezhebe müntesip olan bir fakih mezhebinin görüşünü kanıtlama ve delil gösterme gayretine girmiş olabilir. Bu gayreti sonraları mezhebinin görüşünü savunarak mezhebine yardım ediyor algısının oluşmasına sebep olabilmektedir. Zira mezhebinin oluşmaya başladığı zaman diliminde böyle bir ithamla karşılaşması da doğaldır. Şerhlerin mezheple olan ilişkilerini ele aldığımızda hadis şerhlerinde genel olarak şârihlerin bağlı oldukları mezhebin görüşleri çerçevesinde hareket ettikleri söylenebilir. Mesela Sehârenpûrî'nin *Bezlül-mechûd* ile Bedruddîn el-Aynî'nin *Umdetü'l-kârî*'sinde Hanefî mezhebinin; İbn Hacer el-Askalânî'nin *Fethu'l-bârî*'sinde ve İmam Nevevî'nin *Minhac*'ında Şâfiî mezhebinin; Ebû Bekir İbnü'l-Arabî'nin (ö. 543/1148) *Ârizatü'l-ahvezi* adlı *Sünen-i Tirmizî* şerhinde ise bağlı bulunduğu Mâlikî mezhebinin görüşlerinin ağırlık kazandığı göze çarpmaktadır.

## 2. Şerh Ettiği Esere Hizmet Etme Arzusu

Şerhlerin yazılma sebepleri arasında Hz. Peygamber'in hadislerinin doğru anlaşılmasını sağlamanın yanında tedvin edilen hadis kitaplarının ve müelliflerinin tanınırlığını ve saygınlığını sağlamak da zikredilebilir. Bu durumu şerh ettiği esere hizmet etme arzusu veya o eseri otorite kılma çabası olarak da ifade edebiliriz (Öztürk, 2017, ss. 287-311; Ayrıca temel hadis kaynaklarının itibar kazanması ve otoriteleşmesi konusunda geniş bilgi için bkz. Dilek, 2014, s. 21-46). Bu amaç ilk başlarda belirgin bir şekilde kendini göstermese de şârihlerin zihinlerinin bir köşesinde yer almaktadır. Bunu yaparken müellifin kastını aşacak şekilde şerh edilen esere ve müellife zarar vermek de söz konusu olabilir. İnce bir işçilik isteyen bu hususun kolay olmadığı, Buhârî'nin *Sahîh*'ine şerh yazanların eleştirilmesinden de anlaşılır (İbn Haldun, 2018, C. 2, s. 556).

Buhârî'ye kısa bir şerh yazmış olan Hattâbî, Ebû Dâvûd'un *Sünen*'ini Buhârî'nin *Sahîh*'ine tercih edişini şöyle dile getirmektedir: “Ebû Dâvûd'un *Sünen*'i çok şerefli bir kitaptır. Din ilminde onun gibisi tasnif edilmemiştir. Horasan ehli daha ziyade Muhammed b. İsmail ve Müslim b. el-Haccâc'ın kitaplarına düşkündür. Ne var ki, Ebû Dâvûd'un kitabı fıkıh ve düzen yönünden daha güzeldir” (Hattâbî, 1932, C. 1, s. 6). VII. asır Buhârî'nin artık otorite olarak damgasını vurduğu bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (İbnu'l-Esir el-Cezerî, 2008, C. 1, s. 15). Buhârî'ye yapılan eleştirilere karşı eserlerinde cevap verenler ve onun hadis ilmi çevresindeki otoritesini savunmaya çalışanlar arasında şârihler ön plandadır. Bunlardan en önemlisi *Sahîh*'e yazdığı *Fethu'l-bârî* adlı eseriyle İbn Hacer'dir. O, eserinin neredeyse tamamında hem eserine aldığı hadisler hem de yöntem açısından Buhârî'yi desteklemiş, ona ve eserine karşı yapılan her türlü eleştiriye cevaplar vererek Buhârî'yi savunmaya çalışmıştır. (Bilen, 2013).

Buhârî şârihlerinden Aynî'nin de şerh ettiği esere ve müellifine karşı hizmet etme arzusunda olduğunu şerhinde takındığı tavrından çıkarılabilir. Aynî'nin *Umdetu'l-kârî* adlı şerhine incelediğimizde Buhârî'yi çok az tenkit ettiği görülmektedir. Buhârî'ye karşı yapılan itirazlara değişik yöntemlerle cevap vererek

<sup>13</sup> Nitekim hakkında mezhep mensubiyetinden bahsedilemeyen bir şârih olarak tanıtılan Azîmâbâdî'nin eserinde mezheplere yapılan atıfların birbirine oldukça yakın olduğu tesbiti yapılmıştır. Azimabadi'nin *Sünen-i Ebi Dâvûd*'a yazdığı *Avnu'l-ma'bûd* isimli şerhinde Mâlikî'ye 84, Şâfiî'ye 108, Hanefî'ye ise 141 yerde atıfta bulunulmuştur. Bu tespit için bkz. (Kahraman, 2005, s. 25).

aklî ve naklî delillerle savunmaktadır. Aynî'nin Buhârî savunusu özellikle hadis-bab uyumu hakkında itirazlara karşı çıkmasında görülür (Sakallı, 1996, ss. 133-158).

Şârihler bazen şerh ettikleri eserin otoritesine katkısı o eser ve sahibinin doğru anlaşılmasını sağlayarak yerine getirmeye çalışırlar. Bunun örneklerinden birini Buhârî şârihi İbn Battal'da görebilmekteyiz. O, bunu, şerhinde terceme-hadis uyumunu ön plana çıkararak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (İbn Battal, 2003, C. 1, s. 337; C. 2, s. 248, 399; C. 4, s. 89; C. 5, s. 148; Sancaklı, 2007, ss. 61-93). Bazen de râvilerin zaptı konusunda gösterilen ihtimam da esere hizmet etme arzusunun gösterebilir. Bu husus da Kırmânî (ö. 833/1430)'de karşımıza çıkar (Kırmânî, 1981, C.1, s. 371). Hadis ilmi açısından önemli konulardan birisi de ele alınan hadisin hangi kaynaklarda ne gibi lafızlarla nakledildiğinin tespitidir. Kısaca tahric olarak ifade edilen bu duruma şerhinde verdiği önemle ön plana çıkan şârihlerden birisi İbnü'l-Mülakkın (ö. 804/1401)'dir. *Sahîh*'in rivayetlerinin tespitine verdiği bu önem, onun *Sahîh*'in anlaşılmasına ve önemini artırmasına yönelik bir hizmet olarak sayabiliriz (İbnü'l-Mülakkın, 2008, C. 4, s. 172; C. 7, s. 179; C. 14, s. 398). Tahric konusunda şerh ettiği eserin otoritesine katkısı İbn Abdilber'in *et-Temhîd*'inde de görebilmekteyiz (İbn Abdilber, 1967, C. 2, s. 249). Hadislerin tahricini yaparak eserin daha iyi anlaşılmasına katkı sunan şârihlerden birisi de Azîmâbâdî'dir. Azîmâbâdî Ebû Dâvûd'un rivayet ettiği hadisin diğer muteber hadis kitaplarında nerelerde bulunduğu işaret etmektedir. Onun bu konuda da Hafız el-Münzirî'nin beyanını esas aldığı görülmektedir (Yılmaz, 2015, ss. 107-130).

### 3. Eğitim Faaliyetlerine Yardım Etme Amacı

Hadis alanına dair yazılan şerh ve hâşiyelerin müderrisler tarafından eğitim-öğretim amaçlı kullanıldığı da görülmektedir. Bu minvalde hocaları hâşiyeye ve şerh yazmaya iten sebeplerin derslerde okutulan hadis metinlerinin ve eserlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak olduğu söylenebilir. Bazen yazmış oldukları ders notları bir telif ürünü olmasa da söz konusu şerh ve hâşiyeler gayr-i resmî birer ders kaynağı olarak değerlendirilebilir. Zira eğitim-öğretim faaliyetinin işleyişini sağlayan müderrislere ait fikirler ve bu fikirlerin yansımaları olarak ortaya çıkan eserlerin derslerin muhtevasına yansımadağı düşünülemez. Bu sebeple öğrencilerin de hocalarının notlarından istifade etmedikleri söylenemez. Hoca, bu notları öğrencileriyle şifahî veya yazılı olarak paylaşmış olmalıdır. Bu şekilde hoca öğrenci arasında gerek yazılı gerekse de şifahî olarak ortaya çıkan dersler bir ilmî etkileşimi sağlamıştır. Bunun sonucunda öğrenciler bunlardan istifade etmiş, kendileri de yazılı olan metinler üzerinde not almak suretiyle bu ilmî çabayı zamanla entelektüel bir nitelik haline dönüştürmüşlerdir. Bunun sonucunda da şerh ve hâşiyeye yazıcılığının oluşturduğu zengin literatüre de katkı sunulmuştur.

Osmanlı âlimlerinin kendi yazdıkları eserlerde, okudukları ve okuttukları dersler ile metinler hakkında verdikleri ilk elden bilgiler, müfredat programlarına ışık tutması bakımından önemlidir. Örnek olarak, muhtelif sahalarda şerh ve hâşiyeye tarzında yazılan eserlerde, müellif metni nerede, kimden ve nasıl okuduğunu ve niçin şerh ya da hâşiyeye yazma ihtiyacı duyduğunu açıklar. Öte yandan metin, şerh, hâşiyeye ya da tâlikat türünden telif çalışmalarında atıf yapılan eser ve kişiler, karşı durulan ya da taraf olunan görüşler, hesaplaşılan ekoller, yazarlarının, âşina oldukları fikir ve kitapları, kısaca eğitim-öğretimin arka planlarını açıklar. Bu konuda ülkemizde özellikle Osmanlı medreseleri ve okutulan derslerle ilgili önemli çalışmalar yapılmıştır. (Atay, 1981, ss. 71-236; Karacabey, 1992, ss. 227-235; 199, ss. 149-179; Hızlı, 2004, ss. 371-409; Unan, 2005, ss. 79-114; Fazhoğlu, 2008, ss. 393-610).

Şerhlerin gelişmesine İslam Dünyasındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin payı büyüktür. Hadis şerhi, özellikle bir medresenin veya ekolün ürünü olarak yazılıp algılandığı durumlarda, kurumsal düzeyde birtakım işlevlere de sahip demektir. Bu yüzden bir şerhin başarısı, ait olduğu kurumsal yapıya da şöhret

ve maddi destek sağlama potansiyeline sahiptir (Karagözoğlu, 2020, s. 38). Sehârenpûrî'nin *Bezlü'l-Mechûd*'unun Hint alt kıtasındaki Mezâhiru'l-ulûm Medresesi için böyle bir işleve sahip olduğu söylenebilir. (Zaman, 1999, s. 75). Nitekim Muhammed Kasım, *Bezlü'l-Mechûd*'un Mezâhiru'l-ulûm için önemini şöyle açıklar: “Şerhler belirli bir medresenin veya daha genel olarak belirli bir mezhebi eğilimin otoritesini muhaliflere karşı takviye etme işlevi de görür. *Bezlü'l-Mechûd*'un Mezâhiru'l-ulûm'u yalnızca mali yönden sağlam kılmayacak, hiç kuşkusuz bu etkileyici şerh ile çok yakından irtibatlı görülen medresenin toplumdaki itibar ve prestijini de farklı şekillerde artıracaktır” (Zaman, 1999, ss. 60-81).

Bazen hocaların yazmış oldukları şerhlerin, öğrencilerin anlayamayacağı kadar zor olması onlara ilave açıklamalar getirmeyi zorunlu kılmıştır. Talebelerin istek ve ısrarıyla ortaya çıkan şerhlere Muhammed b. Ali el-Mâzerî (ö. 536/1141)'nin *el-Mu'lim bi-fevâidi Müslim*'i örnek gösterebilir. Talebeleri Mâzerî'nin bir Ramazan boyunca *Sahîh-i Müslim* okuttuğu mecliste yaptığı açıklamaları kaydetmiş, ardından da bu notları hocalarına sunmuşlardır (Mâzerî, 1992, C. 1, s. 3, 4). Zamanla sistemli hale gelen bu çabalar, hadislerin doğru bir anlayışla ve zengin bir ilim-kültür mirası şeklinde eğitim faaliyetlerinde değerlendirilmiştir. Bununla birlikte hadis öğretimi için özel eğitim faaliyetlerinin açılması ve desteklenmesi de hadislere ve sünnete verilen önemi göstermesi bakımından dikkate alınması gereken bir husus olarak görülmelidir.

Buraya kadar aktardığımız sebepler, hadis şerhlerinin hadislerin anlaşılması, yorumlanması ve onlardan hüküm istinbâtının yanında, farklı gerekçelerle de yapıldığını göstermektedir. Yapılan bu çabaları ilmî bir gaye olarak da görebiliriz.

## Sonuç

Hadis şerhlerinin yazılma sebepleri farklılık arz etmektedir. Mutlak manada şu sebeple şerhler yazılmıştır demek hem ilmî açıdan hem de şerhlerin yazıldığı dönemlerin içinde bulunduğu şartlar açısından kesinlik ifade etmemektedir. Bununla birlikte hadisle meşgul olan şârihleri şerh yazmaya iten bazı ortak nedenlerden bahsetmek mümkündür. Bu sebeplerin en başında gelen hadislerin anlaşılmasına yönelik faaliyetlerin ana gövdeyi oluşturduğunu ifade edebiliriz. Bununla birlikte şerhlerin yazılma ihtiyacını tamamen bir anlama çabasının sonucu olarak da görmemek gerekir.

Hadislerin şerh edilme sebepleri bazen doğrudan o sebebe matuf yapılmasa da sonuçları itibariyle şerhlerin bir yazılma sebebi olarak nitelendirilebilir. Bu durum mezhep mensubiyetinin şerhlere etkisinde görülebilmektedir. Bu etkilenme itikâdî konularda oldukça net bir mezhep taassubuna götürebilmektedir. Bunun aksine ahkâma dair hadislerin değerlendirilmesinde zaman zaman mezhep taassubu görülse de mezhepler üstü bir tavrı da görebilmekteyiz. Hiç kuşkusuz şerhler bir zihin dünyasının etkisiyle oluşmaktadır. Bireysel tutum ve algılar bazen hadislerin yorumlanmasında sübjektif sonuçlar doğurabilmekte ve hadislerin doğru şekilde anlaşılmasına etki etmektedir. Şerhler yazıldığı dönemin toplumsal ve siyasî yapısından etkilenmektedir. Özellikle siyasi çekişmelerin yoğun yaşandığı Ehl-i hadis ve Ehl-i re'y arasındaki çatışmalar şârihlerin yorumlamalarını da etkilemiştir.

Şârihler şerh ettikleri eserin otorite kazanmasına da etki etmişlerdir. Şerh ettikleri eserin eksik veya anlaşılmayan yönlerini ortaya çıkarmaya ve ilmî açıdan kusursuz bir otorite algısı oluşturmaya çalışmışlardır. Bu sebeple şerh edilen eserin ve sahibinin ilmî çevrelerde kabul görmesine katkı sağlamak da bir şerh yazma amacı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Her ne kadar ilmî gaye ilk başlarda buna yöneltme de son kertede şârihler otoriteye katkı sunmayı da başarmışlardır. Hiç kuşkusuz şerhler bir eğitim-öğretim faaliyetinin tam merkezinde yer almaktadır. Özellikle medrese geleneğiyle

yoğrulmuş İslamî coğrafyalarda bir hadis kültürünün oluşmasında ve gelişmesinde şerhlerin katkısı yadsınmaz. Tüm bu saydıklarımızın dışında da şârihleri şerh yazmaya iten nice sebepler olabilir. Şerhlerden faydalanırken veya onları kullanırken bu hususların göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.

### Kaynakça

- Abdilber, İ. (1967). *et-Temhîd lîmâ fi'l-Muvatta mine'l-meânî ve'l-esânîd*. nşr. Saîd Ahmed Arâb v.dğr., 26 Cilt. Tıtvân: Vizâretü'l-Evkâf ve's-Şüûni'l-İslâmiyye.
- Abdulhamid, M. M. (1984). *el-Ahvâlu's-Şahsiyye fi's-Şerâti'l-İslâmiyye*, İstanbul: el-Mektebetü'l-Hanefiyye.
- Abdurrahman, M. E. L. A. M. (ts). *Tuhfetü'l-Ahvezî bi-Şerhi Câmii't-Tirmîzî*. Beyrut: Dâru'l-Fıkr.
- Acet, S. (2019). *Nevevî'nin*, Minhâc Şerhinde Müslim ve Sahîh'i Hakkındaki Tespit Ve Tenkitleri. *Şarkiyat*, 11, (1), 52-73.
- Acet, S. (2019). İmam Nevevî'nin el-Minhâc İsimli Eserindeki Şerh Metodu. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(12), 25-46.
- Ahatlı, E. & Coşkun, M. (2017). Aynî'nin Umdetü'l-Kârî'de Hanefilerin Amel Etmediği Hadisleri Yorumlama Yöntemi (Kitâbü's-Salât Örneği). *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(35), 49-75.
- Atay, H. (1981). Fatih-Süleymaniye Medreseleri Ders Programları ve İcazetnameler. *Vakıflar Dergisi*, 13(1), 71-236.
- Aydınlı, A. (2009). *Hadis Istılahları Sözlüğü*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Aynî, B. (2012). *el-Binâye fi Şerhi'l-Hidâye*. thk. Eymen Salih Şaban. 13 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Aynî, B. (ty). *Umdetu'l-kârî şerhu Sahîhi'l-Buhârî*, 25 Cilt. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.
- Azîmâbâdî, E. T. T. M. Ş. (2009). *Avnu'l-ma'bûd şerhu Sünen-i Ebî Dâvûd*, thk. Yusuf el-Hâc Ahmed. 14 Cilt. Dımaşk: Dâru'l-Feyhâ ve Dâru'l-Menhel Nâşirûn.
- Battal, İ. (2003). *Şerhu İbn Battal alâ Sahîhi'l-Buhârî*, thk., Abdülkadir Atâ. 4 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Bilen, M. (2013). *İbn Hacer'in Buhârî Savunusu*. Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Buhârî, E. (2001). *el-Câmi'u's-Sahîh*, nşr. Muhammed Züheyr b. Nasr. 8 Cilt. by.: Dâru Tavki'n-Necât.
- Çakan, İ.L. (2003). *Hadis Edebiyatı*. İstanbul: İFAV Yayınları.
- Dilek, M. (2014). *Kütüb-i Sitte'nin Şartları Etrafında Gelişen Tartışmalar*, Ankara: İlahiyat Yayınları.
- Erdoğan, M. (2005). *Fıkıh ve Hukuk Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Ertaş, H. (2018), Buhârî Şârihlerinin Mezhepçi Yorumları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 11(60), 1270-1279.
- Fazlıoğlu, Ş. (2008). Osmanlı Medrese Müfredatına Dair Çalışmalar: Nereden Nereye?, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(12), 593-610.
- Gürler, K. (2016). Buhârî'nin Hanefiler İçin Kullandığı 'Bazı İnsanlar' İfadesine Yönelik Bedrüddîn el-Aynî'nin Değerlendirmeleri. Uluslararası Bedrüddîn el-Aynî Sempozyumu ve II. Hadis İhtisas Toplantısı: Tebliğler, Müzâkereler. Ankara: *Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları*, 355-369.
- el-Bâcî, E. L. V. (1913). *el-Müntekâ şerhi Muvattâ*. Kahire: *Matbaatü's-Saâde*.
- es-Samerrâi, M. T. H. (2011). *Tercihâtü'l-İmam Bedriddin el Aynî el-Fıkhiyye fi kitâbihî Umdetu'l-kârî*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Bağdat: Külliyyetü'l-İmâm el A'zam, Dîvânü'l-Vakfi's-Sunnî.

- Hacer, İ. (1959). *Fethu'l-bâri bi şerhi Sahîhi'l-Buhârî*. thk. Abdülazîz b. Abdillâh b. Bâz. 13 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Ma'rifet.
- Haldun, İ. (1982). *Mukaddime I.* (çev. S. Uludağ). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Halman, Talat Sait, (ed.), (2006). *Türk Edebiyatı Tarihi 2.* 4 Cilt. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Hattâbî, H. M. (1984). *İ'lâmu'l-Hadis*. thk. Muhammed b. Sa'd b. Abdurrahman. 2 Cilt. Mekke: Câmiatu Ummu'l-Kurâ.
- Hattâbî, H. M. (1932). *Me 'âlimü's-Sünen*. 4 Cilt. Haleb: el-Matbaatü'l-İlmiyye.
- Hızlı, M. (2004). Anadolu'daki Osmanlı Medreseleri: Bir İcmal. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, (4), 371-410.
- İmrânî, S. (2000). *el-Beyân fi'l-Mezhebi'l-İmâmi's-Şâfiî*, thk. Kâsım Muhammed en-Nûrî. Beyrut: Dâru'l-Minhâc.
- İyâz, K. (1998) *İkmâlu'l-mu'lim bi-fevâidi Müslim*. thk. Yahya İsmail. 8 cilt. Mısır: Dâru'l-Vefa.
- Mülakkın, İ. (2008). *et-Tavdîh li şerhi'l-câmi'is-sahîh*, nşr. Hâlid er-Rabbâh- Cuma Fethî. 34 Cilt. Beyrut: Dâru'n-nevâdir.
- Kahraman, H. (2006). İtikâdî Düşünce ve Mezhep Mensubiyetinin Hadislerin Değerlendirilmesine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-163.
- Kahraman, H. (2007). Hadis Şerhinde Mezhep Faktörü. *Usûl İslam Araştırmaları*, 7(7), 15-28.
- Karacabey, S. (1992). XV. ve XVI. Asır Osmanlı Medreselerinde Hadis Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(4), 227-235.
- Karacabey, S. (1999). Osmanlı Medreselerinin Son Dönemi'nde Hadis Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(8), 149-179.
- Karacabey, S. (2001). *Hattâbî'nin Hadis İlmindeki Yeri ve Şerh Metodu*, Bursa: Sır Yayıncılık.
- Karagözoğlu, M. M. (2020). *Hadis şerh literatürü-I.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Karagözoğlu, M. M. (2022). *Hadis şerh literatürü-II.* İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Karahan, A. (2012). *İbn Receb el-Hanbelî, Hayatı, Eserleri ve Hadis İlmindeki Yeri*. Bursa: Emin Yayınları.
- Kastallânî, M. (1323). *İrşâdü's-sârî fi şerhi Sahîhi'l-Buhârî*, nşr. Muhammed Fuâd Abdalbâki. 10 Cilt. Mısır: Matbaatü'l-kübra.
- Kirmânî, Ş. M. İ. Y. (1981). *el-Kevâkibu'd-derârî fi şerhi sahîhi'l-Buhârî*. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Köktaş, Y. (2000). Fethu'l-bârî ve Umdetu'l-kârî'nin Mukayesesi Çerçevesinde İhtilâfu'l-hadis ve Anlamın Keşfi. *Ekev Akademi Dergisi*, 2(3), 13-27.
- Mâzerî, A. Ö. (1992). *el-Mu'lim bi-fevâidi Müslim*. thk. Muhammed eş-Şâzelî en-Neyfer. 3 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslâmî.
- Memduhoğlu, A. (2016). İmâm Nevevî'nin Minhâcü't-Tâlibîn Eserindeki Farklı Görüş Ve Tercihleri. *Siirt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 93-138.
- Müzenî, Y. İ. (1998). *Muhtasâru'l-Müzenî fi furûi's-Şâfiyye*. thk. Muhammed Abdulkadir Şâhîn. Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Nevevî, E. Z. M. (1972). *el-Minhâc fi şerhi Sahîhi Müslim b. el-Haccâc*. 18 Cilt. Beyrut: İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Öztürk, Y. (2017). Şerh ve Otorite İlişkisi: XVII. Yüzyıla Ait Bir Şerhin Analizi. *Milel ve Nihal*, 14(1), 287-311.

- Polat, S. (2003). *Hadis Araştırmaları*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Receb, İ. (1996). *Fethu'l-bârî 'alâ Şahîhi'l-Buhârî*. thk. İzzet el-Mürsî. 9 cilt. Kahire: Mektebetü Tahkîki Dâri'l-Haremeyn.
- Sakallı, T. (1989). İbn Hacer-Aynî Çatışmasınının Buhârî Şerhlerindeki Tezahürü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 347-361.
- Sakallı, T. (1996). *Aynî Gözüyle Buhârî*. Büyük Türk-İslâm Bilgini Buhârî Uluslararası Sempozyumu Bildirileri. A. H. Köker. (ed.). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Matbaası, 137-138.
- Sakallı, T. (1996). *Hadis tartışmaları: (İbn Hacer, Bedruddin Aynî)*, Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Samerrâi, M. T. H. (2011). *Tercihâtül'l-İmam Bedriddin el Aynî el-Fıkhiyye fî kitâbihî Umdetu'l-kârî*. Doktora Tezi, Bağdat: Külliyyetü'l-İmâm el A'zam, Dîvânü'l-Vakfî's-Sunnî.
- Sancaklı, S. (2007). İbn Battal ve Buhârî Şerhi, *Dinbilimleri. Akademik Araştırma Dergisi*, 7(1), 61-93.
- Sehârenpûrî, H. A. (2006). *Bezlü'l-mechûd fî halli Sünen-i Ebî Dâvûd*. Beyrut: Dâru'l-Beşâiri'l-İslâmiyye.
- Siddiki, M. Z. (2004). *Hadîs edebiyatı tarihi: menşei, tekâmülü, husûsiyetleri ve tenkîdi*. İstanbul: Yeni Zamanlar Yayınları.
- Suyûtî, C. (2007). *el-Le'âli'l-maşnû 'a fi'l-aḥbâri (eḥâdişî)'l-mevzû 'a*. thk. Muhammed Abdülmüni'm Râbih, 2 Cilt. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Şensoy, S. (1989). *Şerh*, Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA), 44 Cilt. Ankara: TDV Yayınları.
- Şirbînî, Ş. (2006). *Muḡni'l-muḥtâc ilâ ma 'rifeti me 'ânî elfâzi'l-Minhâc*. thk. Muhammed Muhammed Tamir- Şeyh Şerif Abdullah. 6 Cilt. Kahire: Dâru'l-Hadis.
- Unan, F. (2005). Osmanlı Medreselerinde Eğitim Üzerine Yapılmış Çalışmalara Dair Bir Bibliyografya Denemesi. *Divan: İlmî Araştırmalar Dergisi*, 1(18), 79- 114.
- Uzundağ, M. S. (2013). İrşâdü's-sârî'ye Göre Kastallânî'nin Kelâmî Görüşleri. *Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4(7), 61-89.
- Yılmaz, F. (2015). Azîmâbâdî'nin "Avnu'l-Ma'bûd" Adlı Ebû Dâvûd Şerhinin Metodolojik Açından İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (63), 93-118.
- Zaman, M. Q. (1999). Commentaries, Print and Patronage: hadîth and the Madrasas in Modern South Asia1. *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 62(1), 60-81.

## 54. Zemahşerî'nin *Nuketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb* Adlı Edebî Eserine Dair Bir İnceleme<sup>1</sup>

Hüseyin HALİL<sup>2</sup>

**APA:** Halil, H. (2024). Zemahşerî'nin *Nuketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb* Adlı Edebî Eserine Dair Bir İnceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 964-978. DOI: 10.29000/rumelide.1455563.

### Öz

Hicri II. ve III. yy. tefsir faaliyetleri denilince akla ilk olarak içerisinde yoğun lügavî izahlar barındıran kısa tefsir eserleri gelir. Bunlardan bir kısmı nahiv ve î'râb ağırlıklı açıklamalar yapan İ'râbu'l-Kur'ân, Me'âni'l-Kur'ân veya Mecâzu'l-Kur'ân türü eserler iken, diğer bir kısmı ayetteki kelimelerin lügat manalarına yoğunlaşan ve Arap deyimlerinden örneklerle onları şerh eden Garîbu'l-Kur'ân türü eserlerdir. Birinci türün en önemli temsilcisi Ferrâ (ö.207/822) iken ikincisinin İbn Kuteybe'dir (ö.276/889). Bu iki tür birbirinden ayrı dursa da, aslında onlar aynı kökten beslenen farklı dallar mesabesinde. Bu gerçeği Ferrâ ve İbn Kuteybe'den yıllar sonra gelen Zemahşerî (ö 538/1144) *Nuketü'l-A'râb fi Garîbi'l-Î'râb* adlı eserinde göstermiştir. Bu eser her ne kadar ağırlıklı olarak İ'râbu'l-Kur'ân türüne yakın olsa da Garîbu'l-Kur'ân türünün gerektirdiği gibi kelimelerin leksikolojik manalarını açıklamayı ve Arap dilinin yaygın kullanımlarından örnekler vermeyi ihmal etmez. Dolayısıyla ele aldığımız bu eserin her iki türü kapsadığını söylemek mümkündür. Diğer bir ifadeyle her iki türü de bir başlık altına toplamayı başaran ender eserlerden bir tanesidir. Ayrıca Zemahşerî'nin mezhebi kimliğini öne çıkarmadan sadece dilsel analizlerini derleyerek ön plana çıkarması alana objektif bir katkı sağlaması açısından da oldukça değerlidir. Bu çerçevede ele aldığımız bu eserin lügavî tefsir alanına yaptığı katkıyı göstermek amacıyla, bu makalede önce söz konusu eserin diğer Garîbu'l-Kur'ân ve İ'râbu'l-Kur'ân eserleri ile kıyaslamasını yapacağız, ardından onlar arasındaki konumunu inceleyeceğiz, son olarak da lügavî tefsir boyutunu ele alarak linguistik yönünü ortaya koyacağız.

**Anahtar kelimeler:** Zemahşerî, Lügavî Tefsir, Garîbi'l-Kur'ân, İ'râbu'l-Kur'ân, Nahiv.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %3

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455563

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlme

<sup>2</sup> Dr. Arş. Gör., Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi / Dr. Research Assist, Uludağ University, Faculty of Theology (Bursa, Türkiye), huseyinhali1990@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4814-3508, **ROR ID:** https://ror.org/03tg3eb07, **ISNI:** 0000 0001 2182 4517, **Crossreff Funder ID:** 501100007628



## A Study on Zamakhsharî's Literary Work titled *Nukat al-Arâb fî Iarîbi al-Îrâb*<sup>3</sup>

### Abstract

When we think of the exegetical activities of the second and third centuries AH, the first thing that comes to mind is short exegetical works that contain intensive lexical explanations. While some of these are works of the genre of *I'râb al-Qur'ân*, *Me'ân al-Qur'ân*, or *Majāzu al-Qur'ân*, which focus on the lexical meanings of the words in the verse and comment on them with examples from Arabic idioms, others are works of the genre of *Garîb al-Qur'ân*. The most important representative of the first genre is *al-Farâ*, while *Ibn Qutayba* is the most important representative of the second. Although these two genres seem to be separate from each other, they are different branches of the same root. *Zamakhsharî*, who came years after *al-Farâ* and *Ibn Qutayba*, demonstrated this fact in his work *Nukat al-A'râb fî Garîbi al-Îrâb*. Although this work is predominantly close to the *I'râb al-Qur'ân* genre, it does not neglect to explain the lexicological meanings of words and give examples from the common uses of the Arabic language, as required by the *Garîb al-Qur'ân* genre. Therefore, it is possible to say that this work covers both genres. In other words, it is one of the rare works that manages to include both genres under one title. In addition, the fact that *Zamakhshari* compiles only his linguistic analyses without emphasizing his sectarian identity is very valuable in terms of providing an objective contribution to the field. In this framework, we aim to show the contribution of this work to the field of linguistic exegesis.

**Keywords:** Zamakhshari, Linguistic Tafsir, *Garîbi'l-Qur'ân*, *Îrâbu'l-Qur'ân*, Nahw

### Giriş

İncelediğimiz bu eser müellifi *Zemahşerî* (ö.538/1144) tarafından *Nüketü'l-A'râb fî Garîbi'l-Îrâb* olarak isimlendirilmiştir. Fakat bazı tabakât âlimleri bu isme “*fi'l-Kur'âni'l-Kerîm*” veya “*fi Garîbi'l-Kur'ân*” terkiplerini ekleyerek kitabın ismini değiştirmiştir.<sup>4</sup> Bunun sebebi kitabın içeriğinin *Kur'ân* kelimelerinin manaları ile meşgul olan *Garîbi'l-Kur'ân* türü eserlerle paralellik göstermesidir.

Müellif bir mukaddime yazmadan başladığı bu kitabını nahiv ve *îrâb* açısından incelediği 68 surenin ismiyle bölümlere ayırmıştır. Genel olarak *Garîbu'l-Kur'ân* ve *Îrâbu'l-Kur'ân* kitaplarının geleneksel metoduna uyan müfessir ekseriyetle nahiv, *îrâb* ve lügat bakımından açıklanmaya ihtiyaç gördüğü *Kur'ân* ayetlerini tefsir etmiştir.<sup>5</sup> Diğer bir deyişle ele aldığı surelerden sadece seçtiği ayetleri inceleme konusu yapmıştır.<sup>6</sup> Dolayısıyla teknik ve içerik bakımından onun bu eseri, benzer türdeki eserlerde

<sup>3</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin /Ithenticatge, Rate: 3

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 30.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455563

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>4</sup> Cârullah *Zemahşerî*, *Nüketü'l-A'râb fî Garîbi'l-Îrâb* (Kâhire: Dâru'l-Meârif, 2016), 32.

<sup>5</sup> *Zemahşerî*, *Nüketü'l-A'râb fî Garîbi'l-Îrâb*, 32-36.

<sup>6</sup> *Mesela*, Bakara suresinden sadece yirmi iki ayet tahlil edilmiştir, bkz. *Zemahşerî*, *Nüketü'l-A'râb fî Garîbi'l-Îrâb*, 92-108.

olduğu gibi, tam bir tefsir kitabı hüviyetinde değildir. Ancak Garîbu'l-Kur'an ve İ'râbu'l-Kur'ân alanlarına katkı sağlayan yardımcı tefsir kaynaklarından sayılabilir.

Zemahşerî, izlediği soru-cevap üslubunu bu eserine de tatbik etmiştir; neredeyse her ayetin açıklamasında okuyucuya kelimelerin nahiv ve îrâb durumlarına dair farazi sorular sorup ardından kendisi uygun cevaplar vermiştir.<sup>7</sup> Bu şekilde, hem okuyucunun aklına gelebilecek muhtemel soruların cevaplarını vermiş, hem de onlara karşılıklı konuşma yapıyormuş hissi vererek monoton bir anlatımdan kaçınmıştır. İlâveten, bu kitabında ayetleri ağırlıklı olarak îrâb ve nahiv bakımından tefsir eden Zemahşerî, bazen sarf ve belâgat gibi diğer lügat konularına da girerek ayetin anlamını zenginleştirmiştir. Ayrıca bu kitap, diğer Garîbu'l-Kur'ân ve İ'râbu'l-Kur'ân kitapları gibi, muhteva açısından muhtasar olduğu için içerisinde Ulûmu'l-Kur'ân konularını (Nâsih-Mensûh, Muhkem-Müteşâbih, Esbâbu'n-Nüzûl vb.), fikhî ve itikâdî meseleleri bulmak zordur.

Bu çerçevede onun metodolojisinden söz edecek olursak, *Nüketü'l-Arâb* çoğu zaman ayetleri bir bütün olarak ele alıp onlara mana vermek yerine, kelime ve terkiplerin sarf, nahiv, îrâb ve belâgat durumlarını analiz ederek ayetin genel manasına katkıda bulunmak için, ayet içindeki belirli terkip veya kelimeler üzerine yoğunlaşır. Bu çerçevede, neredeyse ele aldığı bütün ayetleri dil ve gramer yönünden izah eder. Dolayısıyla izlediği bu metoda dayanarak onun, Kur'ân'ın belâgat nükteleriyle nahiv ve îrâb yönünü göstermek maksatlı yazıldığını söylemek mümkündür. Öte yandan onun derinliği ve kapsamına baktığımızda şunu söyleyebiliriz, her ne kadar ağırlıklı olarak İ'râbu'l-Kur'ân türüne yakın olsa da Garîbu'l-Kur'ân türünün gerektirdiği gibi kelimelerin lügavî manalarını açıklamaktan ve Arap dilinin yaygın kullanımlarından örnekler vermekten geri durmaz.

Son olarak şunu belirtmek gerekir *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb* eseri daha önce üzerine bir araştırmanın bulunmaması dolayısıyla bu çalışmada özgün bir yöntemle ele alınmıştır. Söz konusu eserin Garîbu'l-Kur'ân ve İ'râbu'l-Kur'ân konularıyla ciddi bir bağlantısının olduğunu gördüğümüzden lügavî tefsir alanına önemli katkılar sağlayacağını düşünerek bu çalışmayı yapmaya giriştik.

## 1. Nüketü'l-Arâb'ın Zemahşerî'ye Aidiyeti ve Keşşâf ile Mukayesesi

Bu eserin Zemahşerî'ye ait olup olmadığına dair bazı tartışmalar olsa da birçok delil eserin ona ait olduğuna işaret etmektedir. Bunlardan birincisi, *Nüketü'l-Arâb*'ı Zemahşerî'ye nispet eden bazı fihristlerin bulunmasıdır. Yazma eserleri içeren bu fihristler onu Zemahşerî'nin eserleri arasında zikretmektedir.<sup>8</sup> Örneğin, Brockelmann *Târihu'l-Edebi'l-Arabî* adlı eserinde buna yer vermiştir.<sup>9</sup> İkincisi, Zemahşerî'nin üzerine kapsamlı çalışmalar yapan veya eserlerini kronolojik olarak incelemeye tabi tutan Ahmed el-Hûfi ve Selîm Nuaymî gibi araştırmacılar bu eserin Zemahşerî'ye ait olduğuna işaret etmiştir.<sup>10</sup> Üçüncüsü, eserde kullanılan üslup Zemahşerî'nin diğer eserlerindeki üslubu ile örtüşmektedir. Sözelimi, *Keşşâf*'ta kullandığı *فُلْتُ...فُلْتُ* فإن kalıbını bu eserde de sıkça kullandığı görülür.<sup>11</sup> Dördüncüsü, metin ve muhteva bakımından *Keşşâf* ile uyumluluk arz etmesi onun

<sup>7</sup> Mesela A'râf 90 وَقَالَ الْمَلَأَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ لِيُنَّبَغَ لَكُمْ إِذَا لَخَسُوا أَيETİNİ îrâb açısından tefsir ederken bu metodu kullanmıştır. Önce *لِيُنَّبَغَ لَكُمْ* ifadesindeki "lâmu'l-kasem" in cevabını okuyucuya sormuş sonra kendisi *إِذَا لَخَسُوا* olarak yanıtlamıştır.

<sup>8</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*, 69.

<sup>9</sup> Carl Brockelmann, *Geschichte der arabischen litteratur* (Leiden: E.J. Brill, 1937), 1/509.

<sup>10</sup> Ahmed Muhammed el-Hûfi, *Zemahşerî* (Kahire: Dârul-Fikri'l-Arabî, 1966), 61.

<sup>11</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*, 113.

Zemahşerî'ye nispet edilmesini güçlendiren bir başka delildir.<sup>12</sup> Bütün bu delillere dayanarak bu eserin Zemahşerî'ye ait olduğu sonucuna varılabilir.

*Keşşâf* ile mukayesesine gelince, aralarındaki güçlü benzerlikten kaynaklı hangisinin diğerine kaynaklık ettiğine dair iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Birinci görüş Zemahşerî'nin bu eserini *Keşşâf* tan önce yazmış olabileceği yönündedir. Bu ihtimale göre öğrencilerinin, yazdığı bu esere gösterdiği ilgi ve ihtimamı gören Zemahşerî, bu eserine kelâmî, fikhî ve lügavî görüşlerini ekleyerek ve Kur'ân'ın diğer ayetlerini de ele alarak eserini genişletmiş ve *Keşşâf* adlı tefsiri oluşturmuş olabilir. Bu görüşte olanlara göre Zemahşerî h.528 yılında *Keşşâf* tefsirini bitirince kalan ömrünü Mekke, Bağdat ve Harezmi arasında yolculuklarla geçirdi ve bu süre zarfında Rebû'l Ebrâr ve Esâsu'l-Belâga adlı eserlerini kaleme aldı. Eğer *Nüketü'l-A'râb*'i *Keşşâf* tan sonra yazmış olsaydı bu iki eserde mutlaka buna işarette bulunurdu. Dolayısıyla bu eser *Keşşâf* tan önce yazılmış ve ona kaynaklık etmiştir.<sup>13</sup>

İkinci görüşe göre, Zemahşerî bu eserini *Keşşâf* tan sonra kaleme almıştır. Anlatıldığına göre, *Keşşâf* a büyük ilgi gösteren öğrencileri, hocaları Zemahşerî'den, bu tefsirin manada yer alan incelikleri ve nükteleri gösterme bakımından diğer tefsirlerden üstün olduğunu duyunca ondan Kur'ân'daki lügat ve i'rab nüktelerini ele alan müstakil bir eser yazmasını isterler. Bunun üzerine Zemahşerî *Keşşâf* 'ın i'rab ve lügat açısından özünü yansıtan *Nüketü'l-A'râb* adlı eserini yazmaya başlar. Bu görüşü savunanlara göre bu eserin başında bir mukaddime bulunmamasının sebebi müellifin bu eseri hayatının sonuna doğru kaleme almasından kaynaklanmaktadır.<sup>14</sup> Eğer bu görüş doğru kabul edilirse, bu eser bir manada *Keşşâf* 'ın muhtasarı olarak değerlendirilmesi gerekir. Aslında onun dönemine bakılınca hacimli kitapların muhtasarlarının sıklıkla kaleme alındığına şahit olunur. Tercüme ve tabakat kitaplarında bunun birçok örneğini bulmak mümkündür. Hatta Zemahşerî'nin bazı eserleri için de bu durum geçerlidir, zira onun *el-Ünmûzec* adlı eseri nahiv alanında yazdığı *Mufassal* kitabının bir muhtasarıdır.<sup>15</sup>

## 2. *Nüketü'l-Arâb*'in *Garîbu'l-Kurân* ve *İrâbu'l-Kurân* Kitapları Arasındaki Yeri ve Onlarla Mukayesesi

*Garîbu'l-Kurân* ve *İrâbu'l-Kurân* olarak adlandırılan bu iki tür Kur'ân'ı lügavî olarak anlama çalışmalarının başlangıcını, yani hicrî II'inci ve III'üncü asır tefsir girişimlerini temsil etmektedir. Sadece lügavî alana ağırlık veren ve sonraki asırlarda ortaya çıkan tefsir yöntemleri bakımından henüz olgunlaşmamış bu iki tür birbirinden belirli noktalarda ayrılırlar. *Garîbu'l-Kurân* türü tefsirler ağırlıklı olarak kelimenin cümle içindeki lügavî anlamı üzerine yoğunlaşır; yani sözlük bilgisine, Arapların kelimeyi kullanım biçimlerine ve şiire ağırlık vererek kelimeyi açıklamaya çalışırlar. Bazen de diğer ayetlere, sahabe ve Peygamber kavline başvururlar.<sup>16</sup> Nahiv ve i'rab gibi gramer açıklamalarına nadiren giren bu tür lügavî tefsirlerde kıraat açıklamalarına da az rastlanır.<sup>17</sup> *İrâbu'l-Kurân* türü eserlere gelince onları *Meâni'l-Kurân* ve *Mecâzu'l-Kurân* türü eserlerle birlikte değerlendirmek gerekir, çünkü izledikleri metot ve sahip oldukları içerik bakımından birbirlerini andırır niteliktedir. *İrâbu'l-Kurân* türü eserler çok yoğun gramer açıklamaları içerir. Ele aldıkları Kur'ân kavramlarını nahiv ve i'râb durumuna, kıraat vecihlerine ve Araplar'ın günlük kullanım tarzlarına göre tahlil eder ve bu veriler

<sup>12</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-İrâb*, 155-156; a.mlf., el-*Keşşâf*, 316-317.

<sup>13</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-İrâb*, 66-67.

<sup>14</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-İrâb*, 67.

<sup>15</sup> Öztürk, M. & M. Suat Mertoğlu, "Zemahşerî", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 2013), 44/235-238.

<sup>16</sup> Ebû Muhammed ed-Dîneverî İbn Kuteybe, *Garîbu'l-Kurân* (Beyrut: Dâru'l-Kutubi'i-İlmiyye, 1978), 447.

<sup>17</sup> Detaylı bilgi için bkz. İbn Kuteybe, *Garîbu'l-Kurân*; Râgıb el-İsfahânî, *el-Müfredât fî Garîbu'l-Kurân* (Beyrut: Dâru'l-Marife).

ışığında değerlendirirler. Ayrıca, şiirle istişhâda sıkça başvuran bu tür tefsirler yer yer belâgat ilmine de başvurmayı ihmal etmezler.<sup>18</sup> Ayrıca, bazı *Meâni'l-Kurân* ve *Îrabu'l-Kurân* eserleri<sup>19</sup> ayeti ayetle (veya metin içi referanslarla), sebep-i nüzul bilgisiyle veya seleften gelen rivayetler ve hadisler ile de tefsir eder.<sup>20</sup> İlâveten, bu türün gramer/nahiv ağırlıklı oluşu kelimelerin lügavî/linguistik anlamlarını vermediği manasına gelmez. Dolayısıyla bu açıdan bakıldığında bu türün *Garîbu'l-Kurân* türü eserlerin içeriğini de yansıttığı söylenebilir.

Tefsir tarihi içinde bu iki türün olgunlaşmış halini Zemaşerî, Beydâvî (ö. 685/1286), Nesefî (ö. 710/1310) gibi alimlerde görmek mümkündür. Onlar lügat, belâgat ve nahiv açısından ayetleri tahlil etmiş ve dirâyet tefsiri içerisinde lügavî yöntemi etkin bir şekilde kullanarak sonraki nesillerin tefsir tarzlarını büyük oranda etkilemişlerdir.

Zemaşerî'nin *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-Îrâb* adlı eserine gelince, *Garîbu'l-Kurân* türü eserlerin gerektirdiği basit lügat açıklamaları ile kelimelerin ayet içinde geldiği manaların izahlarını ihtiva etse de,<sup>21</sup> eserin *Îrabu'l-Kurân* tarafı daha ağır basmaktadır. Çünkü *Îrabu'l-Kurân* ve *Meâni'l-Kurân* eserlerinde olduğu gibi içerisinde bolca nahiv ve îrâb açıklamaları yer alır. İlâveten, bu eser dahil olduğu *Îrabu'l-Kurân* türünün karakteristik özelliğine uygun olarak, sınırlı sayıda da olsa, sarf, belâgat, iştikak ve şiir gibi alanları ihtiva eder.<sup>22</sup>

*Nüketü'l-Arâb*'ın bu iki tür ile mukayesesine gelince; onun dâhil olduğu *Îrabu'l-Kurân* kategorisindeki kitaplar, Zeccâc'ın (ö. 311/923) *Meâni'l-Kurân*'ı gibi, ayetler arası referanslar,<sup>23</sup> onların sebep-i nüzulünü oluşturan rivayet ve kıssalar,<sup>24</sup> müphem ifadeler (zahir ve ismi mevsuller gibi) yönelik beyanlar ile<sup>25</sup> ayetleri tefsir ederken, *Nüketü'l-Arâb* ayetlere bu açılardan nadiren yaklaşır.

Bazen, *Meâni'l-Kurân* türü eserlerin lügat, nahiv ve belâgat konularına hiç girmeyip sadece ayetin mesajını “أي” ve “معني/يعني” gibi ifadeler ile açıkladıkları zamanlar olur.<sup>26</sup> Oysa *Nüketü'l-Arâb*'ın bu konulara girmemesi söz konusu bile olamaz. Çünkü o tümüyle lügavî izahlar üzerine bina edilmiştir. Dolayısıyla bu eser için sadece Kur'ân'ın lügat ve belâgat nükteleriyle nahiv ve îrab yönünü göstermek maksatlı yazıldığını söylemek abartı olmaz.

Öte yandan *Nüketü'l-Arâb* taşıdığı bazı özelliklerle *Garîbu'l-Kurân* türünden ayrılır. O, ayetleri bir bütün olarak ele alıp onlara mana vermek yerine ayet içindeki belirli terkip veya kelimeler üzerine yoğunlaşır. Fakat bundaki amaç kelimelerin ve terkiplerin literal/lügavî anlamlarını vermek değil, daha

<sup>18</sup> Daha fazla bilgi için bkz. Ebû İshâk İbrâhîm Zeccâc, *Meâni'l-Kurân ve irâbuhu* (Beyrut: Âlemu'l-Kutub, 1988); Muhyiddîn Dervîş, *Îrabu'l-Kurânî'l-Kerîm* (Beyrut-Dimesk: Dâru'l-İrşâd – Dâru'l-Yemâme- Dâru İbn Kesîr, 1999).

<sup>19</sup> Bazı *Meâni'l-Kurân* ve *Îrabu'l-Kurân* eserleri içerik bakımından diğerlerine göre (Ahfeş'in *Meâni'l-Kurân*'ı gibi) daha zengindir. Mesela Zeccâc'ın ve Ferrâ'nın *Meâni'l-Kurân* eserleri nahiv ve îrab açıklamalarına ek olarak ulûmu'l-Kurân konularına da değinir. Ayeti diğer ayetleri referans göstererek veya sahabe ve tâbiin kavliyle tefsir etmeye çalışır. Bu durum, bu türün olgunlaşma süreci içinde olduğunu ve giderek diğer tefsir türleriyle (rivayet ve dirâyet) ile birleştiğini gösterir. (Bkz. Zeccâc, *Meâni'l-Kurân ve irâbuhu*, 1/487-496; Yahyâ b. Ziyâd Ferrâ, *Meâni'l-Kurân* (Beyrut: Âlemu'l-Kutub, 1983) 1/111).

<sup>20</sup> Zeccâc, *Meâni'l-Kurân ve irâbuhu*, 1/487-496; Ferrâ, *Meâni'l-Kurân*, 1/111-112.

<sup>21</sup> Hâkka 27'de geçen “الْقَاصِيَةُ” kelimesinin “الْفَاطِمَةُ” anlamına geldiğini söyleyerek, *Garîbu'l-Kurân* eserlerinde olduğu gibi, lügavî bir açıklama yapmıştır. Bkz. Zemaşerî, *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-Îrâb*, 359.

<sup>22</sup> Zemaşerî, *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-Îrâb*, 216.

<sup>23</sup> Ebül-Hasen Ahfeş, *Meâni'l-Kurân* (Kâhire: Mektebetu'l-Hancî, 1990), 209.

<sup>24</sup> Örnek olarak Zeccâc'ın *Meâni'l-Kurân*'ında Âlu İmrân, 3/186 ayetinin tefsirine bakınız (Zeccâc, *Meâni'l-Kurân ve irâbuhu*, 1/496).

<sup>25</sup> Âlu İmrân, 3/180; Zeccâc, *Meâni'l-Kurân ve irâbuhu*, 492.

<sup>26</sup> Âlu İmrân, 3/164, 183; Zeccâc, *Meâni'l-Kurân ve irâbuhu*, 494, 487.

ziyade kelime ve terkiplerin sarf, nahiv, i'rab ve belâgat durumlarını analiz ederek ayetin genel manasına katkıda bulunmaktadır.<sup>27</sup> Oysa *Garîbu'l-Kurân* türünde amaç kelimenin literal anlamını vererek ayet hakkında sade ve basit açıklamalar yapmaktır.

Vurgulanması gereken diğer bir nokta *Nüketü'l-Arâb*'in kullandığı nahiv terminolojisi bakımından diğer türler ile ilişkisidir. Sözgelimi müellifin bu eserinde zikrettiği nahiv görüşleri ve kullandığı terminoloji Zeccâc'ın *Meâni'l-Kurân ve irâbuhu* adlı eserindekiler ile örtüşmektedir. Bunun sebebi eserinde zikrettiği nahiv konularında Basra nahivcilerinin görüşlerine meyiletmesidir.<sup>28</sup> Onun bu yönünü Yunus suresi 105. ayetinde görmek mümkündür.<sup>29</sup> Ayette geçen “أَنْ”ın mastar olup inşâi bir cümle mi yoksa sıla cümlesi olarak ihbârî bir cümle mi oluşturduğu konusundaki nahiv ihtilafında Sibeveyh'in (ö.180/796) görüşünü tercih etmesi onun eğilimini göstermesi bakımından önemlidir.<sup>30</sup> O, sadece kelimelerin nahvî veya dilbilimsel açıklamalarında değil nahiv istilahlarında da Basra ekolünün takip ettiği terminolojiye uyar. Nisâ suresi 3. âyeti incelerken “مَنْتَى وَتَلْتْ وَرُبَاعَ” ifadesi için *gayr-i munsarif* manasında “مُنْعَتِ الصَّرْفِ” tabirini kullanmıştır. Bu tabir genelde Basralı nahivcilerin kullandığı bir tabirdir. Zira Kûfeliler *gayr-i munsarif* için daha çok “الإجراء” ve “مَجْرِي” terimlerini kullanırlar.<sup>31</sup> Benzer şekilde o, Âl-i İmrân 62 *هَذَا لَهُوَ الْفَصُّ الْحَقُّ* ayetinde geçen “هُوَ” zamirinin fasıl zamiri olduğunu söyleyerek yine Basra terminolojisini takip ettiğini göstermiştir.<sup>32</sup> Terminoloji konusunda yaptığı bu tercih ile Kûfe dil ekolünün önemli şahsiyetlerinden olan Ferrâ'nın *Meâni'l-Kurân* adlı eserinde kullandığı dil terminolojisinden açıkça ayrılır.<sup>33</sup> Ama onun bu eğiliminin taassuba varan bir eğilim olmadığını, sadece bir tercih olduğunu vurgulamak gerekir, zira bazen Kûfe ekolünün görüşünü de yansıtır, hatta bazen Basra ekolünün benimsediği görüşün aksine bir görüşü desteklediği de olur.<sup>34</sup>

### 3. Nahiv Kuralları ile Ayetleri Tefsiri

Ekseriyetini nahiv ve irâb açıklamalarının oluşturduğu bu eserde müellifimiz, bu ilimlerin gerektirdiği gibi, kelime ve harflerin cümle içindeki işlevlerini ele almış ve bunun manaya nasıl etki ettiğini ayetlerden örneklerle analiz etmiştir.<sup>35</sup> Yaptığı nahiv ve irâb açıklamaları sonunda ayetlerin anlamlarında meydana gelen değişikliği de “المعنى” ve “كأنه قيل” gibi ifadelerle dile getirmiştir.<sup>36</sup>

<sup>27</sup> Örneğin Nisâ 11 ayetinde geçen “الْحَوْءُ” kelimesini ikililiği (tesniye) mi yoksa çokluğu (cem) mu ifade ettiğini analiz ederek sarf açısından incelemiştir; yine aynı ayette “لَلذَّكَرِ مِثْلُ حَظِّ الْأُنثَى” terkinibini manadaki inceliği göstermek amacıyla üslup ve belâgat açısından incelemiştir; Nisâ 12'de “كَلَالَةَ” kelimesinin neden mansup olduğunu analiz ederek irâb ve nahiv açısından incelemiştir. (Bkz. Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*, 124, 125).

<sup>28</sup> Zeccâc, Halil b. Ahmed, Sibeveyhi, Ahfeş, Ebû Ubeyde gibi nahivciler Basra mektebinin önde gelen simalarıdır. Zemahşerî'nin nahiv açıklamaları genel olarak Basriyyûn'dan olan bu dilciler ile örtüşmektedir.

<sup>29</sup> *Ve: "Bir muvahhid (haniîf) olarak yüzünü (Hakk) dine doğru yönelt ve sakın müşriklerden olma" (diye uyarıldım)."*

<sup>30</sup> Cumhuriyet ittifak ettiğine göre ismi mevsule bağlı sıla cümlesi inşâi değil ihbârî olmalıdır. Yani emir ve talep içeren bir cümle değil doğru veya yalan olabilen, bir işin ve oluşun olup olmadığını haber veren bir cümle olmalıdır. Bkz. Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*, 204.

<sup>31</sup> Zemahşerî'nin açıklamaları şu şekildedir: “Ashında bu kelimeler ثلاثة اثنين و ثلاثة اثنين gibi tekrar eden sayılardan dönüştürülmüştür. Türedikleri sayıların mükerrer oluşları ve içinde buldukları sıgalardan dolayı bu çeşit sayılar gayr-i munsarifdir (منعت الصرف). Nekre olan bu isimler *lâm-ı tarif* eklenerek marife yapılabilir, tıpkı *الرباع والثلاث* ve *الثلاث* denilmesi gibi. Bu isimler *ما طاب*'nin halidir ve nasp mahallindedir. Dolayısıyla ayetin takdiri şöyledir: *فانكحوا الطبيات لكم معدودات هذا العدد ، ثنتين ، ثنتين ، وثلاثا ثلاثا ، وأربعا أربعا* *adedi iki iki, üç üç, dört dört olarak hoşunuza giden kadınlardan nikahlayın.*” Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*, 122.

<sup>32</sup> Basralılar fasıl zamirine “عماد” derler. (Bkz. Zeccâc, *Meâni'l-Kurân ve irâbuhu*, 424; Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*, 37).

<sup>33</sup> Örnek olarak bkz. Nisâ 4 tefsiri Ferrâ, *Meâni'l-Kurân*, 254.

<sup>34</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*, 38, 105.

<sup>35</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*, 36.

<sup>36</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*, 92, 115.

Şimdi müellifin bazı ayetler hakkında yaptığı açıklamaları ve bu açıklamalar sonunda ayetlerin anlamlarında oluşan değişikliklere göz atalım:

İlk örnek Mâide suresi 117. ayetindeki “أَنْ”ın işlevi ile ilgilidir.<sup>37</sup> Müfessirimiz bu harfin ayet içinde hangi işlevler gördüğü ve ne gibi mana değişikliklerine neden olduğunu şöyle anlatır: “أَنْ اَعْبُدُوا اللَّهَ” ayetindeki “أَنْ” eğer tefsir eden “müfessire/مفسرة” olarak değerlendirilirse o zaman tefsir edilen bir fiile ihtiyaç duyulur. Bu durumda tefsir edilen fiil ya “مَا قُلْتُ لَهُمْ”ifadesindeki “قال”, ya da “مَا أَمَرْتَنِي” de ki “أمر” olmalıdır. Tefsir edilen fiilin “قال” olması durumunda, aradaki bir tefsir harfine “أَنْ”e ihtiyaç duyulmaz, yani “ما قلت ما قلته” şeklinde söylenmez “ما قلت لهم إلا اعبدوا الله” şeklinde söylenir. Tefsir edilen fiilin “أمر” olması durumunda ise ayetin manası anlaşılabilir hale gelir. Şöyle ki, “أمر” fiilinin zamiri (ya da öznesi) Allah’tır ve Allah’ın ربكم و ربى و اعبدوا الله *Benim ve sizin Rabbinize ibadet edin*” şeklinde söylemesi mantıklı olmaz.<sup>38</sup>

Eğer “أَنْ” müfessire değil de *mevsule/موصولة* olursa “مَا أَمَرْتَنِي بِهِ” ifadesinin ya da “به”deki hâ harfinin bedeli olur. Her iki durum da lügat açısından doğru olmaz ve ayetin manası müphem hale gelir. Şöyle ki, “أَنْ اَعْبُدُوا اللَّهَ” cümlesi “أَنْ اَعْبُدُوا اللَّهَ”den bedel olarak onun yerine gelirse cümle şöyle olur “ما قلت لهم إلا اعبدوا الله” bu da “أَنْ اَعْبُدُوا اللَّهَ” anlamına gelir. (Oysa bunun bir anlamı yoktur. Çünkü “عبادة” kelimesini telaffuz etmek ibadet etme emrini içermez.) Benzer şekilde eğer o “به” den bedel yapılırsa “أَنْ اَعْبُدُوا اللَّهَ” şeklinde olur, fakat mevsulün sılası ile bir irtibatı kalmayacağı için, diğer bir deyişle siladan mevsule râci bir zamir olmayacağı için bu kullanım da doğru bir kullanım olmaz. En doğru olanı “أَنْ”ın en-i mevsule olması ama “به”deki hâ’dan bedel değil atfı beyan olmasıdır.<sup>39</sup>

Bazı eklemeler ile tefsiri *Keşşâf*ta aynen aktardığı bu nahiv açıklamalarıyla Zemahşerî ayetin manasının daha iyi anlaşılmasına büyük bir katkı sağlamıştır. Şöyle ki; bu nahiv açıklaması dikkate alınmadığında ayete “Ben onlara: Benim ve sizin Rabbiniz olan Allah’a kulluk edin, diye sizin bana emretmiş olduğundan başka bir şey söylemedim” şeklinde bir anlam verilmektedir. Oysa ayeti böyle anlamak, yukarıda Zemahşerî’nin “أَنْ”i tefsiriyye’nin ikinci ihtimalinde vurguladığı gibi, bir anlaşılabilirliğe yol açar, sanki Allah başka bir Rabbe kulluk etmeyi emrediyormuş gibi bir mana çıkar. Bu yüzden buradaki “أَنْ”i tefsiriyye ya da “مَا أَمَرْتَنِي بِهِ”den veya “به”deki hâ’dan bedel yapmak doğru değildir. Onların yerine “به”deki hâ’yı tefsir eden atfı beyan olarak kabul edip bir mana vermek daha doğru olur, bu çerçevede ayete verilecek mana şöyledir: “Bana verdiğin emre (uygun olarak) onlara, sadece benim ve sizin rabbiniz olan Allah’a ibadet edin, diye emrettim.”<sup>40</sup>

Nahiv yönü bakımından aynı ayeti ele alan Kurtubî (ö. 671/1273) “أَنْ”ın tefsiriyye ve mevsule olma ihtimallerini zikretmekle yetinirken,<sup>41</sup> Tabersî (ö.548/1154) “أَنْ اَعْبُدُوا اللَّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ” ifadesindeki “أَنْ”i tefsiriyye ya da “مَا أَمَرْتَنِي بِهِ”den veya “به”deki hâ’dan bedel yaparak Zemahşerî’nin aksine bir tutum sergiler.<sup>42</sup> Beydâvî ise, Zemahşerî’nin uygun gördüğü atf-ı beyan açıklamasını zikretmekle birlikte “أَنْ”le başlayan cümlelerin “به”deki hâ’dan bedel olma ihtimalini de göz ardı etmez. Çünkü ona göre bedelin varlığı *mübeddel minhi* cümleden düşürmez. Yani Zemahşerî’nin bedel *mübeddel minhin* yerine geçer

<sup>37</sup> Ben onlara: Benim ve sizin Rabbiniz olan Allah'a kulluk edin, diye sizin bana emretmiş olduğundan başka bir şey söylemedim.”

<sup>38</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-Îrâb*, 155-156; a.mlf., *el-Keşşâf*, 316-317.

<sup>39</sup> Yani Zemahşerî’ye göre “أَنْ” ile başlayan cümle Allah’ın peygamberine “مَا أَمَرْتَنِي بِهِ” deki “bi-hî” ile emrettiği şeyi açıklayan bir sîla cümlesidir ve “أَنْ” harfi de mevsule görevindedir. (Bkz. Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-Îrâb*, 155-156)

<sup>40</sup> Zemahşerî, *el-Keşşâf*, 316-317.

<sup>41</sup> Ebû Abdillâh Kurtubî, *el-Câmi’ li Ahkâmi'l-Kur’ân* (Beyrut: Müessesetu’r-Risâle, 2006), 4/376.

<sup>42</sup> Ebû Ali Eminüddin Tabersî, *Mecma’u'l-Beyân* (Beyrut: Dâru'l-Murtezâ, 2006), 3/375.

(mübeddel cümleden çıkarılır), diğer bir deyişle *وَرَبِّكُمْ اللَّهُ رَبِّي وَأَعْبُدُوا اللَّهَ رَبِّي وَرَبَّكُمْ* ifadesi bedel olarak cümlede var ise *mübeddel minh* olan *بِهَ مَا أَمَرْتَنِي* ifadesi cümleden düşer, görüşünün aksine Beydâvî her ikisinin de cümlede kalabileceğini savunur.<sup>43</sup> Eğer Beydâvî'nin zikrettiği gibi *bedel* ve *mübeddel minh* aynı cümle içinde bulundursak ayetin anlamı şu şekilde olur “*Ben onlara: senin bana emretmiş olduğun (ki o şudur:) benim ve sizin Rabbiniz olan Allah’a kulluk edin, emrinden başka bir şey söylemedim.*”

Diğer bir örnek Araf suresi 163. ayettir *وَسَلُّهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ الَّتِي كَانَتْ حَاصِرَةَ الْبَحْرُ إِذْ يَعْذُونَ فِي السَّبْتِ* “*Onlara, deniz kıyısında bulunan şehrin durumunu sor. Hani onlar Cumartesine saygısızlık edip haddi aşıyorlardı.*” Müfessirimiz, bu ayette geçen “*إِذْ يَعْذُونَ*” ifadesinin mecrûr mu yoksa mansûb mu olduğunu tartışarak ayetin anlaşılmasına yeni bir boyut kazandırır. Onun “*إِذْ يَعْذُونَ*” ve “*إِذْ تَأْتِيهِمْ*” ifadelerinin irabıyla ilgili zikrettiği duruma göre bu iki fiil “*الْقَرْيَةِ*” den bedel olabilirler, çünkü *الْقَرْيَةِ* ile orada yaşayan halk kastedilmektedir.<sup>44</sup> Eğer onun iddia ettiği gibi “*إِذْ يَعْذُونَ*” ifadesi “*الْقَرْيَةِ*” den bedel ise “*وَسَلُّهُمْ عَنِ*” ifadesinin taalluk ettiği nesne değişir. Şöyle ki, ayetin anlamı “*Onlara, deniz kıyısında bulunan şehrin durumunu sor*” şeklinde değil, *وَسَلُّهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ* “*Onlara şehir halkının cumartesi yaşadığı çiğnedikleri zamanı sor*”<sup>45</sup> şeklinde olur ve böylece anlam büyük oranda değişikliğe uğramış olur. Görüldüğü gibi, Zemahşerî'nin yaptığı nahiv türü açıklamalar sadece ayetin irabına etki etmiyor, aynı zamanda anlamına da etki ediyor, hatta onu büyük oranda değiştiriyor.

Benzer şekilde Enfâl suresi 7. ve 8. ayetleri hakkında yaptığı yorumlar da buna bir örnek sayılabilir:<sup>46</sup> Bu ayette geçen “*لِيُحِقَّ الْحَقَّ وَيُبْطِلَ الْبَاطِلَ*” ifadesi ile ilgili yaptığı açıklama şu şekildedir: “*لِيُحِقَّ الْحَقَّ وَيُبْطِلَ الْبَاطِلَ* ifadesi hangi fiile bağlıdır diye sorarsan şöyle derim: *Bunu sadece hakkı gerçekleştirmek ve batılı ortadan kaldırmak için yaptı, başka bir şey için değil*’ şeklinde takdir edilen *hazfedilmiş cümleye/fiile bağlıdır. (Müslümanlar ve Allah her ikisi de kafirlerin ellerine düşerek kökten yok olmasını irade ediyorlar. Her iki taraf da aynı şeyi irade ediyor)* bu tekrar değil midir?’ diye sorarsan şöyle derim: *Hayır değildir, çünkü esasında (Allah’ın) ve (müminlerin) iradeleri birbirine zıttır ve söz konusu لِيُحِقَّ الْحَقَّ وَيُبْطِلَ الْبَاطِلَ ifadesi bu iki iradenin birbirinden ayrıştırıldığı ilk noktadır. Bu ifade Allah’ın kuvvetli olan topluluğu kuvvetsiz olana tercih etmesi ve onlara karşı Müslümanlara yardım etmesindeki amacını açıklamaktadır. İşte sadece bu yüce hedef uğruna Allah onlara yardım etmiştir.*

<sup>47</sup>

Zemahşerî'nin bu açıklamalarından, müminler ile Allah’ın farklı amaçlar doğrultusunda kafirleri ele geçirmek ve yok etmek istediği anlaşılıyor. Müminler, ticaret eşyası ve bazı ganimetleri almak için daha güçsüz topluluğu (Ebû Süfyan’ın Şam’dan gelen kervanını) ele geçirmek isterken,<sup>48</sup> Allah İslâm’ın sabit ve galip kılınması ve küfrün yok edilmesi amacıyla daha güçlü taraf (Ebû Cehil’in hazırladığı ordu) ile savaşılıp ele geçirilmesini istemektedir. Müellifimiz, bu amaç doğrultusunda Allah’ın onlara yardım ettiğini söylemeye çalışmıştır, dolayısıyla *ذَلِكَ فَعَلْ* ifadesi ile *نَصَرَهُمْ* ifadesini kastetmiştir, diğer bir deyişle,

<sup>43</sup> Kâdî Nâsirüddîn Beydâvî, *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-tevil* (Beyrut: Dâru'r-Reşîf, 2000), 1/475-476.

<sup>44</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*, 184.

<sup>45</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*, 184-185; a.mlf., *el-Keşşâf*, 392-393.

<sup>46</sup> “*O sırada Allah, iki gruptan (Ebû Süfyan’ın kervanı ve Ebû Cehil’in Bedir’deki ordusu) birinin kesinlikle sizin olacağını vaat ediyordu. Ve siz, güçsüz ve silahsız olanın size düşmesini arzu ediyordunuz. Allah ise hakkı kendi kelimeleriyle tam bir biçimde ortaya koymayı ve küfre batmışların ardını-arkasını kesmeyi istiyordu ki suçlular istemese de hakkı gerçekleştirsin, batılı da ortadan kaldırsın.*”

<sup>47</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*, 186; a.mlf., *el-Keşşâf*, 405.

<sup>48</sup> Taberî, *Câmiu'l-Beyân an Te'vilu'l-Kur'ân*, 11/ 40-49; Begavî, *Meâlimu't-Tenzîl*, 3/331-332; İbnü'l-Cevzî, *Zâdu'l-Mesîr fi İlmî't-Tefsîr*, 541-542; İbn Kesîr, *Tefsîru'l-Kur'âni'l-Azîm*, 4/14-17.

Allah müminlere Bedir savaşında İslam'ı muzaffer kılmak ve müşrikleri mağlup etmek amacıyla yardım etmiştir, müminler savaşmadan ganimet elde etsin diye değil. Bu açıklamalar doğrultusunda Enfâl 8 ayetine, hazfedilen “فَعَلَّ ذَلِكَ ، مَا فَعَلَهُ إِلَّا لَهُمَا ، وَهُوَ إِثْبَاتُ الْإِسْلَامِ وَإِظْهَارُهُ ، وَإِطْأَالُ الْكُفْرِ وَمَحْفُهُ” bölümü eklersek manası şu şekilde olur: “(Allah) sadece hakkı gerçekleştirmek ve batılı ortadan kaldırmak için -yani (daha güçlü ve silahlı orduyla Bedir’de savaşarak) İslâm’ı galip kılmaları ve küfrü yok etmelerini istediği için – onlara yardım yaptı, başka bir şey için değil.”

Görüldüğü gibi yaptığı yorumlar ile lugavî tefsirde üst seviyeyi temsil eden Zemahşerî, ayetlere linguistik ve gramatik yönlerden yaklaşarak manalarını zenginleştirmekte ve derin anlamlarına nüfuz edebilmektedir. Yine bu yaklaşımın bir sonucu olarak ayetin alışlagelmiş manasına etki ederek algılanış biçimini değiştirmektedir. Dolayısıyla lügavî tefsirin bu özelliği göz önüne alınarak dirayet metodu içindeki pozisyonunu yeniden gözden geçirmek ve ondan daha fazla yararlanmanın yollarını bulmak gerekir.

#### 4. Kıraat Vecihleri ile Ayetleri Tefsiri

İncelediğimiz bu eserinde ayetlerin okunuş vecihlerini ve anlamlarını etkileyen yorumlarda bulunan Zemahşerî, nahiv açıklamalarını desteklemek amacıyla bazen kıraatlere başvurmaktan geri durmamıştır. Meselâ “مَالِكِ يَوْمَ الدِّينِ” ifadesinin *hakiki izafet* olup olmadığı tartışmasında yaptığı nahiv açıklamalarını kuvvetlendirmek için Ebû Hanîfe'nin “مَلِكٌ يَوْمَ الدِّينِ” şeklindeki kıraatini delil olarak getirmiştir.<sup>49</sup> Zikrettiği bu kıraat veçhi aracılığıyla sadece yaptığı nahiv ve irâb açıklamalarını desteklemekle kalmayıp aynı zamanda söz konusu ayetin anlamında da bazı değişiklikler gerçekleştirmiştir. Buna göre ayetin manası مَالِكِ يَوْمَ الدِّينِ “*din gününün sahibi*” şeklinden مَلِكِ الْأُمُورِ يَوْمَ الدِّينِ “*ceza günü tüm işlere hükmeden...*” şekline dönüşmüştür.<sup>50</sup> Müellifimiz bu şekilde kıraatlerden faydalanarak hem lügavî izahlarına destek sağlamış hem de ayetlerin manalarında bazı değişiklikler gerçekleştirmiştir.<sup>51</sup>

Onun bu metodunu En'âm suresi 57.ayetinde daha bariz bir şekilde görmek mümkündür. Bu ayette geçen “يُقْضَىٰ الْحَقُّ وَهُوَ خَيْرُ الْأَفْصَالِينَ” ifadesindeki “يُقْضَىٰ” ve “الْأَفْصَالِينَ” kelimelerinin okunuşuna dair Abdullah b. Mesud'dan nakilde bulunarak ayetin anlamını yeniden yorumlamıştır. İbn Mesud'un okuyuşunu esas alarak ‘ayıranlar’ anlamındaki الْأَفْصَالِينَ kelimesini *hüküm verenler* anlamındaki الْقَاضِيْنَ olarak, ‘hakki anlatır’ يُقْضَىٰ الْحَقُّ ifadesini de *hak ile hükmeder* manasında بِالْحَقِّ يُقْضَىٰ şeklinde okumuştur. الْحَقُّ kelimesinin mansûb yapılma nedenini de yine bu kıraat şekline bağlayan müellifimiz şu açıklamayı yapmıştır: “*Şayet الْحَقُّ neden mansûb yapıldı? dersen şöyle derim: يُقْضَىٰ fülünün mastarı (الْقَضَاءُ) nın sıfatı kabul edildiği için.*”<sup>52</sup> Bu son açıklamasına göre ayetin kıraati ve anlamı şu şekilde olur: يُقْضَىٰ الْقَضَاءُ “*O, doğru hüküm verir.*”

Zemahşerî'nin bu ifadelerinden anlıyoruz ki “يُقْضَىٰ الْحَقُّ” ifadesi “يُقْضَىٰ الْقَضَاءُ الْحَقُّ” anlamına, “الْقَاضِيْنَ” ifadesi de “الْقَاضِيْنَ” anlamına gelmektedir. Bu gösteriyor ki, İbn Mesud'dan naklettiği okuyuş şekli ile ayetin manasında bazı değişiklikler meydana gelmiştir. Ayete ilk başta verilen klasik mana “(O) hakki anlatır ve O ayırt edenlerin en hayırlısıdır” şeklinde iken, İbn Mesud'un kıraatiyle “O gerçek hüküm neyse ona hükmeder, O, hüküm verenlerin en hayırlısıdır” şeklinde bir mana kazanmıştır. Bu

<sup>49</sup> Zarfa izafe edilen ism-u fâil ile geçmiş ve devamlılık arzeden zaman kastediliyorsa izafet hakikidir, gelecek ve şimdiki zaman kastediliyorsa hakiki değildir (bkz. Zemahşerî, Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-İrâb, 91).

<sup>50</sup> Zemahşerî, Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-İrâb, 91 a.mlf., el-Keşşâf, 28.

<sup>51</sup> Kıraat farklılıklarının ayetlerin lugavî tefsirine etkisi hakkında detaylı bilgi için bkz. Faima İsrailova, Kıraat Vecihlerinin Dilbilimsel Tefsire Etkisi (Ankara: Grafiker Yayınları, 2021).

<sup>52</sup> Zemahşerî, Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-İrâb, 162; a.mlf., 330; ayrıca bkz. İbn Mücâhid, Kitâbu's-Seb'a fî'l-Kıra'ât, 259.



örneklerde, Zemahşerî'nin ayetleri yeniden anlamlandırma kıraat ilminden nasıl faydalandığı açıkça görülmektedir.

Bu noktada şunu vurgulamak gerekir, Zemahşerî'nin nahiv ve i'râb açıklamalarını içeren söz konusu eserinde kıraat vecihlerinden fazlasıyla yararlanmasının arkasında iki alan arasında mevcut olan sıkı ilişki yatmaktadır. Her ne kadar son dönemde kıraat alanı farklı bir ihtisas alanı gibi ayrılabilirse de nahiv ve i'râb ilimlerinin bir parçası olduğu ve onlarla bağlantılı olarak ele alınması gerektiği tartışmasız bir gerçektir. Özellikle i'râb ilmi kelimelerin telaffuzu ve harekemesi ile ilgilenmesi hasebiyle kıraat ilminin kaynağı mesabesinde, bu itibarla kıraat ilmi mütehasşislerinin kıraat araştırmalarında *İrâbu'l-Kur'ân* kitaplarına başvurmaları alanlarını daha iyi anlama ve geliştirme adına önemli bir adım olacaktır.

## 5. Şiir İstîşhâdı ile Tefsiri

Şiir ile istişhâd lügavî tefsir ile meşgul olan alimlerin görüş ve düşüncelerini destekleme bakımından vazgeçilmez bir yöntem olarak görülmüştür. Özellikle Garîbu'l-Kur'ân ve İ'râbu'l-Kur'ân ile meşgul olanlar için bu metot lügavî açıklamalara destek bağlamında çok büyük bir öneme sahiptir. Zemahşerî'ye gelince, o bir dilbilimci olarak eserlerinde şiire sürekli başvurduğu gibi şiir üzerine müstakil eserler de kaleme almıştır.<sup>53</sup> Onun şiirle olan bu bağını, incelediğimiz "*Nüketü'l-A'râb fi Garîbi'l-İrâb*" adlı eserinde de görmek mümkündür. Ayetleri gramatik açıdan incelemeye çalıştığı bu eserinde üç yüzü aşkın şiirden alıntı yapmıştır.

Ayetlerin i'râb ve nahiv yapılarına dair yaptığı yorumlar ile yeni yaklaşımlar geliştirerek manalarını daha farklı bir bağlam içinde ortaya koyan müellifin uyguladığı bu yönteminin tatbikini Mâide suresi 69. ayetinde görmek mümkündür.<sup>54</sup> Bu ayette geçen "وَالصَّابُونَ" kelimesinin i'râbına dair yaptığı nahiv yorumu ile gerek ayetin telaffuzunda gerekse de içerdiği manada birtakım değişikliklere yol açmıştır. Ona göre: "وَالصَّابُونَ" mübteda olmak üzere merfû' olup haberi mahzuftur. "إِنَّ"nin isminin ve haberinin arkasından gelmesine niyet edilmiş ve adeta şöyle denmiştir: "إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالنَّصَارَىٰ كَمَثَلِ كَدَا، إِنْ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابُونَ وَالنَّصَارَىٰ عَنْ أَمْنٍ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمَلٍ صَالِحًا فَلَا خَوْفَ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ" İman edenler, Yahudiler ve Hristiyanların hükmü şöyledir, Sâbiiler de aynı şekildedir. Müellif Bu görüşü destekleyici mahiyette Sîbeveyhi (ö. 180/796)'nin şu şiirini istişhâd etmiştir:

وَالْأَفَاعِلُ مَا بَقِينَا فِي شَقَاقِ

"Aksi takdirde bilin ki ayrılık içinde kaldığımız sürece biz de isyancıyız, siz de!"<sup>55</sup>

Bu düzenlemelerle Zemahşerî "وَالصَّابُونَ" kelimesini "إِنَّ"nin ismi ve haberinden sonra gelen yeni bir cümle başı (mübtedâ) yaparak ayeti şu şekilde anlamıştır: "*İnananlar, Yahudiler ve Hristiyanlar(dan) Allah'a ve ahiret gününe inanan ve iyi işler yapanlara korku yoktur ve onlar üzülmeyeceklerdir; Sâbiiler'in durumu da aynı şekildedir.*"

<sup>53</sup> Dîvânü'ş-şi'r (Dîvânü'l-edeb), A'cebü'l-aceb fi şerhi Lâmiyyeti'l-Arab, el-Müstakşâ fi'l-ems.âl kitapları onun yazdığı şiir ve edebiyata dair onlarca eserden sadece bazılarıdır (Bkz. Öztürk, "Zemahşerî", 235-238).

<sup>54</sup> "إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّابُونَ وَالنَّصَارَىٰ عَنْ أَمْنٍ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَعَمَلٍ صَالِحًا فَلَا خَوْفَ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ" Allah'a ve ahiret gününe inanan ve iyi işler yapanlara korku yoktur ve onlar üzülmeyeceklerdir."

<sup>55</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*,149; a.mlf., el-Keşşâf, 301.

Diğer bir örnek şiir türlerinden biri olan recez ile ilgilidir.<sup>56</sup> Arâf suresi 62.<sup>57</sup> ayetinde geçen “أَبْلُغُكُمْ” ifadesinin sıfat cümlesi mi yoksa istinâfi cümle mi olduğunu ele alan Zemahşerî ayetin manasına farklı bir açılım getirir: “Şayet أَبْلُغُكُمْ ifadesinin cümledeki konumu nedir? dersene şöyle derim: Bu konuda iki değerlendirme söz konusudur. İlkine göre bu ifade yeni bir cümle olup (Nûh Aleyhisselâm'ın) âlemlerin Rabbinin elçisi oluşunu beyan etmektedir; ikincisine göre bir önceki ayet Arâf suresi 61.ayetindeki رَسُولٌ kelimesinin sıfatıdır. ‘Sıfat olması nasıl mümkün olabilir, zira رَسُولٌ üçüncü şahıs kipinde (gâib) bir lafızdır ( أَبْلُغُكُمْ ise mütekellimdir)?’ dersene şöyle derim: Bu mümkündür çünkü رَسُولٌ kelimesi cümlede mütekellim (muhâtip) zamirinin haberi olarak yer almaktadır ve anlamı şu şiirdeki gibidir:

أَنَا الَّذِي سَمَّيْتَنِي أُمِّي حَيْدَرَه

“Aslan diye adlandırdığıyım ben, annemin!”<sup>58</sup>

Zemahşerî'nin zikrettiği, أَبْلُغُكُمْ ifadesinin رَسُولٌ den sıfat yapılabileceği ihtimali göz önüne alındığında Arâf suresi 61. ve 62. ayetlerinin birleştirilmesi gerekir, bu durumda iki ayetin birleşik manası şöyle olur: “De ki: Ey kavmim! Bende bir sapma yok. Ben âlemlerin Rabbi tarafından gönderilmiş, size onun mesajlarını tebliğ eden bir peygamberim. Sizin iyiliğinizi istiyorum ve Allah hakkında sizin bilmediklerinizi biliyorum.”<sup>59</sup>

Görüldüğü gibi müellif Arap şiirinden istifade ederek sadece kendine ait lügavî görüşleri takviye etmekle kalmayıp aynı zamanda ayetlerin anlam zenginliğini de gözler önüne sermiştir. Şiir ile istişhâd yaklaşımı lügavî tefsirlerin kullandığı geleneksel bir metot olsa da Zemahşerî'nin kaleme aldığı eserlerde zirveye ulaştığını söyleyebiliriz. Zira benzer türdeki diğer tefsir kitaplarının aksine bu eser yaptığı dilsel açıklamalar ile ayetlerin manalarına farklı perspektiflerden yaklaşıma imkânı sunmuştur.

## 6. Belâgat İle Tefsiri

Ulemanın uzunca bir süre üzerinde çalışıp ilkelerini, metot ve terminolojisini ortaya koydukları Belâgat ilmi Kur'ân-ı Kerîm'in i'câzını anlamada önemli bir köşe taşı olmuştur. Kur'ân'ın ayetlerinin eşi benzeri olmayan bir ahenk ve nazım içerdiğini düşünen alimler belâgat ilmini bunu göstermenin bir yolu olarak görmüşler ve Kur'ân'ın i'câzına yönelik birçok kitap kaleme almışlardır. er-Rummânî'nin (ö. 384/994) en-Nüket fi i'câzi'l-Ķur'ân'ı, Ebû Süleyman el-Hattâbî'nin (ö.388/998) Risâletü beyâni i'câzi'l-Ķur'ân'ı, Bâkılânî'nin (ö.403/1013) İcâzü'l-Ķur'ân'ı Kâdî Abdülcebbâr'ın (ö. 415/1025) İcâzü'l-Ķur'ân'ı, Abdülkâhir el-Cürçânî'nin (ö. 471/1078-79) Delâ'ilü'l-i'câz'ı Fahreddin er-Râzî'nin (ö.606/1210) Nihâyetü'l-i'câz fi dirâyeti'l-i'câz'ı bu türde yazılmış onlarca eserden sadece birkaçıdır.<sup>60</sup>

Bu geleneğin bir devamı olarak Zemahşerî de bu eserinde Kur'ân ayetlerinin edebî nüktelerini ortaya çıkarmak için belâgat ilminin verdiği tüm imkanlardan faydalanmaya çalışmıştır. Belâgata dair i'câz-

<sup>56</sup> Topuzoğlu, “Recez”, 509-510; Halil b. Ahmed, Kitâbü'l-Ayn, III, 134; Hatîb et-Tebrîzî, el-Vâfi fi'l-arûz ve'l-kavâfi, 113-114.

<sup>57</sup> قَالَ يَا قَوْمِ لَيْسَ بِي مَسْأَلَةٌ وَلَكِنِّي رَسُولٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ أَبْلُغُكُمْ رَسُولَاتِ رَبِّي وَأَصْنَعُ لَكُمْ وَأَعْلَمُ مَنَ اللَّهُ مَا لَا تَطْلُمُونَ bu ayete verilen klasik mana şu şekildedir: “Dedi ki: Ey kavmim, bende bir sapıklık yok, ben âlemlerin Rabbi tarafından gönderilmiş bir elçiyim. Size Rabbinin mesajlarını duyuruyorum, size öğüt veriyorum ve Allah tarafından, sizin bilmediğiniz şeyleri biliyorum.” Görüldüğü gibi burada, أَبْلُغُكُمْ ifadesine رَسُولٌ kelimesinden sıfat yapılmadan mana verilmiştir.

<sup>58</sup> Zemahşerî, Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb, 176-177; a.mlf., el-Keşşâf, 367.

<sup>59</sup> Detaylı bilgi için bkz. Faima İsrailova, “Истихад Поэзией в Лингвистических Тафсирах”. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12/4 (2023), 1209-1221. <https://doi.org/10.33206/mjss.1279662>

<sup>60</sup> İcâzü'l-Ķur'ân'ın tanımı ve çeşitleri hakkında bkz. Rummânî, en-Nüket fi i'câzi'l-Ķur'ân, 73; Cürçânî, Delâ'ilü'l-i'câz, 118-128; Râzî Nihâyetü'l-i'câz fi dirâyeti'l-i'câz, 26-29; Hattâbî, Risâletü beyâni i'câzi'l-Ķur'ân, 21-42.

itnâb, vasl-fasl, hasr-kasr, takdîm-te'hîr, tekrîr, tevkîd, itifât, cinas gibi bedî', beyân ve meânî alanlarından onlarca örnekler vererek ayetlerin fesâhat yönlerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır.

O ayetlerden bir tanesi Şu'arâ suresi 29. ayettir.<sup>61</sup> Bu ayette geçen “لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمَسْجُونِينَ” ifadesinde îcâz sanatı yerine neden itnâb sanatının kullanıldığı hakkındaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: “*Şayet 'Seni zindana tıklarım!' ifadesi 'Seni zindana tıklanlardan eylerim!' ifadesinden daha kısa değil mi, onunla aynı anlamı vermiyor mu? dersin şöyle derim: Kısa olması açısından doğru, anlam açısından ise hayır. Zira bunun anlamı, 'Seni benim zindanımdaki -hani şu (içler acısı) durumu bilinen-kimselerden yaparım!'dır. Çünkü Firavun'un bir âdeti de şuydu: Zindana atmak istediği kişiyi alıp onu yerin derinliklerine inen bir deliğe tek başına attırır, orada artık o, ne duyulur ne de görülürdü! Bu ise ölümden daha zor ve ağır bir durumdur.*”<sup>62</sup> Onun bu açıklamalarında anlaşılıyor ki, îcâz sanatı gereğince “لَأَسْجُنَنَّكَ” şeklinde okumak, tek bir anlam içerir, o da Firavun'un Musa'yı diğerlerini tıktığı gibi zindana tıkmak, manasıdır. Oysa itnâb sanatı gereği “لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمَسْجُونِينَ” şeklinde okumak Firavun'un Musa'ya onu hapse tıkmak dışında verebileceği başka bir cezasının da olduğuna, fakat vermediğine işaret eder. Yani bu okuyuştan Firavun'un Musa'ya diğerlerine yaptığı gibi bir çukura atma cezası vermek yerine hapsedme cezası vermek istediği anlaşılmaktadır.

Öyleyse onun yaptığı belâgat izahları gereğince ayeti aynı anlamı ifade ettiğini düşünüp “لَأَسْجُنَنَّكَ” şeklinde kısaltarak “Seni hapsedirim!” olarak anlamak, ayetin manasında bir daralmaya yol açacaktır. Bu durumda ayeti kısaltarak ona bu manayı vermek yerine, itnâb sanatı gereğince “لَأَجْعَلَنَّكَ مِنَ الْمَسْجُونِينَ” şeklinde okuyarak “*Seni, (çukura atıp ölüme terkettiğim kimselerden değil), zindana attığım kimselerden yaparım*” şeklinde bir mana vermek daha doğru olur.

Zemahşerî'nin kitabında incelediği örneklerden anlaşılıyor ki ayetlerin îcâz yönlerini deşifre etmek onların manalarına da yansımaktadır. Zira her ayet metni zahirde taşıdığı anlamın arkasında îcâz yapısının bir gereği olarak daha derin ve farklı anlamlar taşımaktadır ve bu derin anlamlar belâgat ilminin sağladığı imkanlar sayesinde ortaya çıkarılabilmektedir. Bu nedenle ayetlerin çeşitli perspektiflerden algılanabilmesi, onlara farklı yorumlar getirilebilmesi ve daha geniş ve estetik bir açıdan yaklaşılabilmesi için, Zemahşerî'nin bu eserinde yaptığı gibi, ayetlerin taşıdığı mesajlardaki belâgat nüktelerine daha çok yer vererek tefsir yapmak gerektiği ortaya çıkmaktadır.

## 7. Arap Deyimleri (Meselleri) ile Tefsiri

Arapların günlük hayatta kullandıkları darb-ı meseller, hikmetli ve veciz sözler Zemahşerî için görüş ve düşüncelerini tahkim etme adına birer kaynak mesabesi görmüştür. *Garîbu'l-Kur'ân* ve *Îrabu'l-Kur'ân* müelliflerinin yaptığı gibi Zemahşerî de bu eserinde Arapça deyimlere ve Arap toplumunun çoğunluğu tarafından kabul edilmiş tabirlere başvurmaktan geri durmamıştır. Sayısı çok fazla olmasa da birçok ayetin tefsirini yaparken “فی قَوْلٍ”,<sup>63</sup> “قَالَ”,<sup>64</sup> “يُقَالُ”,<sup>65</sup> “من كلامهم”,<sup>66</sup> “كقولك”<sup>67</sup>... gibi ifadeler ile Arapça kalıplaşmış yapılardan ve deyimleşmiş cümlelerden faydalanma yoluna gitmiştir. Onun bu metodu

<sup>61</sup> “Andolsun ki benden başka tanrı edinirsen, seni mutlaka zindana atılanlardan yapacağım” dedi.”

<sup>62</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*,292; a.mlf., *el-Keşşâf*, 758.

<sup>63</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*,225.

<sup>64</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*,170.

<sup>65</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*,120.

<sup>66</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*,115.

<sup>67</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*,90.

ayetlerin bağlama uygun anlaşılması ve onlara daha spesifik manalar verilmesi bakımından Kur'ân tefsirine yardımcı olmaktadır.

Sözgelimi Hucûrât suresi 11.<sup>68</sup> ayetindeki “قَوْمٌ” kelimesini analiz ederken Ömer b. Hattab'dan nakledilen bir söze işaret ederek, “قَوْمٌ” kelimesini sadece erkekler anlamına geldiğine işaret eder, böylece ayetin manasını daha spesifik hale getirir. Onun açıklamaları şu şekildedir: “قَوْمٌ kelimesi özellikle erkekleri ifade etmektedir; çünkü onlar kadınların yönetiminden ve işlerini yürütmekten sorumludurlar (قَوَامٌ). Nitekim الرَّجَالُ قَوَامُونَ عَلَى النِّسَاءِ (Nisâ 4/34) buyrulmuştur. Ömer b. Hattab bununla ilgili şöyle söylemiştir: ‘النِّسَاءُ لِحَمِّ عَلَى وَصِمٍ إِلَّا مَا دُبَّ عَنْهُ’ *Kadınlar, kütük üzerine konan ve (sineklerden korunan) et gibidirler*’ Üşüşen sinekleri kovanlar erkeklerdir... ( قَوْمٌ kelimesinin erkekler için işaret ettiğini) Zuheyr'in şu sözünden de anlayabiliriz: ‘أَقْوَمُ آلِ حِصْنٍ أَمْ نِسَاءٍ؟’ *Hısn sülalesi erkeklerden mi oluşmaktadır yoksa kadınlardan mı?* Bazıları, قَوْمٌ فِرْعَوْنٌ وَقَوْمٌ عَادٍ, *Firavun kavmi ve Âd kavmi*' gibi ifadelerde *kavim* kelimesi erkekleri de kadınları da içine almaktadır, diye iddiada bulunmaktadır, şunu belirtelim ki, burada *kavim* lafzı erkek-kadın iki grubu birden ifade etmez. Bununla sadece erkekler kastedilmiş, kadınlar ise terk edilmiştir; çünkü kadınlar erkeklerine tâbidirler.”<sup>69</sup>

Görüldüğü gibi Zemahşerî, Ömer b. Hattab'ın sözünü “النِّسَاءُ لِحَمِّ عَلَى وَصِمٍ إِلَّا مَا دُبَّ عَنْهُ” ve Nisâ 34 “الرَّجَالُ قَوَامُونَ عَلَى النِّسَاءِ” ayetini delil göstererek “قَوْمٌ” kelimesini erkekler tahsis etmiştir. Bu açıdan ayete şöyle mana vermek yerinde olacaktır: “*Ey inananlar, erkeklerden bir topluluk erkeklerden oluşan diğer toplulukla alay etmesin. Belki (alay ettikleri kimseler), kendilerinden iyidirler. Kadınlardan oluşan bir topluluk da kadınlardan oluşan başka bir toplulukla alay etmesinler. Belki onlar, kendilerinden iyidirler.*”

## Sonuç

İncelemelerimiz sonucunda bu eserin, teknik ve içerik bakımından tam bir tefsir kitabı hacminde ve hüviyetinde olmayıp daha ziyade lügavî açıdan ayetleri izah eden daha küçük boyutlu *Garîbu'l-Kur'ân* ve *Îrâbu'l-Kur'ân* türü eserlerden biri olduğu ortaya çıkmıştır. Cümle içi nahiv ve îrâb tahlilleriyle ayetlerin mesajlarını yeniden yorumlamaya ve anlamlandırmaya açık hale getirmesi onun bu özelliğinden ileri geldiği sonucuna varabiliriz. Zaten müellifin ayetlere farklı perspektiflerden yaklaşarak değişik manalar vermesi bu yaklaşımının bir neticesidir.

Öte yandan yaptığımız bu çalışmayla ele aldığımız eserin hem kelimelerin lügat manalarına yoğunlaşan ve Arap deyimlerinden örneklerle onları şerh eden *Garîbu'l-Kur'ân* türü bir eser, hem de nahiv ve îrâb ağırlıklı yoğun gramer açıklamaları içeren *Îrâbu'l-Kur'ân* türü (*Me'ânî'l-Kur'ân* ve *Mecâzu'l-Kur'ân*) bir eser olduğunun altını çizmiş olduk. Ayrıca buradan, söz konusu eserin her iki türü bir araya getirmesi açısından, lügavî tefsir alanında yeni bir türün doğmasına zemin hazırladığı sonucu da çıkartılabilir. Bu sonucun ele alınan eserin linguistik tefsir bakımından önemini bir kez daha gösterdiği söylenebilir.

Şiir, Arap meselleri ve belâgat gibi alanlardan faydalanan bu eser, ayetlerin nahiv, îrâb ve kıraat yönlerini iyice tahlil etmesi ve ayetlerin anlam yelpazesini daha da genişletmesi neticesinde lügavî tefsir alanında yararlanılabilecek önemli bir eser mesabesinde sayılabilir. Bu bağlamda tefsir alanında müteahhas olanların bu ve benzeri türdeki *Îrâbu'l-Kur'ân* eserlerini incelemesi ve içerdiği bilgilerden faydalanması Kur'ân'ı daha iyi anlama adına önemli bir adım olarak görünmektedir. Nitekim *Nüketü'l-*

<sup>68</sup> “Ey inananlar, bir topluluk, başka bir toplulukla alay etmesin. Belki (alay ettikleri kimseler), kendilerinden iyidirler. Kadınlar da başka kadınlarla alay etmesinler. Belki onlar, kendilerinden iyidirler.”

<sup>69</sup> Zemahşerî, *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-Îrâb*,343; a.mlf, el-Keşşâf, 1037-1038.

*Arâb* hem *İrâbu'l-Kurân* hem de *Garîbu'l-Kurân* türlerini içinde aynı anda barındıran nevi şahsına münhasır bir eserdir. Onu diğer türlerden ayıran bu özellik lügavî alanda kendisini kritik bir pozisyona yerleştirdiği için onu göz ardı etmek mümkün değildir. Öte yandan Zemahşeri'nin bu eseri lügavî tefsir alanında reddedilemez bir etkiye sahiptir. Bu alanda yazılan neredeyse her eser *Keşşâf* vasıtasıyla *Nüketü'l-Arâb fi Garîbi'l-İrâb*'in sunduğu gerek linguistik izahlardan (nahiv, irab ve kıraat ) gerekse şiir ve belâgat gibi sanatlardan yararlanmışır.

Son olarak bu eserin öne çıkan en önemli özelliğinin *Keşşâf*'in özünü yansıtmaması olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle söz konusu eser *Keşşâf*'in lügavî izahlarının omurgasını oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında *Keşşâf*'in neden bu kadar dilbilimsel izahlar içerdii anlaşılabilmektedir. Her ne kadar mezhebi tefsir unsurları *Keşşâf*'in bir özelliği olsa da, onu diğer tefsirlerden ayıran karakteristik özelliği belâgat ve dil alanındaki yetkinliğidir. Tam bu noktada *Nüketü'l-Arâb*'in önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü *Keşşâf*'in bu yetkinliğin dayandığı ana kaynak *Nüketü'l-Arâb*'dir. Bütün bunlar muvacehesinde denilebilir ki bu eseri kritik kılan en önemli özellik *Keşşâf*'in lügavî izahlarının dayandığı prototip mesabesinde olmasıdır.

### Kaynakça

- Ahfeş, Ebü'l-Hasen Saîd b. Mes'ade (1990). *Meâni'l-Kurân*. Mektebetu'l-Hancî.
- Bâkılânî, Ebü Bekir (1963). *İcâzü'l-Kurân*. nşr. Ahmed Sakr, Dâru'l-Meârif.
- Begavî, Hüseyin b. Mes'ûd b. Muhammed el-Ferrâ (1989). *Meâlimu't-Tenzîl*. Dâru Tayyibe, Beydâvî, Kâdî Nâsıruddîn Ebü Saîd (2000). *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-tevîl*. Dâru'r-Reşîf.
- Brockelmann, C. (1937). *Geschichte der arabischen litteratur*. Brill.
- Cürcânî, A. (1988). *Delâilü'l-icâz*. nşr. Muhammed Reşit Rıza, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Dervîş, M. (1999). *İrâbu'l-Kurâni'l-Kerîm*. Dâru'l-İrşâd – Dâru'l-Yemâme- Dâru İbn Kesîr.
- Ebû Ubeyde, Ma'mer b. el-Müsennâ. thk. Emîn el-Hûlî. *Mecâzu'l-Kurân*. Mektebetu'l-Hancî.
- Ferrâ, Y.Z. (1983). *Meâni'l-Kurân*. Âlemu'l-Kutub.
- Halîl b. Ahmed, E. A.(2003). *Kitâbü'l-Ayn*. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Hatîb et-Tebrîzî, Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Alî b. Muhammed (1986). *el-Vâfi fi'l-arûz ve'l-kavâfi*. Dâru'l-Fikr
- Hattâbî, E. S.(1968). "Risâletü beyâni icâzi'l-Kurân." *Selâsu Resâil fi icâzi'l-Kurân* içinde. Dâru'l-Meârif.
- el-Hûfî, A. M. (1966.). *Zemahşerî*. Dâru'l-Fikri'l-Arabî.
- İbn Kesîr, E.F. (1997). *Tefsîru'l-Kurâni'l-Azîm*. Dâru Tayyibe li'n-Neşr ve't-Tevzî.
- İbn Kuteybe, E.M. (1978). *Tefsîru Garîbu'l-Kurân*. thk. Seyyid Ahmed Sagr. Dâru'l-Kutubi'i-İlmiyye.
- İbn Kuteybe. E.M. (2007). *Tevîlu Müşkilü'l-Kurân*. thk. İbrahim Şemsüddin. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbn Mücâhid, Ebû Bekr Ahmed b. Mûsâ b. el-Abbâs b. Mücâhid et-Temîmî (1972). *Kitâbu's-Seba fi'l-Kıraât*. Dâru'l-Meârif.
- İbnnu'l-Cevzî, E.F.(2002). *Zâdu'l-Mesîr fi İlmi't-Tefsîr*. Dâru İbn Hazm – el-Mektebu'l-İslâmiyye.
- İsrafilova, F. (2021). *Kıraat Vecihlerinin Dilbilimsel Tefsire Etkisi*, Grafiker Yayınları.

- İsrafilova, F. (2023). “Истишхад Поэзией в Лингвистических Тафсирах”. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12/4 (2023), 1209-1221. <https://doi.org/10.33206/mjss.1279662>
- Kurtubî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Ahmed (2006). *el-Câmi' li Ahkâmi'l-Kur'ân*. Müessesetu'r-Risâle.
- Öztürk, M. & M. Suat Mertoğlu (2013). “Zemahşerî”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 44/235-238.
- Râgıb el-İsfahânî, Ebu'l-Kâsım Hüseyin b. Muhammed. *el-Müfredât fî Garîbu'l-Kur'ân*. Dâru'l-Marife.
- Râzî, F. (2004). *Nihâyetü'l-îcâz fî dirâyeti'l-i'câz*. nşr. Nasrullah Hacımüftüoğlu, Dâru Sadr..
- Rummânî, Ebu'l-Hasan Ali b. İsa (1968). “en-Nüket fî icâzi'l-Ḳur'ân”. *Selâsu Resâil fî icazi'l-Kur'ân* içinde. thk. Muhammed Halefullah & Muhammed Zeğlul Sellam, Dâru'l-Meârif.
- Süyûtî, C. (2003). *ed-Dürü'l-Mensûr fî't-Tefsîr bi'l-Mesûr*. Merkezu Hicr li'l-Buhûs ve Dirâsâti'l-Arabiyye.
- Taberî, Ebû Cafer Muhammed b. Cerîr (2001). *Câmiu'l-Beyân an Te'vîlu'l-Kur'ân*. Dâru Hicr.
- Taberî, Ebû Alî Emînüddîn el-Fazl b. el-Hasen (2006). *Mecma u'l-Beyân fî Tefsîri'l-Kur'ân*. Dâru'l-Murtezâ.
- Topuzoğlu, T. R. (2007). “Recez”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 24/509-510.
- Zeccâc, Ebû İshâk İbrâhîm b. es-Serî b. Sehl el-Bağdâdî (1988). *Me'âni'l-Kur'ân ve irâbuhu*. thk. Abdulcelîl Abduh Sülbî, Âlemu'l-Kutub.
- Zemahşerî, Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer Cârullah (1985). *Nüketü'l-Arâb fî Garîbi'l-Îrâb*. Dâru'l-Meârif.
- Zemahşerî, Ebü'l-Kâsım Mahmûd b. Ömer Cârullah (2009). *el-Keşşâf*. Dâru'l-Ma'rife.

## المنهج النقدي عند المرصفي "دراسة تحليلية"

Ahmet İSMAİLOĞLU<sup>1</sup>

**APA:** İsmailoğlu, A. (2024). "المنهج النقدي عند المرصفي" دراسة تحليلية. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 979-993. DOI: 10.29000/rumelide.1456098.

### ملخص البحث

يتناول هذا البحث تحت عنوان "المنهج النقدي عند المرصفي" التعريف بالمرصفي وسيرته العلمية واتجاهاته الأدبية، وسمات الحياة الأدبية والنقدية في عصره، والمنهج النقدي الذي سلكه، والعوامل المؤثرة فيه، وكيف ساهم هذا المنهج في إعادة الحياة الأدبية والنقدية إلى سابق ازدهارها بعد فترة من الركود والاضمحلال بلغت قرونا من الزمن. ويكشف البحث طريقة الشيخ المرصفي في الجمع بين التراث والمعاصرة في منهجه النقدي؛ من خلال توظيف أدبي ونقدي ينطلق عبر منهج علمي قوي وصحيح، وملاءمة هذا المنهج لظروف الحياة الأدبية في ذلك الوقت؛ إذ كان الأمر يتطلب؛ أن يكون الانطلاق في عملية إعادة البناء بعد فترة الظلام والركود من القديم. وحين نتناول أعمال الشيخ حسين المرصفي الأدبية والنقدية -بصفته أحد الرواد- تبدو لنا بوضوح معالم النهضة النقدية التي أرساها لتلائمته، وعالج من خلالها كثيرًا من المسائل التراثية والمعاصرة، متابعًا النقاد القدماء في بعض المسائل ومعارضًا لهم في مسائل أخرى، وهذا كله له نماذج وأمثلة كثيرة أتناول شيئًا منها في هذه الدراسة؛ حيث يُعد المرصفي من رواد تلك النهضة الأدبية الشاملة التي تطّبت منه ذلك المنهج؛ الذي استطاع من خلاله التأثير في مسار الإنتاج الشعري والأدبي لتلائمته من الجيل الأول في عصر النهضة. إضافة إلى ذلك؛ اهتمامه بالموضوعات البلاغية في مؤلفاته النقدية، ولقد خلف المرصفي عدة مؤلفات لها أهميتها في مختلف العلوم والمجالات، وفي مقدمتها اللغة العربية والأدب والنقد.

**الكلمات المفتاحية:** النهضة الأدبية، الحياة الأدبية، المنهج النقدي، إعادة البناء، المرصفي.

## 55. El-Mersafi'nin eleştiri yöntemi "analitik bir araştırma"<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırma, "Şeyh Hüseyin el-Mersafi'nin Eleştiri Yöntemi" başlığı altında el-Mersafi'nin hayatını, onun ilmi kişiliğini, edebi yaklaşımlarını, dönemindeki edebi ve eleştirel yaşamın belirgin özelliklerini, izlediği eleştiri yöntemini ve bu yöntemi etkileyen faktörleri ele almaktadır. Aynı zamanda el-Mersafi'nin eleştiri yöntemi, yüzyılları bulan durgunluk ve gerileme döneminden sonra edebi ve eleştirel yaşamı eski parlaklığına kavuşturmak için nasıl katkıda bulunduğunu da ele almaktadır. Araştırma, el-Mersafi'nin eleştirel yaklaşımında gelenek ve çağdaşlığı birleştirme yöntemini ve bu yöntemin ilgili döneme uygunluğunu ortaya koymaktadır. Zira onun yaşadığı çağın şartları, karanlık ve durgunluk döneminden sonra yeniden yapılandırma sürecinde, eskiye dayanıp klasikten yola çıkmayı gerektirmekteydi. Bu kapsamlı edebi kalkınma hareketin öncülerinden biri olarak kabul edilen Şeyh Hüseyin el-Mersafi, kendine has bu yaklaşımıyla modernleşme sürecinin ilk nesil öğrencilerinin şiirsel ve edebi üretim süreçlerini etkilemeyi başarmıştır. Araştırmanın giriş

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Gör., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü / Lecturer Dr. Ankara Hacı Bayram Veli University, Department of Foreign Languages (Ankara, Türkiye), ahmet.ismailoglu@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-6223-2104, **ROR ID:** https://ror.org/05mskc574, **ISNI:** 0000 0004 7221 6011

<sup>2</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %25

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.11.2023-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1456098

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

bölümünde genel bir bilgi verilmiş, ardından karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Sorular ile konunun anlaşılması kolaylaştırılmış ve araştırmanın hedeflerinden bahsedilmiştir. Daha sonra, konu ile ilgili daha önce yazılan ve ele alınan araştırma ve çalışmaların üzerinde durulmuş, yapılan bu yeni çalışmanın öncekilerden farkı ve muhtevastındaki yenilikler ele alınmıştır. Son olarak da Şeyh Hüseyin el-Mersafi'nin yönteminin onun dönemindeki edebiyatçı ve tenkitçilerin üzerindeki etkisinden bahsedilmiştir. Araştırmanın konuya ışık tutması ve literatüre katkı sunması hedeflenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Edebi rönesans, edebi yaşam, eleştiri yöntemi, yeniden yapılandırma, el-Mersafi.

### Analytical study of Al- Mersafi's critical approach<sup>3</sup>

#### Abstract

This research, under the title "The Critical Approach of Al-Mersafi," deals with al-Mersafi's life, his achievements, his literary approaches, the characteristics of literature and criticism of his age, the critical approach that he followed, and the factors that influenced it. Also, it discusses how this approach contributed to restoring literature and criticism to their former glory after centuries of stagnation and decline. This research reveals al-Mersafi's method of combining ancientry and modernity in his critical approach through literary and critical uses, which are based on a strong and correct scientific method and the suitability of this approach to the conditions of literature at that time. Because of the conditions of that time, it was necessary to rely on and start from the classics in the process of reconstructing after the dark and stagnant period. When we deal with the literary and critical works of Sheikh Hussein Al-Mersafi, as one of the pioneers, we clearly see the features of the critical renaissance that he established for his students, and through which he dealt with many traditional and contemporary issues, following the ancient critics on some issues and opposing them on other issues. All of this has many models and examples and I demonstrate some of them in this study. Al-Mersafi is considered one of the pioneers of this comprehensive literary development movement that required this approach from him. By that approach, Al-Mersafi managed to influence the poetic and literary production processes of the first-generation students of the literary renaissance. Moreover, his interest in rhetorical topics in his critical works. Al-Mersafi had several important books in various fields, most notably the Arabic language, literature, and criticism.

**Keywords:** Literary renaissance, literature, critical approach reconstruction, al-Mersafi.

مقدمة:

<sup>3</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin /Ithenticatge, Rate: 25

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 16.11.2023-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1456098

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



يُعد الشيخ حسين المرصفي رائد النقد الأدبي في عصر النهضة الأدبية الحديثة التي أعقبت فترة الركود والاضمحلال، وله رؤيته الخاصة في مجال الأدب، بجانب رؤيته النقدية الثاقبة، وقد صَنَّف المرصفي عددًا من المصنَّفات الأدبية والنقدية التي ترسم ملامح واضحة لتجربته، وتبيِّن آراءه واتجاهاته، وتكشف عن جوهر مذهبه النقدي؛ الذي استطاع عن خلاله التأثير في مسار النتاج الأدبي لتلامذته ومن سلك مذهبهم.

وقد استطاع المرصفي أن يجمع في منهجه النقدي بين التراث وبين المعاصرة، من خلال توظيف أدبيّ ونقديّ ينطلق عبر منهج علمي قويّ وصحيح، كانت الحياة الأدبية والنقدية بحاجةٍ إليه آنذاك؛ حيث جاء صاحب هذا المنهج - المرصفي- في نهاية فترة الركود الأدبي بشكل عام، والشعري بشكل خاص، وبداية عصر النهضة الأدبية الحديثة؛ الذي كان بحاجةٍ إلى مثل المرصفي في مجال النقد الأدبي، وإلى شعراء فحول مثل محمود سامي البارودي [ت: 1904م] وأحمد شوقي [ت: 1932م] وحافظ إبراهيم [ت: 1932م] ومحمد عبد المطلب [ت: 1931م] وغيرهم من الشعراء والأدباء والنقاد الذين مثّلوا الجيل الأول في عصر الصحوة، واستطاعوا أن يعودوا بأدبنا العربي إلى سابق عهده من حيث الجودة والرصانة والازدهار.

وفي هذه الدراسة بعنوان (المنهج النقدي عند المرصفي.. دراسة تحليلية) ناقش هذه القضايا على التفصيل الآتي:

### مشكلة الدراسة:

تكمن مشكلة الدراسة في الكشف عن المنهج العلمي في النقد الأدبي؛ الذي سلكه رائد النهضة النقدية الحديثة المرصفي؛ من أجل الوقوف على طبيعة هذا المنهج والعوامل التي أثّرت في تشكيله، ودوره في إعادة الحياة الأدبية والنقدية إلى مكانتها وازدهارها الذي كانت عليه قبل فترة الركود والضعف.

### أسئلة الدراسة:

أولاً: من المرصفي وما سيرته العلمية واتجاهاته الأدبية؟

ثانياً: ما سمات الحياة الأدبية والنقدية في عصر المرصفي؟

ثالثاً: ما المنهج النقدي الذي سلكه المرصفي، وما العوامل المؤثرة فيه؟

### أهداف الدراسة:

أولاً: التعريف بالمرصفي وسيرته العلمية واتجاهاته الأدبية.

ثانياً: التعريف بسمات الحياة الأدبية والنقدية في عصر المرصفي.

ثالثاً: التعريف بالمنهج النقدي الذي سلكه المرصفي، والعوامل المؤثرة فيه.

### الدراسات السابقة:

1- دراسة/ العطاس؛ عبد الله بن أحمد (1987م)، الشيخ حسين المرصفي.. جهوده البلاغية والنقدية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، 1407هـ-1987م؛ وتناول البحث جهود المرصفي في البلاغة والنقد كما تبدو في مؤلفاته العلمية وفي محاضراته التي كان يلقيها يومين في الأسبوع في الندوات التي كانت تنظمها وزارة دار المعارف.

2- دراسة/ زيادية؛ محمد لخضر (2001م)، منهج الشيخ حسين المرصفي النقدي بين التراثية والمعاصرة، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث- قسم الدراسات والنشر، الشؤون الخارجية، مج9، ع34، ربيع الآخر 1422هـ- يوليو 2001م؛ وتناولت الدراسة ملامح التراث والمعاصرة في المنهج النقدي الذي أتبعه الشيخ حسين المرصفي؛ من خلال آرائه النقدية تنظيراً وتطبيقاً.

3- دراسة/ المرڪعي؛ إسماعيل (2023م)، جهود الشيخ حسين المرصفي في بعث النقد والأدب العربيين، مجلة التأويل وتحليل الخطاب، مج4، ع14، مايو 2023م؛ واهتمت الدراسة بإبراز جهود الشيخ حسين المرصفي في إحياء النقد الأدبي، خاصة في كتابه

الموسوم بـ "الوسيلة الأدبية"؛ الذي ضمَّ سرد قواعد العلوم المألوفة -من النحو والصرف والبلاغة وغيرها- وغير المألوفة -من فنون الكتابة والإنشاء وغيرها.

أما الجديد في دراستي: فإني لا أقتصر على ما يتصل بشخصية المرصفي في عالم الأدب والنقد؛ بل أتعدى ذلك لأتناول أثر منهجه في معاصريه من الأدباء والنقاد.

### منهج الدراسة:

يعتمد هذا البحث على المنهج التحليلي؛ الذي أقوم من خلاله بجمع المعلومات الصحيحة من مصادرها الثابتة، وتناولها بالدراسة والتحليل؛ من أجل الوقوف على النتائج الصحيحة.

مكونات الدراسة: أتناول هذه الدراسة على النحو الآتي:

**مقدمة:** وبها نبذة مختصرة عن موضوع البحث ومشكلته وأسئلته وأهدافه والدراسات السابقة ومنهجي فيه ومكوناته.

**تمهيد:** وفيه كلمة موجزة حول الحياة الأدبية والنقدية التي واكبت عصر المرصفي.

**المبحث الأول: المرصفي.. حياته وأهم إنجازاته، واتجاهاته الأدبية:**

المطلب الأول: التعريف بالمرصفي.. حياته ونشأته ووفاته.

المطلب الثاني: سيرته العلمية واتجاهاته الأدبية.

**المبحث الثاني: المنهج النقدي وعوامل تشكيله عند المرصفي:**

المطلب الأول: الحياة الأدبية والاتجاهات النقدية في عصر المرصفي.

المطلب الثاني: ملامح المنهج النقدي وعوامل تشكيله عند المرصفي.

المطلب الثالث: أثر منهج المرصفي في معاصريه من الأدباء والنقاد.

**الخاتمة:** وفيها بيان موجز حول ما تم عمله في البحث.

**النتائج:** وفيها بيان بأهم ما توصلت إليه من نتائج في هذا البحث.

**التوصيات:** وأعرض فيها ما يبدو لي من مقترحات يمكن أن تفيد في معالجة القضايا التي يتناولها هذا البحث.

**المصادر والمراجع:** وفيها قائمة بما اعتمدت عليه في الدراسة من مصادر ومراجع.

### تمهيد

ظهر في عصر النهضة الأدبية الحديثة التي انطلقت في القرن التاسع عشر؛ مجموعة من الرواد الذين تشكَّلت على أيديهم هذه النهضة وانطلقوا بها إلى التقدم والازدهار، شعراً وأدباً ونقداً؛ وكما ذكر مندور فإنه لما كانت كل نهضة أدبية تتطلب أن تقارن بها نهضة مثيلة لها في دراسة الأدب ونقده؛ فإنه من الطبيعي أن يظهر بجانب محمود سامي البارودي رائد النهضة الشعرية، وعبد الله فكري [ت: 1889م] رائد النهضة النثرية؛ عالم وناقد ينهض بعلم اللغة العربية، وطرق النقد الأدبي؛ وكان هذا العالم الناقد هو حسين بن أحمد المرصفي. (مندور، 2021م، ص9).

ولما كانت تلك النهضة نهضة إحيائية؛ فقد سلك روادها خطوات المنهج الإحيائي بمعناه المفهوم؛ الذي يتمثل في الاستمداد من التراث واتخاذ كخطوة انطلاقيّة نحو ما يلائم عالمهم المعاصر ويتناسب مع فكرهم الجديد، ولذلك نجد لدى رواد تلك النهضة منهجاً قديماً في

جوهره، جديداً في تناوله وطريقة عرضه وتحليله، وينطبق ذلك على النقد بطبيعة الحال، وكان من مظاهر تمام تلك النهضة أن كثيراً من الذين حملوا راية النقد هم أنفسهم أدباء وشعراء، وكما هو معروف فإن الشاعر والأديب هو الأقدر على التعليل العلمي لأحكامه النقدية، ولا سيما إذا توافرت لديه اللغة الفصيحة الجزلة وسعة الإطلاع وغير ذلك مما يحتاجه الناقد، فيكون الشاعر والأديب هو الأقوى والأقدر على الممارسات النقدية، ويذكر لنا تاريخ الأدب العربي الحديث كثيراً من الشعراء والأدباء في عصر النهضة حملوا مشاعل النقد بجانب مشاعل الإبداع الشعري والأدبي، وعملوا على إرساء قواعد صحيحة تساهم في تحقيق أهداف النهضة وترسم معالم الطريق للأجيال اللاحقة، وحين نتناول أعمال الشيخ حسين المرصفي الأدبية والنقدية -بصفته أحد الرواد- تبدو لنا بوضوح معالم النهضة النقدية التي أرساها لتلامذته، وعالج من خلالها كثيراً من المسائل التراثية والمعاصرة، متابعاً النقاد القدماء في بعض المسائل ومعارضاً لهم في مسائل أخرى، وهذا كله له نماذج وأمثلة كثيرة أتناول شيئاً منها في هذه الدراسة؛ التي أعرض فيها للمنهج النقدي عند الشيخ حسين المرصفي، متطرقاً إلى ذكر سيرته العلمية والأدبية ومساهماته وتأثيره في الحياة الأدبية والنقدية، والله وليُّ التوفيق والرَّشاد.

## المبحث الأول

### المرصفي.. حياته وأهم إنجازاته، واتجاهاته الأدبية

شهد القرن التاسع عشر أحد أهم رواد النهضة الأدبية الحديثة التي أطلت على الأمة العربية والإسلامية بعد فترة من الكساد الأدبي والركود والضعف والتدهور، ذلك الرائد هو الشيخ الأديب والناقد والعالم الشيخ حسين المرصفي؛ الذي أدلى بدلوه في تلك النهضة، فخلّف نصيباً كبيراً من مساهماته، وتأثيراً واسع النطاق بين صفوف تلامذته من شعراء وأدباء عصر النهضة؛ من خلال توجيهاته وأحكامه النقدية؛ وفي هذا المبحث أتناول التعريف بالمرصفي وسيرته العلمية واتجاهاته الأدبية؛ على النحو الآتي:

### المطلب الأول: التعريف بالمرصفي.. حياته ونشأته ووفاته:

الشيخ الأديب والعالم والمحاضر؛ حسين بن أحمد بن حسين المرصفي، لم تذكر المصادر بدقة تاريخ ميلاده، ولا الكثير عن تاريخ حياته، لكنه وُلد في قرية "مرصفا" إحدى قرى مركز بنها في محافظة القليوبية، وكان ضريراً، وتلقّى العلم في الأزهر، وبلغ من نبوغه أنه تولى التدريس فيه إلى سنة 1871م، ثم عُيّن أستاذاً للأدب العربي وتاريخه سنة 1288هـ، في دار العلوم بالقاهرة، وقد تعلم الفرنسية وأتقنها، توفي في مصر سنة (1307هـ/ 1889م). (الزركلي، 2002م، ج2، ص232)، (مندور، 2021م، ص9-10).

وقد اشتهرت قرية "مرصفا" ببزوغ طائفة من العلماء والفقهاء والأدباء من بين أبنائها؛ فمنهم خرج الشيخ أحمد بن شبلي المرصفي [ت: 1300هـ]، والشيخ زين الدين المرصفي [ت: 1300هـ]، والشيخ أحمد بن شرف الدين المرصفي [ت: 1306هـ]، والشيخ سيد بن علي المرصفي [ت: 1349هـ] وهو أحد العلماء الذين شرحوا كتاب المبرد [ت: 285هـ] "الكامل في اللغة والأدب"، ومنهم كذلك الأديب محمد بن حسن المرصفي [ت: 1353هـ] الذي عمل بالصحافة ونشرت مقالاته في الصحف المصرية؛ ومع كثرة المرافقة نجد الشيخ حسين المرصفي أكثرهم جهداً، وأبنيهم أثراً في الحركة الأدبية المصرية والعربية عموماً، وتطويراً للدرس الأدبي والنقدي على وجه الخصوص.

وقد استطاع الشيخ المرصفي مع كونه ضريراً؛ أن يتبحر في علوم العربية، وأن يتقن اللغة الفرنسية ويترجم عنها بمهارة كبيرة، ولكن بسبب عاهته انطوى على نفسه، وزهد في الشهرة وفي أضوائها البرّاقة، وفي ارتياد المنتديات والمنجّمات، وعكف على عمله في التدريس وعلى تأليف كتبه، ولذلك لا نعرف الكثير عن تفاصيل حياته وسيرته.

وقد التحق حسين المرصفي بكتّاب القرية بعد أن اجتاز مرحلة الطفولة بمدة، ثم التحق بالأزهر، ثم عُيّن مدرساً فيه بعد تخرّجه، وقد بدأ نبوغه الأدبي مبكراً، فاهتم به وانصرف عن علوم الفقه والتوحيد والأصول والحديث والتفسير وغيرها من العلوم التي يهتم بها دارسو الأزهر.

ولأنه كان كفيفاً فقد التحق بمدرسة "برايل" التي أنشئت من أجل تعليم من فقدوا بصرهم القراءة والكتابة، وأتقن المرصفي الفرنسية تحدثاً وكتابة، حتى تمكّن من ترجمة بعض حكايات الشاعر والأديب الفرنسي "لافونتين" [ت: 1695م] إلى اللغة العربية، وهي ترجمة تدل على تعقّقه في الفرنسية. (عبد الغني، 2014م).

وقد كُتبت حول المرصفي عدّة دراسات؛ منها:

1- "الحسين بن أحمد المرصفي الأستاذ الأول للعلوم الأدبية بدار العلوم"، عبد الجواد؛ محمد، دار المعارف، 1952م

- 2- "الشيخ حسين المرصفي.. جهوده البلاغية والنقدية"، العطاس؛ عبد الله بن أحمد، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، 1407هـ-1987م.
- 3- "منهج الشيخ حسين المرصفي النقدي بين التراثية والمعاصرة"، زيادية؛ محمد لخضر، مجلة آفاق الثقافة والتراث، مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث- قسم الدراسات والنشر، الشؤون الخارجية، مج9، ع34، ربيع الآخر 1422هـ- يوليو 2001م.
- 4- "التجربة النقدية عند المرصفي.. الوسيلة الأدبية نموذجًا"، عنشوش؛ مريم، رسالة ماجستير، جامعة العربي من مهدي (أم البواقي) - كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1434هـ-2013م.
- 5- "علم فوق النسيان.. الشيخ حسين المرصفي"، عبد الله؛ يسري عبد الغني، مجلة عود الند، ع92، فبراير 2014م.
- 6- "جهود الشيخ حسين المرصفي في بعث النقد والأدب العربيين"، المرعكي؛ إسماعيل، مجلة التأويل وتحليل الخطاب، مج4، ع1، مايو 2023م.

ودراسات وأبحاث كثيرة غيرها، إضافةً إلى تناول سيرته وأعماله في كثير من كتب الأدب والنقد وطبقات الأدباء والعلماء.

#### المطلب الثاني: سيرته العلمية واتجاهاته الأدبية:

##### أولاً: سيرته العلمية:

تُعد حياة الشيخ حسين المرصفي رحلة علم طويلة؛ فقد ذكر مندور أن المرصفي تولى التدريس في الأزهر حتى سنة 1871م، في عهد نظارة علي باشا مبارك [ت: 1893م] الثانية للمعارف المصرية، التي نظمت محاضرات عامة بمدرج دار العلوم، في سراي درب الجماميز، وكان يحضر هذه المحاضرات بعض طلاب المدارس العالية وطلبة الأزهر، وكان يحضرها علي باشا مبارك نفسه وطائفة من كبار موظفي الدولة ونظارة المعارف، واختير لإلقاء المحاضرات جماعة من المُبرزين في مختلف العلوم؛ مصريين وأجانب، فتم اختيار حسين أحمد المرصفي ليلقي محاضرتين في علوم الأدب في يومي الأحد والأربعاء من كل أسبوع، ومدة المحاضرة الواحدة ساعة ونصف ساعة، ومن زملاء المرصفي في إلقاء هذه المحاضرات: المسيو "فيدال" باشا، والمسيو "جيجيون" بك، والمسيو "هنري بروكسن" باشا [ت: 1941م]، والمسيو يكتيت، والمسيو فرانس باشا، والشيخ أحمد المرصفي [ت: 1899م] مواطن الشيخ حسين، والشيخ عبد الرحمن البحراري [ت: 1322هـ]، وإسماعيل باشا الفلكي [ت: 1901م] ناظر المهندسخانه، وأحمد ندا بك [ت: 1877م]؛ وقد مثلت هذه المحاضرات نواة لإنشاء مدرسة دار العلوم في 30 يوليو سنة 1872م، ومن ذلك الوقت ترك حسين المرصفي التدريس في الأزهر؛ ليكون أول أستاذ للأدب العربي وتاريخه بدار العلوم. (مندور، 2021م، ص9-10).

##### مؤلفاته:

خُلف المرصفي عدة مؤلفات لها أهميتها في مختلف العلوم والمجالات، وفي مقدمتها اللغة العربية والأدب والنقد.

ومن أهم مؤلفاته:

- "الكلمات الثمان": في الاجتماع والتربية الوطنية، تحدّث المرصفي فيه عن ثماني كلمات كبيرة؛ الوطن والحرية والأمة والعدالة والظلم والسياسة والتربية والحكومة؛ وهذا الكتاب يبدو فيه الشيخ المرصفي أقرب إلى المصلح الاجتماعي الذي يدعو إلى الدفاع عن الوطن، ويشير إلى بعض الظواهر السلبية التي تهدد استقرار المجتمع، وناقش المرصفي أيضاً في كتابه قضية الخطابة على المنابر، ورأى ضرورة اختيار الخطباء للموضوعات التي يتكلمون عنها، ويتطرق إلى الكلام على أهمية الصحافة ودورها الذي تمارسه في المجتمع.

- "دليل المسترشد في فنّ الإنشاء": ويتناول فيه المرصفي عدة علوم وفنون؛ مثل: تاريخ الأدب، والنقد الأدبي، وطبقات الشعراء والكتاب، وبعضها جاء استطراداً؛ مثل: حديثه عن التربية، وتاريخ التربية، والمنطق، وعلم النفس، وكذلك علم الحياة الذي يتناول فيه الإنسان وجسمه وتركيبه ووظائفه، وأيضاً علم الحيوان وغيره. (عبد الغني، 2014)، (مندور، 2021م، ص10).

- "الوسيلة الأدبية إلى العلوم العربية": ويُعد هذا الكتاب أشهر كتبه المرصفي وأهمها، ويمكن اعتباره بمثابة دائرة معارف أو موسوعة متكاملة، أسهب فيها المرصفي في تناول علوم العربية من نحو وصرف وبلاغة وعروض وقوافي وغيرها، فهو شبيه بكتب الأمالي القديمة المعروفة في أدبنا العربي. (عبد الغني، 2014).

وعلى ذلك فالشيخ حسين المرصفي تناول في مؤلفاته موضوعات وقضايا أخرى بعيدة عن النقد الأدبي؛ فقد تناول قضايا اجتماعية وسياسية؛ ولا شك أن اهتمامه بهذه القضايا له أثر في أحكامه النقدية وفي منهجه بشكلٍ عامٍ، وسيأتي مثلاً على ذلك في الصفحات اللاحقة إن شاء الله.

### ثانياً: اتجاهاته الأدبية:

اهتم المرصفي بالقديم وهو يرسم منهجه النقدي، وقد احتوى كتابه "الوسيلة الأدبية للعلوم العربية" على محاضراته التي كان يلقيها يومي الأحد والأربعاء من كل أسبوع بتنظيم من وزارة المعارف، والكتاب -كما يقول محمد مندور- شبيه بكتب الأمالي؛ مثل أمالي أبي علي القالي [ت: 356هـ]، وأمالي المبرد وغيرهما، إلا أن كتاب المرصفي لا يقتصر على الأدب وروايته؛ بل شمل جميع علوم العربية والأدب بفرعيه الشعر والنثر، وتحدث عن كل فن على حدة، بطريقة الاستطراد المعروفة في كتب الأمالي القديمة. (مندور، 2021م، ص10).

وكما ذكر محمد مندور فإن المرصفي قد أكثر من الكلام عن علم البديع؛ حيث شغل هذا العلم ما يزيد على مئة صفحة من الجزء الثاني من كتابه، وقد فصّل فيها أوجه البديع تفصيلاً لم يدع مجالاً لمستزيد، وكأنما أحصى جميع الوجوه التي افتنّ علماء البديع المتأخرون في تناولها وسردها، والتفريق بينها، مع أنها جميعها لا تخرج عن كونها محسنات لفظية خرساء، تسببت في تحويل الأدب العربي إلى زخارف خالية من أي معنى متعمق أو إحساس صادق. (مندور، 2021م، ص12-13).

وهذا الكلام يكشف اتجاه المرصفي إلى موضوعات البلاغة واهتمامه الكبير بها بجانب اهتماماته النقدية، ولا غرو في ذلك؛ فهو بحكم اتجاهه إلى القديم، والجمع بينه وبين الفكر الحديث؛ فإن بروز البلاغة لديه أمر متوقّع، وخاصة أن فترة الظلام التي سبقت عصر النهضة التي كان المرصفي من روادها؛ قد أساءت التوظيفات البلاغية حتى حولت الأدب إلى منظرٍ بلا جوهري، فكان من الطبيعي أن يهتم علماء النقد الأدبي في عصر النهضة بالمرصفي؛ بعلوم البلاغة وكيفية توظيفها بشكلٍ صحيح يرفع من قيمة العمل الأدبي، إضافة إلى كونها أحد الفروع الرئيسية لعلوم اللغة العربية، فتناولها المرصفي في مؤلفاته من أجل هذه الحثيات، أما تيارا العربية والفرنسية - فكما ذكر شوقي ضيف- فيجريان واضحين في شعره، وكانت الغلبة للتيار الأول؛ إذ هو الذي تندفق في شعره مياحه أروع ما يكون وأبهجه، وكان أكبر نبع يستقي منه هذه المياح كتاب "الوسيلة الأدبية" للمرصفي، وهو يضم أروع ما للقدمات من نماذج، بجانب بعض النماذج الحديثة كشعر محمود سامي البارودي. (ضيف، 1426هـ، ص114).

### المبحث الثاني

#### المنهج النقدي وعوامل تشكيله عند المرصفي

النتاج الفكري بشكل عام ابن بيئته، والبيئة لا تقتصر على المنطقة الجغرافية التي يعيش فيها الإنسان؛ فالبيئة أنواع؛ منها البيئة الجغرافية والبيئة التاريخية والبيئة الفكرية والبيئة العلمية والبيئة السياسية وغيرها، وكل بيئة منها تُؤقي بظلالها على الفكر الإنساني وتؤثر فيه تأثيراً واضحاً؛ وحين ننظر في المنهج النقدي للمرصفي نجد أثر البيئة جلياً فيه، ولا سيما البيئة الفكرية التي فرضت نفسها بشكلٍ محدّدٍ ملائمٍ للنهضة الأدبية والنقدية التي عايشها المرصفي وكان رمزاً من رموزها ورائداً من روادها.

وفي هذا المبحث أتناول -إن شاء الله- المنهج النقدي وعوامل تشكيله عند المرصفي، على النحو الآتي:

#### المطلب الأول: الحياة الأدبية والاتجاهات النقدية في عصر المرصفي:

شهد المرصفي في بداية حياته؛ الحال المتدنيّة التي وصل إليها الأدب العربي شعراً ونثراً ونقداً؛ فقد كانت الأئمة العربية تشهد حال انحطاطٍ شديدٍ في المعاني التي يتداولها الشعراء والأدباء، وكان -كما يذكر الدسوقي- قد تسرّب الضعف إلى البناء، ودبّ فيه الوهن، وعجز الشعراء المعاصرون آنذاك عن مجارة الشعراء الأقدمين في متانة العبارات وتمكّن زمام اللغة، ولذلك عجزوا عن مجارة المولدين في إيجاد المعاني العميقة والأخيلة الجميلة، فأكثروا من الزينة والزخرف ليستروا بهما الضعف المشين، وكانوا على شيءٍ من الدراية باللغة والأساليب الصحيحة، فظلّ في الشعر ما يحفظ عليه حياته، ثم بدأ البناء يتداعى بضعف الأئمة وخضوعها للعجم الذين لا

يقَدِّرون هذا التراث ولا يعرفون لسان أهله، وليس لهم هَمٌّ سوى ابتزاز الأموال دون مقابلٍ من علمٍ أو تعليمٍ أو صحبةٍ أو غنى، فنقشوا حينئذٍ الجهل، وعمَّ الظلم، وكان الشعراء من أبعد الناس عن الأساليب الفصيحة الصحيحة والمعاني الجيدة الواضحة، وكان الشعر يلفظ أنفاسه الأخيرة آنذاك. (الدسوقي، 2000م، ج1، ص166).

وكما قالوا: «يكفي لتصور حال الشعر، وما مني به -في الأعم الأغلب- من هزال وتستر وراء بعض المحسنات، أن نقرأ مثل هذين البيتين لبعض الشعراء في وفاء النيل: [المضارع]

في توت حادي وعاشِر

النَّيْلُ في مصرَ أَوْقَى

لله جبرُ الخواطرُ

والنَّاسُ قد أرَّخوه

فالشاعر ليس عنده شيء يقوله إلا التاريخ للعام الذي أوفى فيه النيل، وكان عام 1117هـ، وهو ما أجهد الشاعر نفسه -وأجهدنا معه- ليرمز إليه بحروف الشطر الأخير من البيتين.

على أن بعض نماذج الشعر كانت تخلو من المحسنات التي في مقدمتها التاريخ، وتأتي مجرد سرِّدٍ مجانيٍّ لأبسط مقومات الشعر، بل غير سالمٍ من الانحراف اللغوي، وإن اشتمل أحياناً على الروح المصري اللطيف؛ ومن ذلك قول الشيخ حسن البدري [ت: 1131هـ]: [البسيط]

ولو أخطأ لك من أم يُزَي وأب

كُن جازِ كلبٍ، وجازَ الشَّرَّةَ اجْتَنِب

إذا شكَا غيرُهُ مِن مصمةِ الوصبِ

ما جازِ كلبٍ شكَا يوماً بوائقه

والمرأةُ الشَّوءَ لو معروفَةُ النَّسبِ»

وجانبِ الدَّارِ إن ضاقتْ مرافقُها

(هيكل، 1994م، ص21-22).

وبعد أن وصلت الحياة الأدبية إلى هذه الحال المزرية؛ شاء الله أن يبعث إلى الشعر العربي من ينهض به من جديد، بهذا الشكل الذي وصفه الدسوقي مشبهاً إياه بعضاً الساحر، التي قلبت الميت حياً، والضعيف قوياً، والمعدم ثرياً، وكان ذلك على يد رائد النهضة الشعرية الحديثة محمود سامي البارودي. (الدسوقي، 2000م، ج1، ص166-167).

هذه هي ملامح العصر الذي نشأ فيه الشيخ حسين المرصفي رائد النقد الأدبي في عصر النهضة، فالتقى مع تلميذه رائد النهضة الشعرية محمود سامي البارودي، فكان «من أجمل الصدف أن يعيشا في زمن ثقافي واحد، وأن يعودا إلى التراث العربي القديم؛ كي ينهالا عليه بالدرس والتحليل؛ لاستخلاص العبر والدروس، والوقوف على أسسه المتينة، التي تضمن العبور الآمن نحو النهضة الشاملة في الفكر والأدب» (سكري، 2018م).

والذي لا شك فيه أن الركود الأدبي قد صاحبه ركود نقدي؛ لأن الشعراء والأدباء إذا كانوا ضعفاء ووجدوا من يقوّمهم؛ تفتتت قرائحهم، لكن الركود كان شاملاً، وعمَّ الضعف كل شيء يتعلق بالأدب والفكر، إلى أن أذن الله بانقضاء تلك الغمة، وعودة الروح إلى الحياة الأدبية من جديد؛ فكان كما يذكر الدسوقي أن ظهرت مجموعة من الأدباء والعلماء بأصول العربية وعلومها في أواخر القرن التاسع عشر، عملوا على تجديد النقد الأدبي بالشكل الذي عرفه القدماء، وكذلك تطبيق النظريات العربية في النقد كما كانت عند نقاد العصر العباسي؛ على الشعر الحديث، وأول من خطا نحو هذا الأمر الشيخ حسين المرصفي؛ الذي عرض علوم العربية بأسلوب جديد، ولا سيما علوم البلاغة، موضعاً منزلة كلٍ منها في نقد الكلام. (الدسوقي، 2000م، ج2- ص223).

وقد شهد عصر المرصفي عدداً من الشعراء والأدباء النابهين النابغين؛ الذين اتجهوا إلى الطريق الصحيح في البناء الشعري والأدبي القوي الرصين، وقد أشاد المرصفي ببعضهم؛ من نحو قوله مشيداً بطريقة عبد الله فكري ومرشداً إليها: عرفت كيف اختلاف مذاهب الناس في الإنشاء، فإذا أردت التوفيق إلى اختيار أسلوب يناسب أحوال بني زمنك ويوائم أفهامهم؛ فعليك بمنشآت الأمير الجليل عبد الله فكري بك. (المرصفي، 1292هـ، ج2، ص672).

وكلام المرصفي عن عبد الله فكري وإشادته به، وكذلك بمحمود سامي البارودي وغيرهما من الشعراء والأدباء الذين عاصروهم المرصفي من طبقته أو من تلامذته؛ يدل على أنه سار بمذهبه النقدي في الاتجاه الصحيح؛ إذ النقد الصحيح يشتمل على تبيين المحاسن والإشادة بها والحث على أتباعها، وكذلك تبيين المساوئ وتقويمها والتحذير من الوقوع في مثلها، وهذا هو ما كان يفعله الشيخ المرصفي.

ويبدو أن السمة العامة لعصر النهضة في بداياته كانت موحدة أو شبه موحدة؛ حيث ساد على الاتجاه الأدبي والنقدي في ذلك الوقت؛ الاهتمام بالقديم والإفادة منه، فأصبحت الدراسات -كما ذكر عبد الرحمن عفيف- تشكّل بدايات التنبّه إلى دراسة الأدب القديم بشكل عام، والجاهلي بشكل خاص، وهي دراسات تختلف عمّا كانت عليه في العهود الماضية، وقد حاول أصحابها أن يستفيدوا مما انتهى إليهم من الشرق والغرب؛ ومن هذه الدراسات؛ بل في مقدمتها: الوسيلة الأدبية للشيخ المرصفي. (عبد الرحمن، 1987م، ص58).

وكما نرى فإن جميع المؤلفات الأدبية والنقدية التي تتناول عصر النهضة الحديثة؛ تذكر تميّز كتاب "الوسيلة الأدبي" للمرصفي؛ فقد كان رائد النهضة النقدية آنذاك، وساهم بدور كبير له أهميته التي كانت تتطلبها الحياة الأدبية والنقدية آنذاك.

### المطلب الثاني: ملامح المنهج النقدي وعوامل تشكيله عند المرصفي:

كان المرصفي واحدًا من عشرات الأدباء والشعراء واللغويين الذين استنكروا تلك الحال المشينة التي كان عليها الأدب العربي في الحقبة التي سبقت عصر النهضة، فعكفوا على محو تلك الفترة الحالكة في تاريخ أدبنا العربي، وابتداء حقبة جديدة من الشعر الجزل والأدب الرصين والنقد المنهجي البناء، وكما شكر الدسوقي؛ فإن المرصفي لم يكتفِ بهذا؛ بل إنه حاول التطبيق النقدي، وصحّح كثيرًا مما أخطأ فيه الأقدمون، وكان له ذوق خاص لمعرفة مواطن الحسن في الكلام، ونراه يبدأ نقده بتفسير الكلمات من أجل إيضاح المعنى، ولا يجعل أبدًا من النحو والبلاغة غاية في النقد؛ وإنما هما وسيلة لمعرفة الصور وجلانها، لذلك فهو ينتقد معاصريه والسابقين عليه في طريقة دراستهم للبلاغة وفهمهم لمقصدها، فهو يرى أنه يجب على الناقد أن يُوقِف القارئ على مواطن الحسن في العبارة.

وعنده أيضًا أنه ليس كل كلام تحقّقت فيه أركان قسم من أقسام فنون البلاغة يُعدّ بليغًا؛ وضرب المرصفي مثلًا على ذلك فقال: ليس كل ما فيه "الكاف أو كان" يُعدّ عند أهل صناعة الكلام تشبيهيًا؛ إنما التشبيهي ما جلّت فائدته وحسّن موقعه.

ويورد المرصفي نماذج من الكلام البليغ، مبيّنًا مواطن البلاغة فيها، ولم يقتصر على عصر دون عصر في أمثله؛ بل أورد نماذج تبيّن مختلف العصور، محللاً بعضها تحليلًا دقيقًا، معتمداً على ذوقه ودرايته بأساليب الأقدمين، وحفظه كثيرًا من كلامهم». (الدسوقي، 2000م، ج2- ص223-224).

وينبغي التأكيد على هذه المسألة والإشادة بها كمبدأ من مبادئ النقد عند المرصفي، وهو النقد الجيد الصحيح؛ الذي يجب أن يعيه كثير من نقاد اليوم ينفدون العمل الأدبي فيقولون: هذا تشبيه وهذه استعارة وهذا كذا وهذه كذا؛ ثم لا يبيّنون ماذا أفاد ذلك التشبيه أو تلك الاستعارة وما دورهما في البناء أو المضمون في العمل الذي يتناولونه بالنقد، وهو ليس نقدًا؛ بل هو أشبه بالنشاط المدرسي الذي يمارسه التلاميذ من أجل التمرّن والتدريب؛ فالمسائل البلاغية والنحوية وما أشبهها في العمل الأدبي يجب أن يكون تتاولها في النقد الأدبي مصحوبًا موظفًا توظيفًا صحيحًا.

وقد ذكر المرصفي منهجه النقدي بشكل مباشر تارة، وغير مباشر تارة أخرى، في مؤلفاته الأدبية واللغوية، ولا سيّما كتابه "الوسيلة الأدبية إلى العلوم العربية"، ومن أهم ما ذكره في وسيلته كما يقول مندور: المنهج الذي رسمه لمعاصريه وتلامذته لتجويد إنتاجهم؛ فهو يوصي الشعراء بأن يحفظوا أكثر ما يستطيعون حفظه من الشعر القديم، ثم ينسوا ما حفظوه؛ حتى لا يصبح شعرهم إلى ترقيعًا من الذاكرة، وإن لعمل الشعر وإتقانه شروطًا؛ في مقدمتها الحفظ من شعر العرب، وأقل ما يكفي من هذا المحفوظ المختار شعر شاعرٍ من الفحول الإسلاميين مثل ابن أبي ربيعة [ت: 93هـ] وكثير [ت: 105هـ] وجرير [ت: 110هـ] وذو الرمة [ت: 117هـ] وأبي نواس [ت: 198هـ] وحبیب [ت: 231هـ] والبحتري [ت: 280هـ] وأبي فراس [ت: 357هـ] والرضي [ت: 406هـ] وكذلك الكثير من شعر كتاب الأغاني؛ الذي جمع شعر الإسلاميين والمختار من شعر الجاهلية.

ثم بعد الحفظ وشحن القريحة يُقبل على النظم ويكثر منه حتى تستحكم ملكته.. فلا بد قبل ذلك من الحفظ ثم النسيان حتى تصبح المحاكاة طريقًا نحو الأصالة. (مندور، 2021م، ص13-14).

فالمرصفي يؤكد على دور الحفظ، وهو ما يقابل الرواية في عصر الجاهلية والعصور الأولى للإسلام، فمنهج المرصفي شبيه بالمنهج الذي رسمه ابن رشيّق [ت: 463هـ] حيث قال: وليأخذ الشاعر نفسه بحفظ الشعر والخبر، ومعرفة النسب، وأيام العرب؛ حتى يستعمل ذلك فيما يريد، وليؤقّف نفسه بقوة طباعهم؛ فإن الشاعر من المطبوعين المتقدمين يتفوق على أصحابه برواية الشعر، ومعرفة الأخبار؛

فإنهم يقولون: فلان شاعر راوية؛ يقصدون أنه إذا كان راوية؛ عرف المقاصد، وسهل عليه مأخذ الكلام، أما إذا كان مطبوعاً ولكن لا رواية له ولا علم؛ ضل واهتدى وأصاب وأخطأ دون أن يدري، بل ربما طلب المعنى فلم يصبه وهو مائل أمامه؛ لضعف آتته، وقد سئل روية [ت: 145هـ] عن الشاعر الفحل، فقال: هو الراوية؛ يعني أنه إذا روى عن غيره؛ استفحل؛ وقال يونس [ت: 182هـ] معلقاً: وإنما ذلك لأنه يجمع إلى جيد شعره معرفة جيد غيره؛ وفي هذا السياق قال روية يصف شاعراً: [مشطور الرجز]

لَقَدْ خَشِيبْتُ أَنْ تَكُونَ سَاجِرًا

رَاوِيَةً مَرًّا وَمَرًّا شَاعِرًا

فاستعظم حاله حتى قرنها بالسكر.

وفي هذا الصدد قال الأصمعي [ت: 216هـ]: لا يصبح الشاعر فحلاً حتى يروي أشعار العرب، ويسمع الأخبار، ويعرف المعاني، ويكثر من سماع الألفاظ، ويعلم العروض والنحو والنسب وأيام الناس. (ابن رشيق، 1981م، ج1، ص197-198).

وبالنظر في كلام ابن رشيق -الذي استشهد له بكلام الشعراء والعلماء ممن سبقه- وكلام المرصفي في الفقرة التي تسبقه؛ يتضح مدى التوافق بين المنهجين، ومدى اتِّباع المرصفي لما هو صحيح من مبادئ النقد عند الأقدمين.

وكما ذكر عبد الحكيم راضي؛ فإن المرصفي ينبئ منهج ابن خلدون [ت: 808هـ]؛ على النحو الآتي: أهمية المطالعة والحفظ لأثار القدماء، عدم كفاية القواعد للتمكن من ملكة الشعر، العلاقة الطردية بين جودة الرصيد المحفوظ وبين جودة الناتج، وأيضاً فإن ترقّي طبقات الشعر المتعاقبة يكون بفعل تراكم الجيد من المحفوظ. (راضي، 1993م، ص217-218).

غير أن هذه المتابعة من المرصفي للقدماء ليست على إطلاقها؛ فقد عارض المرصفي بعض المبادئ النقدية للقدماء، كما عارض بعض تطبيقاتهم التي سترد أمثلة عليها في هذه الدراسة إن شاء الله، وأما معارضته لبعض مبادئهم النقدية؛ فمنها معارضته لابن خلدون -كما ذكر عبد الحكيم راضي- على النحو الآتي: يرد المرصفي قول ابن خلدون بعدم شاعرية المتنبي [ت: 354هـ] وأبي العلاء المعري [ت: 449هـ]؛ حيث احتج ابن خلدون بعدم جريهما على أساليب العرب، فقال المرصفي: إن الشعراء لم يتفوقوا على أسلوب محدد؛ فمن حق كل شاعر أن يكون له أسلوبه الخاص؛ ومن المعارضات أيضاً أن ابن خلدون يقول بأن الذوق مكتسب، بينما يرى المرصفي أنه موهبة فطرية. (راضي، 1993م، ص216).

وقد توافرت لدى المرصفي القدرات اللغوية والأدبية بجانب طرق التنظير العلمي والتطبيق القائم على الأدلة والمعايير المعتد بها، وقد أفاد في ذلك كله من كثرة اطلاعه على تراث العرب الأقدمين من ناحية، ومن ناحية أخرى درايته بالتقافات الأخرى؛ إذ كان مطلعاً على ثقافات العرب، واستطاع أن يمزج ذلك كله معاً؛ ليخرج في النهاية منهجه النقدي الخاص؛ الذي يمكن إيجاز أهم ملامحه، على النحو الآتي:

أولاً: التوجيه العلمي: حيث يقوم المرصفي بتحليل الألفاظ والمعاني لإثبات حكمه النقدي الذي يذهب إليه؛ ومن ذلك قوله معلقاً على قول البحري: [الخفيف]

نم هنيئاً فاستُ أطمعُ غمضاً

أيها العاتبُ الذي ليس يرضى

قال المرصفي: قول البحري "أيها العاتب الذي ليس يرضى"، لم يقل: "أيها الساخط الذي يرضى" ليحصل الطباق في كلامه، مع ولوعهم بالبدیع إذ ذاك؛ لأن لفظ "العاتب" أذنب وأحشم، مع أنه لم يُقنّه الطباق؛ فإن العتب يستلزم السخط، فاجتمع له مع الطباق المعنوي الكناية الظرفية، فهو من تخيير الألفاظ» (المرصفي، 1292هـ، ج2، ص403-404)؛ فالمرصفي يوجّه قول البحري أبلغ توجيهه وينصره على من ينقد بيته هذا بغير علم.



ثانياً: الاهتمام بجزالة اللغة: المرصفي من هواة الطبع وإن كان سهلاً، لكنه يبيّن موقفه من سهولة المفردات بشكل عام، يقول: «وليس الغرض من سهولة الكلام وبيان معناه أن يبلغ إلى مثل حدّ قول بعضهم: [المجتث]

|                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| يا ربّ قد قلّ صبري   | وضاق بالحبّ صدري  |
| واشدّ شوقي ووجدي     | وسيّدي ليس يدري   |
| معقّل عن عذابي       | وليس يرحم ضري     |
| إن كان أعطي اصطباراً | فلست أملك صبري    |
| أنا الفدا لغزال      | تنا فقيل نحري     |
| وقال لي من قريب      | يا ليت بيّنك قبري |

قال المرصفي: إذا لان الكلام حتى يصل إلى هذا الحد؛ فلا خير فيه، ولا سيّما إذا وقعت فيه مثل هذه الضرورات؛ مثل تسكين الياء من "أعطي"؛ فإن هذا التسكين هنا غير جائز. (المرصفي، 1292هـ، ج2، ص405).

ثالثاً: الاهتمام بصحة المعنى: اهتم المرصفي في نقده بالكلام على المعنى؛ فالمعنى عنده يدخل في دائرة المعايير النقدية التي يعتمدها في منهجه؛ ومن ذلك تعليقه على تعقيب أبي هلال العسكري [ت: 395هـ] على قول الشاعر: [البسيط]

|                                 |                                |
|---------------------------------|--------------------------------|
| أرى رجالاً بأدنى الدين قد قنعوا | ولا أراهم رضوا في العيش بالدون |
| فاستغنّ بالدين عن دنياك كما اسـ | تغنّى الملوك بدنياهم عن الدين  |

قال المرصفي: قال أبو هلال: "إنّ مثل هذا لا يدخل في عداد المختار، مع أن معناه نبيل فاضل جليل"؛ وقال المرصفي معقلاً بأنه لا يرى لمثل هذا معنى؛ فإنه في رأي المرصفي كلام منحرف وضيق؛ لم يجعل نفسه في الرتبة التي جعلها له الدين؛ فلا ينبغي من العالم أن ينعزل ناحية عن ساسة الناس؛ إنما يجب عليه أن يخالطهم ويرشدهم إلى صنع الجميل؛ فإن الدين والدنيا لا يصح فصلهما كما قال -صلّى الله عليه وسلّم-: ((لا تسبّ الدنيا؛ فيعمت مطيئة المؤمن؛ عليها يبلّغ الخير، وبها ينجو من الشر)) (الشاشي، 1410هـ، ج1، ص387، حديث رقم 383). (المرصفي، 1292هـ، ج2، ص406). وتعليق المرصفي هنا يكشف سبب اتجاهه إلى تناول قضايا اجتماعية وسياسية في مؤلفاته، كما ذكر في موضع سابق من هذا البحث.

ومن تعليقاته النقدية التي تتناول المعنى أيضاً: تعليقه على قول الشاعر: [البسيط]

|                            |                                 |
|----------------------------|---------------------------------|
| أنتشر البرّ فيمن ليس يعرفه | وأنتشر الثرّ بين الغمي في الغلس |
|----------------------------|---------------------------------|

ردّ المرصفي بأنه ليس لذكر الغلس مع الغمي معنى؛ فإنّ الأعمى يستوي عنده الغلس مع الهاجرة، ولو قال الشاعر: "الغمش" لكان أقرب، على أن الجميع -في رأي المرصفي- لا خير فيه. (المرصفي، 1292هـ، ج2، ص399).

وكذلك تعليقه على قول ابن الرومي [ت: 283هـ]: [الطويل]

|                            |                             |
|----------------------------|-----------------------------|
| ألا ربما سؤت الغيور وساعني | وبات كلانا من أخيه على وخر  |
| وقبّلت أفواها عذاباً كأنها | ينابيع خمر حصّبت لؤلؤ البحر |

ردَّ المرصفي بأنَّ قوله "لؤلؤ البحر" قد أفسد البيت؛ لأنَّ اللؤلؤ لا يكون في النهر ولا غيره من مواضع أخرى، فبسببه إلى البحر لم تأت إلا لإقامة الرُّويِّ. (المرصفي، 1292هـ، ج2، ص399).

وهذه النقذات من المرصفي تدل على حرصه على اختيار المفردة المناسبة للمعنى، وأن المفردة الزائدة قد تفسد المعنى إذا لم يكن لها وظيفة في تجويد النص.

**رابعاً: الإيمان بالتطور والتغير:** يؤمن المرصفي بالتطور والتغير وأنه لا بقاء على حال؛ وفي هذا الصدد يذكر قول الإمام علي بن أبي طالب رضي الله عنه [ت: 40هـ] «لا تقسروا أولادكم على آدابكم؛ فإنهم مخلوقون لزمانٍ غير زمانكم» ثم يقول المرصفي: «وكان أخذ الأجرة على تعليم القرآن مجزوماً بحرمته، ثم أفتى العلماء بعدُ بجوازه للضرورة، ولذلك شواهد كثيرة» (المرصفي، 1292هـ، ج2، ص404).

وفي هذا السياق أيضاً أورد المرصفي قصة هند بنت أسماء بن خارجة [ت: 100هـ] زوجة الحجاج بن يوسف [ت: 95هـ] حين لحنَتْ فنبَّهها الحجاج، فقالت له: ألم تسمع قول أخي مالك [ت: 100هـ]: [الخفيف]

تَبَعْتُ النَّاعَتُونَ يُورِزُنْ وَزَنَا

وَحَدِيثُ اللَّهِ هُوَ مَمَّا

نَا وَأَحْلَى الْحَدِيثِ مَا كَانَ لِحْنًا

مَنْطِقُ صَائِبٍ وَتَلْحُنُ أَحْيَا

فقال لها الحجاج: وهذا خطأ ثانٍ؛ فإن التحريف والخطأ عيبٌ لا يحسبُه أحد؛ فهو لم يُرد باللحن ما فهمت؛ وإنما أراد به معنًى له آخر؛ وهو الرمز والإشارة إلى أمرٍ لم يكن الكلام المنطوق به موضوعاً له، ألم تسمعي إلى قوله -تعالى- {وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ} [محمد: 30]..

قال المرصفي بعد أن أورد هذه القصة: «لكن لما اعتاد الناس الميل بالكلام عن وجهه العربي، وصار فهمهم مربوطاً بالمنطق الملحون؛ وجب التكلُّم معهم بما جرت به عادتهم، ويدخل ذلك في عموم قوله -عليه الصلاة والسلام-: ((خاطبوا الناس بما يفهمون))، وقوله: ((خاطبوا الناس على قدر عقولهم))، فعلنا أن للتكلم بالعربية موضعاً يكون فيه حسناً؛ كقراءة الكتب ومحاوراة الفطناء والمباحثات العلمية، وموضعاً يكون فيه غير حسن؛ وذلك في المخاطبات السائرة بين عموم الناس» (المرصفي، 1289هـ، ج1، ص6).

والحديث الأول الذي ذكره المرصفي؛ ورد في صحيح البخاري، في بداية حديث، بلفظ ((حدثوا الناس بما يعرفون)) (البخاري، 1422هـ، ج1، ص37، حديث رقم 127)، والحديث الثاني لم أقف عليه.

وبشكلٍ عامٍ يمكن القول؛ بأن ملامح المنهج النقدي عند المرصفي قد تشكَّلت وفقاً لطبيعة فكره؛ التي تتمثل -كما ذكر عبد الحكيم راضي- في: عدم الإيمان بالمعتقدات الخاطئة، احترام الصواب مهما كان مصدره، والأخذ بأسباب التقدم مع الإيمان بضرورة وقيمة العلم، وكذلك التمسك باستقلال الرأي، وأيضاً التحرر من التصورات والأفكار الموروثة، وحسن التعامل مع المتجددات الزمانية، والإشادة بدور العلماء في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وكذلك انتقاد خطباء المساجد الذين يرددون من محفوظهم رغم تغيُّر الأحوال، وأخيراً ذكر المرصفي أنه قد يصلح في زمانٍ بعينه ما لا يصلح في زمانٍ غيره. (راضي، 1993م، ص212).

ومبدأ احترام الصواب أيّاً كان مصدره؛ قد سلكه قبل المرصفي جميع العلماء المنُصِّفين؛ فقد دافع الجرجاني [ت: 392هـ] بقوة عن المتنبي مبدئياً تعجُّبه ممن ينقص قدره ويغض من شعره لأبيات وجدها تدل على فساد المذهب في الدين أو ضعف العقيدة؛ كقوله: [الخفيف]

هُنَّ فِيهِ أَحْلَى مِنَ التَّوْحِيدِ

يَبْرُسُفُونَ مِنْ فَمِي رَسْفَاتٍ

وقوله: [الطويل]

وَأَبْهَرُ آيَاتِ التَّهَامِيِّ أَنَّهُ

وَأَبْهَرُ آيَاتِ التَّهَامِيِّ أَنَّهُ

ويرى الجرجاني أنه لو كانت الديانة عازًا على الشعر، أو كان سوء الاعتقاد سببًا لتأخر الشاعر؛ لوجب إذًا محو اسم أبي نواس من الدواوين، وحذف ذكره من الطبقات، وكان الأولى بذلك أهل الجاهلية، ومن تشهد الأمة عليه بال كفر، ولوجب أيضًا أن يكون ابن الزبير [ت: 15هـ] - وكعب بن زهير [ت: 26هـ] وأقرانهما ممن تناول رسول الله - صلى الله عليه وسلم - وعاب من أصحابه بكمًا خرسًا؛ ويؤكد الجرجاني في هذا السياق أن الأمرين هنا متباينان، وأن الدين بمعزل عن الشعر. (الجرجاني، دبت، ص 63-64).

### المطلب الثالث: أثر منهج المرصفي في معاصريه من الأدباء والنقاد:

كان مجيء الشيخ حسين المرصفي في بداية عصر النهضة الأدبية الحديثة؛ معاصرًا لمجيء كثير من الشعراء والأدباء والعلماء الجادين الذين التفوا حول فكرة إحياء التراث وبعثه من جديد، والعودة بالشعر والأدب إلى عصور القوة والازهار التي سبقت فترة الاضمحلال؛ التي أدركوها في بداياتهم، وقد كان اجتماعهم في ذلك العصر والتفافهم حول هذه الفكرة بداية خير وازدهار للشعر والأدب؛ حيث أقبلوا جميعًا على دراسة التراث وفهمه وحفظه، واستطاعوا الإفادة منه في بناء نهضتهم الجديدة، وكان الشيخ حسين المرصفي في طليعة الجيل الأول لهذه النهضة، فعمل على نشر منهجه بين زملائه وتلامذته، فأفادوا منه وتلقوا عنه ودرسوا في مؤلفاته، فرأوا فيها ما يساعدهم على بلوغ هدفهم وتنمية مهاراتهم في علوم الأدب واللغة.

وقد ذكر محقق "الوسيلة الأدبية" الدكتور عبد العزيز الدسوقي أن جماعة من الرواد -ولا سيما في مجال الشعر- قد أقرُّوا أن كتاب "الوسيلة الأدبية" للشيخ المرصفي، قد ساهم في تشكيل مكوناتهم الثقافية، وأنهم تتلمذوا على يد مؤلفه بشكل مباشر أو غير مباشر. (عبد الغني، 2014).

وممن تأثر بمنهج الشيخ حسين المرصفي: محمود سامي البارودي رائد النهضة الشعرية الحديثة، بل إن الطريقة التي ينتهجها المرصفي؛ هي التي وصف بها المرصفي الشاعر محمود سامي البارودي رائد النهضة الشعرية الحديثة حيث قال: هذا الأمير الجليل ذو الطبع البالغ نقاؤه، والذهن المتناهي ذكاؤه؛ لم يقرأ كتابًا في شيء فنون العربية؛ لكنه وجد من طبعه ميلاً إلى قراءة الشعر وعمله، فكان يستمع إلى من له دراية وهو يقرأ بعض الدواوين، ويقرأ البارودي في حضرته، حتى تصور في برهة يسيرة هينات التراكيب العربية بحسب ما تقتضيه المعاني، فأصبح يقرأ ولا يكاد يلحن، وقد وقع مرة في شيء يسير، فبينت له أن تلك ضرورة شعرية وليست أصلاً، وأن علماء العربية قالوا بأنها غير شاذة.. ثم استقل البارودي بقراءة الدواوين لشعراء العرب وغيرهم؛ حتى حفظ الكثير منها، واستتبت له معانيها، حتى جاء بعد ذلك من صنعة الشعر بما يليق بالأمر. (المرصفي، 1289هـ، ج1، ص474)؛ وكذلك يؤكد البارودي على أنه التقى بالشيخ حسين المرصفي، وأخذ عنه كثيرًا من التوجيهات الجمالية والفنية، وأفاد من كتابه القيم "الوسيلة الأدبية". (عبد الغني، 2014).

وممن تأثر أيضًا بالمرصفي: شاعر النيل حافظ إبراهيم؛ فقد ذكر الراجعي [ت: 1356م] أن كتاب "الوسيلة الأدبية" كان الكتاب الأول الذي اهتدى به حافظ إبراهيم إلى سر الأدب العربي، وأحكم طبيعته وأرصف نوقه؛ ففي هذا الكتاب قرأ حافظ خلاصة مختارة محققة من فنون الأدب العربي في عصوره المختلفة، ودرس البلاغة ووقف على أسرار تركيبها، وعرف من هذا الكتاب الطريقة التي ينبغ بها البارودي؛ وهي قراءته دواوين فحول الشعراء، وحفظه الكثير منها، فصنع حافظ إبراهيم كما صنع البارودي. (الراجعي، 2000م، ج3، ص246).

وقد تأثر بالمرصفي شعراء وأدباء كثيرون من معاصريه ومن جاؤوا بعدهم، وهو ما يدل على أهمية منهجه النقدي وقيمة مؤلفاته بشكل عام.

### الخاتمة

كانت هذه دراستي تحت عنوان (المنهج النقدي عند المرصفي.. دراسة تحليلية)؛ تناولت فيها التعريف بالمرصفي وسيرته العلمية واتجاهاته الأدبية، وسمات الحياة الأدبية والنقدية في عصره، والمنهج النقدي الذي سلكه، والعوامل المؤثرة فيه، وكيف ساهم هذا المنهج في إعادة الحياة الأدبية والنقدية إلى سابق ازدهارها بعد فترة من الركود والاضمحلال بلغت قروتًا من الزمن، وتناولت أيضًا في الدراسة طريقة الشيخ المرصفي في الجمع بين التراث والمعاصرة في منهجه النقدي، من خلال توظيف أدبي ونقدي ينطلق عبر منهج علمي قوي وصحيح، كانت الحياة الأدبية والنقدية بحاجة إليه آنذاك؛ حيث استطاع إعادتها إلى مكانتها وازدهارها الذي كانت عليه قبل فترة الركود والضعف، وبيّنت في دراستي كذلك اختلاف المرصفي مع القدماء في بعض النقاط، تنظيرًا وتطبيقًا، وكذلك أسباب اهتمامه بالموضوعات البلاغية في مؤلفاته النقدية، وأيضًا تأثير المرصفي في تلامذته ومن تأثر بمنهجه ومؤلفاته من معاصريه ومن جاء بعدهم.

## النتائج

وبعد الانتهاء من مادة الدراسة خُصِّصَتْ إلى عدد من النتائج، يمكن إيجاز أهمها على النحو الآتي:

أولاً: يُعدُّ الشيخ حسين المرصفي رائد النقد الأدبي في عصر النهضة الحديثة.

ثانياً: جمع المنهج النقدي للشيخ حسن المرصفي بين التراث والمعاصرة.

ثالثاً: اتفق الشيخ حسين المرصفي مع القدماء في بعض التطبيقات والتطبيقات، وعارضهم في تطبيقات وتطبيقات أخرى.

رابعاً: استطاع الشيخ حسين المرصفي من خلال منهجه النقدي؛ التأثير في مسار النتاج الشعري والأدبي لتلامذته ومن سلك مسلكهم.

## التوصيات

وفي ضوء ما تم عرضه من مادة البحث والخاتمة والنتائج؛ يمكن اقتراح عددٍ من التوصيات حول هذا الموضوع، على النحو الآتي:

أولاً: إعداد البحوث والدراسات حول سيرة ومؤلفات الشيخ حسين المرصفي ومذهبه النقدي ومساهماته في الانطلاقة النهضوية التي شهدتها الحياة الأدبية في القرن التاسع عشر.

ثانياً: إعداد البحوث والدراسات حول بدايات عصر النهضة الأدبية الحديثة وأبرز أعلامها وأهم مصنفاتهم الأدبية والنقدية.

ثالثاً: إعداد البحوث المقارنة للموازنة بين معارضات المرصفي للقدماء وبين مذهب القدماء، تنظيراً وتطبيقاً.

رابعاً: إعداد البحوث والدراسات حول رؤاد النهضة الأدبية ودورهم التأسيلي والإنتاجي في الحياة الأدبية المعاصرة.

## المصادر والمراجع

البخاري؛ محمد بن إسماعيل أبو عبد الله، الجامع المسند الصحيح المختصر، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، ط1، 1422هـ.  
الجرجاني؛ علي بن عبد العزيز القاضي، أبو الحسن (ت: 392هـ)، الوساطة بين المتنبي وخصومه، تحقيق وشرح: محمد أبو الفضل إبراهيم- علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، د.ط، د.ت.

الدسوقي؛ عمر، في الأدب الحديث، دار الفكر العربي، 1420هـ- 2000م.

راضي؛ عبد الحكيم، النقد الإحيائي وتجديد الشعر في ضوء التراث، الشايب للنشر، ط1، 1993م.

الرافعي؛ مصطفى صادق بن عبد الرزاق بن سعيد بن أحمد بن عبد القادر (ت: 1356هـ)، وحي القلم، دار الكتب العلمية، ط1، 1421هـ- 2000م.

الزركلي؛ خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس، دمشقي (ت: 1396هـ)، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، 2002م.

الشاشي؛ الهيثم بن كليب بن سريج بن معقل، أبو سعيد (ت: 335هـ)، المسند، تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله، المدينة المنورة، مكتبة العلوم والحكم، ط1، 1410هـ.

ضيف؛ أحمد شوقي عبد السلام (ت: 1426هـ)، الأدب العربي المعاصر في مصر، دار المعارف، ط13، د.ت.

عبد الرحمن؛ عفيف، الأدب الجاهلي في آثار الدارسين قديماً وحديثاً، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1987م.

القيرواني؛ أبو علي الحسن بن رشيق، الأزدي (ت: 463هـ)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط5، 1401هـ- 1981م.

المرصفي؛ حسين (ت: 1889م)، الوسيلة الأدبية إلى العلوم العربية، مطبعة العلوم العربية بدار العلوم الخديوية، ج1، ط1، 1289هـ.

المرصفي؛ حسين (ت: 1889م)، الوسيلة الأدبية إلى العلوم العربية، مطبعة درب الجماميز، مطبعة المدارس الملكية، ج2، ط1، 1292هـ.

مندور؛ محمد، النقد والنقاد المعاصرون، مؤسسة هنداوي، 2021م.

هيكل؛ أحمد عبد المقصود هيكل، تطور الأدب الحديث في مصر، دار المعارف، ط6، 1994م.

عبد الله؛ يسري عبد الغني، علم فوق التسيان.. الشيخ حسين المرصفي، مجلة عود الند، ع92، فبراير 2014م.

سكري؛ رشيد، بين المرصفي والبارودي، موقع ديوان العرب، 31 أكتوبر 2018م، الرابط:

<https://diwanalarab.com/%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%B5%D9%81%D9%8A-%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%88%D8%AF%D9%8A>

### Kaynakça

- Abdurrahman, Afif. *el-Edebu el-Cêhili fi Eseri ed-Darisine Kadimen ve Hadisen*. el-Fikir Yayıncılık ve Dağıtım. 1987.
- Abdullah, Yasir. Abdulgani. (Abdullah, Yasir Abdulgani, *Ulumu Fevka el-Nisyeni.. eş-Şeyhu Hüseyin Mersafî*, Oud el-Nad Dergisi. 92. Sayı. Şubat. 2014.).
- el-Buhari, Muhammed b. İsmail Abu Abdullah. *el-Cami'ul el-Musned es-Sahih el-Muhtasar*. İnceleme, Muhammed Zuheyr b. Nasır en-Nasır. 1. Baskı. 1422 (H.).
- el-Curcani, Ali b. Abdulaziz el-Kadi, *Ebu el-Husun. el-Vasâtu Beyne el-Mutenebbi ve Husumu*. İnceleme ve Açıklama: Muhammed Ebu el-Fadl İbrahim, Ali Muhammed el-Becâvi. İsa el-Babi el-Halebiyyi Yayınevi ve Şirketi. (Baskı Tarihi ve Yeri Yok) 392 (H.).
- ed-Desûkî, Ömer. *Fiy el-Edeb el-Hadisü*. Daru'l Fikri el-Arabiyyi. 1420 (H.)-2000 (M.)
- Heykeli, Ahmed Abdulsakud Heykeli. *Tetvir el-Edebiu el-Hadisi Fi Mısr*. Maarif Kitabevi. 6. Baskı. 1994.
- el-Kayruvani, Ebu Ali El Husni B. Reşiyk, *el-Ezidiy (463 H.). el-İmedetu Fi Mahâsini el-Şiir ve Edebihi*. İnceleme: Muhammed Muhyiddin Abdulhamid. el-Cil Kitabevi. 5. Baskı. 1401 (H.)-1981 (M.).
- el-Mersafî, Hüseyin, (1889). *el-Vesiletu el-Edebiyyeti İle el-Ulumi el-Arabiyye*. Matbaâtu 'Ulûm el-'Arabiyye Hidiv Kitabevi, 1. Cilt. 1. Baskı. 1289 (H.)
- el-Mersafî, Hüseyin, (1889). *el-Vesiletu el-Edebiyyeti ilel-Ulumi el-Arabiyye*. Cemamiz Kitabevi, el-Malakiye Matbaası. 2. Cilt. 1. Baskı. 1292 (H.).
- Mendur, Muhammed, *el-Nakdu ve el-Nukâd el-Muâsirüne*. Hindevi Kurumu. 2021.
- el-Râfi-i, Mustafa Sadık b. Abdülrezzak b. Said b. Ahmed b. Abdülkadir, (1396 H.). *Vahiy el-Kalem*. el-Âlemi Kitabevi, 1. Baskı. 1421 (H.)-2000 (M.).
- Razi, Abdülhakim. *en-Nukudu el-İhyâ-i ve Tecdidu eş-Şiir fi Dav-i el-Turas*. eş-Şaibi el-Neşir. 1. Baskı. 1993.
- Sekkeri, Reşid. *Beyne el-Mersafî ve el-Berudiy*. Mevki ed-Divan el-Arabiyy. 31 Ekim 2018.
- el-Şeşiy, el-Heysen B. Kuleyb B. Seric B. Muakil, Ebu Said, (335 H.). *Mesnet ve İnceleme*: Mahfuz el-Rahman Zeynullah. Medine. İlim ve Hikmet Kitabevi. 1. Baskı. 1410 (H.).
- el-Zerkeli, Hayruddin b. Muhammed b. Ali b. Fâris, (1396 H.). *el-Âlem*, Şam. Dâru'l-'İlm li'l-Melâyîn. 15. Baskı, 2002.
- Zeyf, Ahmed Şevki Abdusselâm, (1426 H.). *el-Edebu el-Arabiyyi el-Muâsır Fi Masr*. Maârif Yayınevi. 13. Baskı. (Tarih Yok).

<https://diwanalarab.com/%D8%A8%D9%8A%D9%86-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D8%B5%D9%81%D9%8A-%D9%88-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%B1%D9%88%D8%AF%D9%8A>

## 56. Batılı Bilginler ve Müslüman Alimlerin Dil Konusundaki Görüşleri ve Dilbilim Çalışmalarına Bir Bakış<sup>1</sup>

Süleyman CESUR<sup>2</sup>

Ahmet Turan ÖZDEMİR<sup>3</sup>

**APA:** Cesur, S. & Özdemir, A. T. (2024). Batılı Bilginler ve Müslüman Alimlerin Dil Konusundaki Görüşleri ve Dilbilim Çalışmalarına Bir Bakış. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 994-1009. DOI: 10.29000/rumelide.1455572.

### Öz

Dil, insanlığın en önemli iletişim araçlarından biridir. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini, kazanılan deneyim ve kültürün başkalarına aktarılmasını sağlar. Dil sayesinde insanlar iletişim kurar, bilgi alışverişinde bulunur ve ortak bir dünya görüşü oluşturabilir. Dil, sesler, kelimeler, gramer kuralları ve anlam gibi birçok unsurdan oluşan karmaşık bir kodlama ve şifreleme sistemidir. Bu kod ve şifreleri bilenler arasında anlaşma sağlanır. Dil ile ilgili birçok çalışma bulunmakla birlikte bunların çoğu Müslüman alimlerin çalışmalarıyla veya batılı bilginlerin çalışmalarıyla ilgilidir. Bu makalede batılı ve Müslüman bilim adamlarının dilin tanımıyla ve dilbilimle ilgili görüşleri mukayeseli olarak incelenmiştir. Batılı dilciler ile Müslüman dilcilerin dil tanımları arasındaki ortak ve farklı noktalar nelerdir? Bu tanımlar dil algılarını nasıl etkilemiştir? Dilbilimin geçirdiği tarihi süreçler hangileridir. Batıdaki dilbilim çalışmalarına İslâm âleminin etkisi olmuş mudur? gibi sorulara cevap aranmıştır. Bu konular ele alınırken her iki grupta ön plana çıkan dilbilimcilerin dille ilgili fikir ve çalışmaları incelenmiş, onların dil hakkında birleştikleri ve ayrıldıkları noktalar tespit edilerek dilbilime katkıları ortaya konulmuştur. Batı dünyasında dilbilim çalışmaları, antik Yunan'a kadar uzanmaktadır. Bu alandaki ilk çalışmalar, dilin grameri ve bazı sözlük çalışmaları üzerine yoğunlaşmıştır. Zamanla dilbilim, dillerin tarihini, değişimini ve birbirleriyle olan ilişkilerini inceleyen daha geniş bir disiplin haline gelmiştir. İslâm dünyasında dilbilim çalışmalarının temeli, Yunan ve Hint dilbilgisi geleneklerine dayanmaktadır. 7. yüzyılda İslâm'ın doğuşundan sonra, Müslümanlar bu dil geleneklerini Arapçaya uyarlamaya başlamışlar ve bu alanda birçok çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalar, 9. yüzyılda, özellikle Basra ve Bağdat'ta gelişerek devam etmiş, Arapça gramerin temelleri atılmış ve birçok önemli gramer eseri yazılmıştır. İslâm âlemindeki dille ilgili bu çalışmalar batı

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %24

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455572

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslâm Bilimleri Bölümü / Dr., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Basic Islamic Sciences (Sivas, Türkiye), suleymancesur58@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-8780-1545, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossref Funder ID:** 501100002966

<sup>3</sup> Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslâm Bilimleri Bölümü / Lecturer, Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Basic Islamic Sciences (Sivas, Türkiye), aturan@cumhuriyet.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-1547-8256, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossref Funder ID:** 501100002966

dünyasındaki dilbilim çalışmalarını etkilemiş, modern dilbilimin temellerinin atılmasına katkıda bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, Dilbilim, Arapça, Dil Bilgisi, Dilbilimciler.

## An Overview of the Opinions of Western Scholars and Muslim Scholars on Language and Linguistics Studies<sup>4</sup>

### Abstract

Language is one of the most important communication tools of humanity. It enables the expression of feelings and thoughts and the transfer of experience and culture to others. Through language, people communicate, exchange information and form a common worldview. Language is a complex coding and encryption system consisting of many elements such as sounds, words, grammar rules and meaning. Agreement is achieved between those who know these codes and ciphers. Although there are many studies on language, most of them are related to the works of Muslim scholars or western scholars. In this article, the views of Western and Muslim scholars on the definition of language and linguistics are examined comparatively. What are the common and different points between Western and Muslim linguists' definitions of language? How did these definitions affect their perceptions of language? What are the historical processes that linguistics has gone through. Has the Islamic world had any influence on linguistic studies in the West? While addressing these issues, the ideas and studies of the prominent linguists in both groups on language were examined, their contributions to linguistics were revealed by identifying their points of agreement and disagreement about language. In the Western world, linguistic studies date back to ancient Greece. The first studies in this field focused on the grammar of language and some dictionary studies. Over time, linguistics has become a broader discipline that examines the history of languages, their changes and their relations with each other. The study of linguistics in the Islamic world is rooted in the Greek and Indian grammatical traditions. In the 7th century, after the birth of Islam, Muslims began to adapt these linguistic traditions to Arabic and conducted many studies in this field. These studies continued in the 9th century, especially in Basra and Baghdad, and the foundations of Arabic grammar were laid and many important grammatical works were written. These linguistic studies in the Islamic world influenced the linguistic studies in the western world and laid the foundations of modern linguistics.

**Keywords:** Language, Linguistic, Arabic, Grammar, Linguists.

<sup>4</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin /Ithenticatge, Rate: 24

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 02.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455572

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

## Giriş

Dil, sözlü ve yazılı olarak kendisiyle iletişim kurup, doğduğumuzda hazır bulduğumuz, insana ait, güçlü ve etkili bir sistemdir, aynı zamanda düşünme ve düşünülene aktarma aracıdır (Aksan, 2009a, s. 13).

Dil, birçok yönü olan bir olgudur. Onun farklı yönlerini görebilmek için ona farklı açılardan bakmak gerekir. Dilin çoğu sırları hala çözülebilmemiş değildir. Dilin insan, toplum ve bilim, sanat, teknik gibi alanlarla alakası olup, bu alanların oluşmasını sağlayan bir kurumdur (Aksan, 2009b, 1/11). Dil, düşüncüyü oluşturan, düzenleyen ve ileten bir sistemdir (Aksan, 2009a, s. 15).

Kişi dünyayı söze dönüştürürken dil aracını kullanır. Bu sebeple dil, dünyayı söze dönüştürebilmenin adı olarak kabul edilmiştir. Dil ile insan dış dünyaya açılır ve birçok imkan elde eder. Bununla birlikte dil insanı sınırlayan ve adeta çizdiği sınırların dışına çıkarmayan bir araçtır. Bu yüzden “dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır” denilmiştir. Dilin sabit ve değişken yönleri bulunmaktadır. İnsan dilin bu değişken yönüne etki edip onu değiştirip geliştirebilir. (Aksan, 2009a, s. 15; Güven, 2005, s. 26). Zira insanı diğer varlıklardan ayıran özelliklerinden biri onun sanatsal yönüdür. Söze dayanan sanatların ana maddesi ve meyvesi dil olduğundan insan sanatsal faaliyetlerle dile yön verip geliştirebilir.

Dil olmaksızın insanların birlikte yaşayıp anlaşmaları düşünülemez olduğundan, dil toplumlar için önemli kurumlardan biri olarak kabul edilir. Çünkü, anlamayan insanların toplum oluşturması mümkün değildir. Bu yönüyle dil bir milleti; yaşayışı, gelenekleri, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkıları ile topluma dönüştürür. Toplumun tüm bu farklı ve zengin yönleri o toplumun dilinden rahatlıkla takip edilebilir. (Aksan, 2009b, 1/12, 13).

Dilin birey ve toplum açısından anlam ve önemi, Konfüçyüs’e sorulan, “bir ülkenin yönetimi sana bırakılsaydı ilk iş olarak ne yapardın?” sorusuna karşılık, verdiği şu sözde görülür: “Bir memleketin idaresini ele alsaydım, yapacağım ilk iş, hiç şüphesiz dili gözden geçirmek olurdu. Çünkü dil kusurlu ise kelimeler düşüncüyü ifade edemez. Düşünce iyi ifade edilemezse, vazife, hizmetler gerektiği gibi yapılamaz. Vazife ve hizmetin gerektiği şekilde yapılamadığı yerlerde âdet, kaide ve kültür bozulur. Âdet, kaide ve kültür bozulursa adalet yanlış yerlere sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını bilemez.” Bu nedenle, hiçbir şey dil kadar önemli sayılmamıştır (Kayaalp, 2006, s. 58; Güven, 2005, s. 26). Çünkü dil, bir milletin kültürünün aynası, uygarlığın bir belirtisidir.

Her dilin kendine özgü mesele, kaide ve eğilimleri olduğu gibi, dillerin ortak noktaları da bulunmaktadır. İşte, dilbilim, bu çok boyutlu, gizemli ve büyümlü varlığı incelemenin yanında özellikle dilin temel meselelerini konu edinen bir bilim dalıdır (Aksan, 2009b, 1/13).

## 1. Dilin Tanımı

Bir sistem olan dil için (İng. *Language*, Alm. *Sprache*, Fr. *Langue*, Arp. *Lisan* / اللسان) birçok tanım yapılmıştır. Türkçede dil, sözlükte, ağızdaki tat alma organı ile konuşma organı anlamındadır. Terim olarak ise dil, insanların birbiriyle iletişim kurduğu bir sistemin adıdır. Kelimelerin konuşma eylemi ve iletişim işlevini anlatır duruma gelmesi, bunların ağızdaki dil organıyla ilişkisi sebebiyledir (Cevherî, 1998, 2/1604; İbn Manzûr, 1883, 13/385, 385; Redhous, 2012, s. 745; Yıldız, 1997, s. 670; Aksan, 2009b, 1/50). Türk Dil Kurumu dili, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” şeklinde tarif etmiştir (Türk Dil Kurumu, 1988, 1/374). Platon (M.Ö. 348/347) ise dili, “kendi özel düşüncelerini sesin yardımıyla özne ve yüklem aracılığıyla



*anlaşılabilir duruma getirmek*” diye tanımlamıştır (Güven, 2001, s. 27). İslam alimleri ile batılı dilbilimcilerin dil tariflerine aşağıda ayrıntılı olarak değinilecektir.

### **Batılı Dilbilimcilerin Dil ile İlgili Görüşleri**

Batıda dil çalışmaları, Yunan ve Roma dönemleriyle başlamıştır. Orta çağda Latince dili ile çalışmalar yapılmış, Rönesans’ı takiben 17. ve 18. yüzyıllarda dilbilim çalışmaları hız kazanmıştır. 19. yüzyıldan itibaren Ferdinand de Saussure ile birlikte, dilbilim bilimsel bir şekil almıştır (Civelek, 2001, s. 222-223). Batıda dil çalışmalarıyla öne çıkan bazı bilginler ve fikirleri aşağıda belirtilmiştir.

### **Ferdinand de Saussure’nin Dil ile İlgili Görüşü**

Ferdinand de Saussure’a (ö. 1913) göre dil, bir işaretler (göstergeler) sistemidir. Dil melekesi toplumsal bir üründür. Bu melekenin bireylerce kullanılabilmesi için toplumun benimsemesi ve üzerinde uzlaşması zorunludur. Dil, bir toplumun üyelerinin etkin konuşmalarıyla doldurulan bir veri tabanıdır. Her beyinde potansiyel olarak var olan ya da bireylerin bir grubunun beyinde özel olarak bulunan bir dil bilgisel sistemdir. Dil, herhangi bir konuşan tarafından tamamlanmamıştır, ortak olarak vardır. Dil melekesinin birey dışında kalan bu toplumsal bölümünü, bireyler geliştirip değiştiremez. Sadece değişmesine etken olabilir. Dil, varlığını, toplumun fertleri arasında kendiliğinden meydana gelen bir sözleşmeye borçludur. Her dil durumu kendi içinde kapalı sistem oluşturur, bu sistemde her hareket diğer bütün hareketleri belirler, onlar tarafından belirlenir. Bu nedenle dil tasviri büyük önem taşır (Saussure, 1998, s. 38-39; Porzig, 2011, s. 268; Güven, 2001, s. 27-28). Saussure dili göstergeler sistemi olarak görmüş, toplumun dili kullanabilmesi için üzerinde anlaşması gerektiğini savunmuştur.

### **Leonid Bloomfield’in Dil ile İlgili Görüşü**

Leonid Bloomfield’e (ö. 1949) göre dil hareketin yedeğidir. Biri uyarıda bulunduğu, öteki kişiye tepki verme imkânı sağlar. Bu sebeple de toplumdan topluma değişir. Çocuk toplum içinde yetiştiğinden konuştuğu sözsöz geleneği, konuşma ve cevap verme kabiliyetini toplum içinde kazanır. Dil, işaretler sistemi olduğu için konuşma “sözle işaretleşme” demektir. Dilde anlamlı ve anlamsız öğeler bulunabilir. Bu sebeple dildeki birçok öge diğer unsurlar dikkate alınmadan tek başına ele alınırsa anlamlarını kaybeder. Konuşma olayı, ilgili nesnel olaylarla bağlantılı olduğu zaman anlam taşır. Dilin kullanımında bilimsel ve doğru anlamdan bahsedebilmek için konuşan kişinin dünyasında olan bitenleri bilmek ve bunlara bilimsel bir doğrulukla yaklaşmak gerekir (Civelek, 2001, s. 223-224; Demirci, 2008-1, 63-70). Bloomfield dilin toplumdan topluma değiştiğini ve işaretler sistemi olduğunu, dildeki diğer unsurlarla birlikte anlam kazanacağını savunmuştur.

### **Andre Martinet’in Dil ile İlgili Görüşü**

Andre Martinet’e (ö. 1999) göre dil, bir bildirişim aracıdır. İnsan deneyimi toplumdan topluma değiştiğinden, dildeki sessel anlatım ve biçimsel değişiklikler her topluma özgü bir şekilde meydana gelmektedir. Bu sessel anlatımda bir dilden öbürüne değişiklik gösteren ayrı ve ardışık birimlerin karşılıklı bağıntıları söz konusudur. (Martinet, 1998, s. 28).

Martinet dilin temel görevini toplumun bireyleri arasındaki bildirişimi sağlaması olarak görmüştür. Diller, aralarındaki bazı farklılık ve uyumsuzlığa rağmen, görevlerini yerine getirirler. Dil, insanın çevresindekilerle iletişim kurmasını ve bildirişimde bulunmasını sağlayan insana özgü bir araçtır (Civelek, 2001, s. 224). Martinet dilin bir kurum değil, iletişim ve bildirişim aracı olması yönüne şu

sözleriyle dikkat çeker: “Ancak dilin bir kurum olduğunu söylemek, bu olgunun doğası hakkında yalnızca eksik bilgi sağlar. Mecazi de olsa, bir dilin bir araç olarak tanımlanması, dili diğer birçok kurumdan ayıran hususa gayet faydalı bir şekilde dikkat çekmektedir” (Martinet, 1980, s. 9).

Ona göre bildiriş işlevi, dil birimleri aracılığıyla dilin unsurlarına uygun olarak gerçekleşir. Bu unsurların bildirişimi sağlama görevi vardır. Dilin bildirişim ve anlatım işlevleri iç içe olduğundan, dilin temel işlevi olarak bildirişimi esas almak gerekir (Martinet, 1998, s. 17). O, dilin tanımını yaparken dilsel düşüncelerini üzerine kurduğu çift eklemlilik kavramını kullanır. Bununla kastı, dilin anlam ve biçim kavramları kapsamında değerlendirilmesidir (Martinet, 1998, s. 23). Bu sebeple dil-kültür ve dil-düşünce ilişkileri, dilin bildirişim aracı oluşu, dilin dizgesel görünümü, dil içi dünya görüşü gibi dile ait birçok konunun izahı "eklemlilik" kavramı kapsamında değerlendirilmelidir (Karadüz, 2004, s. 15). Görüldüğü üzere dil, insani bir özellik olup diğer iletişim, bildiriş sistemlerinden farklıdır. Dil yetisinin ayrıncı özelliği sesli olması ve toplumdan topluma değişmesidir.

### **Noam Chomsky'nin Dil ile İlgili Görüşü**

Noam Chomsky, gelişimsel dilbilgisi teorisiyle o güne kadar dilbilimde yerleşik olan yapısalcılık kuramından öte gelişimsel dilbilgisi teorisiyle, dilbilim alanında akım başlatmıştır. Ona göre, “Belli bir dili bilen insan, o sonsuz, olası derin yapılar kümesini üreten, o derin yapıları yüzey yapılarla eşleştirip bu soyut nesnelere anlam yorumlamalarıyla ve sesçil yorumlamalarını belirleyen dilbilgisine de egemendir demektir.” (Chomsky, 2014, s. 56). Bu dil edinimi/yeterliliği diye adlandırılır. Dil edinimi terimi, bir kişinin bebekliğinden başlayıp ömür boyu değişerek devam eden dil edinim sürecini ifade eder (Karaağaç, 2013, s. 305).

Chomsky, cümleler üretme ve anlama gücünü dil yeteneği ve dil yeterliliği terimleriyle adlandırmıştır. Dil edimi ona göre, cümleler üretme, ifade edilmesi istenen anlamı birtakım sesler türeterek ortaya koyabilme kudreti ve kabiliyetidir. Dil edimi dil edinci sayesinde olabilmektedir. Chomsky çabası, dil edincinde bulunan bu kurallar dizgesi üzerinde yoğunlaştırmıştır (Chomsky, 2014, s. 57). Bu dizge, insanın dili konuşmasını ve cümleyi anlamasını sağlar. Bu kurallar dilin yapısı ve mevcut gerçekliği olup, dilin anlam ve ses varlığı arasında birbirine bağlar.

Dili konuşandaki dil edinci, dil yeteneği konusunda odaklanan Chomsky'nin kuramı, yaygın ve yeni bir dilbilim kuramı olarak kabul edilmiştir. Chomsky, dilbilim araştırmalarının konusunu belirlemede “Bir toplumda yetişen insan bu çevrenin dilini edinir, belirli kurallara uyarak bu dille ifade edebilir. O bu dile ait doğrudan birçok cümle kurmaya ve önceden bunlar hakkında bilgisi olmasa da bunları anlamaya güç yetirebilir.” faraziyesi üzerine odaklanmıştır (Civelek, 2001, s. 226-227).

Chomsky dilin cümleler topluluğu olduğunu ve her cümlenin sessel bir biçime sahip olup, ses ile anlam arasındaki uyumu açıklayan dizgelerin dilin kurallarını içerdiğini belirtmiştir. Onun izahına göre, dil edinme ve kullanma kabiliyeti, insan türüne ait bir yetenektir. Dilin kökleri, kendine özgü bir şekilde insan zihninde yer alıp onun doğasını belirlemektedir. (Chomsky, 2014, s. 227). Chomsky, dildeki her cümlenin derin ve yüzey yapı olmak üzere iki katmanı olduğunu savunmuştur. Derin yapının, bir cümlenin anlamını içeren soyut katmanı, yüzey yapının ise bir cümlenin seslendirilmiş veya yazılmış somut hali olduğu görüşündedir. Chomsky'ye göre dilbilgisi kuralları, derin yapıyı yüzey yapıya dönüştürmek için kullanılır.

## Müslüman Alimlerin Dil ile İlgili Görüşleri

İslam fetih hareketleri neticesinde Arap olmayan unsurların İslam'a girip Araplarla bir arada yaşamaları sonucu Arap dili bozulma ve safiyetini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kaldı. Dilbilimciler, dili bozulma tehlikesine karşı korumak için dil ile ilgili konular üzerinde hicri 2. asırdan itibaren çalışmaya başlamışlar ve dilin mahiyetiyle ilgili sorulara cevap aramışlardır (Ergüven, 2007, s. 155-156).

Aşağıda İslam dünyasında dil çalışmalarıyla ön plana çıkan bazı alimlerin görüşleri incelenip, Avrupalı dilbilimcilerle ittifak ettikleri konular ele alınacaktır.

### Câhız'ın Dil ile İlgili Görüşü

Arap Belagatinin önemli simalarından biri olan Ebû Osmân Amr b. Bahr b. Mahbûb el-Câhız (ö. 255/775) dil ile ilgili konulara büyük önem vererek buna dair görüşlerini eserlerinde açıklamıştır. Câhız dili; toplumun konuştuğu, ifadeler ya da cümleler şeklinde birleşen ve belirli kuralları olan lafızlar olarak tanımlamıştır. O dili, kuvvet, ilham ve öğrenme kabiliyeti verdiği insanlardan diğer insanlara intikal eden Allah'ın yarattığı bir emanet olarak görmüştür. Buna göre Allah dili insanlara ilham yoluyla emanet etmiştir (el- Câhız, 1965, 1/348; Civelek, 2001, s. 223). Câhız bu görüşüyle, İslam alimleri ve dilbilimcilerinin çoğunluğunca kabul edilen dilin tevkîfiğini kabul etmiştir. Aynı zamanda o, insanın dil üzerinde tasarrufta bulunabileceğini savunmuştur. Zira insan bir kelimedden başka bir kelime türetmekte veya bazı varlıklar için yeni isimler ortaya koyabilmektedir ( İbn Şatûh Âmir, 2018, 307-316).

Câhız insan dilinin hayvanlarınkinden farklı olduğunu ifade etmiştir. Bu düşünce doğal dillerin sadece insanda bulunduğunu kabul eden modern dilbilimdeki görüşlerle örtüşmektedir. Zira insanın boğaz yapısı ve ses telleri diğer canlılarınkinden tamamen farklıdır. Câhız Seslerin çıktığı yerleri mahreçler olarak tanımlar ve sesbirimlerini bu açıdan sınıflandırır. Ona göre “hayvanlar insanlar gibi harflerin mahreçlerine sahip olsaydı, onlar da konuşabilirdi” (el-Câhız, 2003, 1/51, 52-57). Sesbilimde yer alan kısa ve kapalı ünlüler, ünlü kayması, ünlü, ünsüz uyumu, seslerdeki değişimler, benzeşmeler, kaynaşmalar ve ses yitimi gibi bazı sesbilim konuları Câhız'ın ele aldıkları konular arasındadır (el-Câhız, 2003, 1/33-53). Câhız bir dilde bulunan bazı seslerin diğer dillerde olmayabileceğini belirtmiştir. Örnek olarak Süryanilerde peltek ze / ܐ, İrânlılarda peltek se / ٤, Rumlarda dad / ڊ harflerini göstermiştir (el-Câhız, 2003, 1/32, 33-53). Câhız dudak seslerinin en kolay sesler olduğunu, bu sebeple çocukların ilk önce “baba” ve “mama” gibi dudakla ilgili sözcükleri çıkardığını söylemiştir. Ayrıca o, çocuk ve yetişkinlerde ses ve harflerin çıkışında ağzın fizyolojik yapısının etkili olduğunu belirtmiştir (el-Câhız, 2003, 1/52).

Câhız ünlü/ünsüz uyumu konusunda birtakım seslerin diğerleriyle uyumadığını, çıkış yerleri birbirine uzak harflerin uyumlu olduğunu belirtmiş ve cim / ڄ harfinin, za / ڙ ile , kaf / ڤ harfinin ta / ٤ ve gayn / ڄ harfiyle hiçbir zaman yan yana gelmediğini söylemiştir (el-Câhız, 2003, 1/52; Civelek, 2001, s. 222). Ona göre dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan bir araç olup aynı zamanda duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlar. Dil toplumdaki değişimlere paralel olarak değişir. Dil sadece iletişim kurmak için kullanılan bir araç olmayıp estetik zevk vermek içinde kullanılabilir.

### Fârâbî'nin Dil ile İlgili Görüşü

Ebû Nasr Muhammed b. Muhammed b. Tarhan b. Uzlûğ el-Fârâbî'ye (ö. 339/950) göre dil, ilk önce milletin kullandığı harfler ve o harflerden oluşan lafızların rastgele meydana gelmesiyle oluşur. Zamanla toplum fertleri iletişim esnasında ses ya da lafızların bildirdiği anlam üzerinde uzlaşırlar ve

uzlaşılmanayı ifade etmek için bu lafızları kullanmaya başlarlar. Sonra o toplumdaki biri birlikte bulunduğu kimselerden birine içindeki maksadını, arzusunu anlatmak isteyince o varlığa işaret eden bir ses çıkarır, diğeri onu dinler ve ikisi de bu lafzı ezberler ve onu o şeye delalet eden ses, söz ve varlığı belirten gösterge yaparlar. Böylece o topluluk bireylerinden her birinin çıkardığı ve ortaklaşa kabul ettikleri sesler arka arkaya oluşur. Üzerinde anlaşılmamış diğere olaylar, varlıklar için ihtiyaç duyulan ve onları gösteren sesler konulması şeklinde devam eder. Bu, dilin ilk ortaya çıkma aşamasıdır (el-Fârâbî, 2008, s. 75-79). Farabi'ye göre dil, insan aklından doğan bir araçtır. Düşünceleri ve kavramları ifade etmemizi sağlar. Dil, ortak bir dil kullanan insanları bir araya getirerek topluluk oluşturur. İnsanların düşüncelerini ve duygularını ifade etmesine imkan verir ve birbirleriyle bilgi alışverişinde bulunmasını sağlar.

### İbn Cinnî'nin Dil ile İlgili Görüşü

Ebü'l-Feth Osmân b. Cinnî (ö. 392/950) dili "her toplumun kendi amacını ifade ettiği sesler." olarak tanımlamıştır (İbn Cinnî, 2013, 1/87). Bu tanıma göre İbn Cinnî dili, insanın amacını belirtmek için kullandığı sesler olarak kabul etmiştir. Tanımdaki sesler terimiyle, dilin yapısına ve doğasına, "Her toplumun amaçlarını onunla ifade ettiği şey" ifadesiyle de dilin, iletişimi sağlama fonksiyonuna işaret etmiştir. Dil, insanın ifade aracıdır ve birbirinden çok farklı seslerden oluşmuştur. Bütün toplumların kendine özgü ve onun vasıtasıyla fikir ve isteklerini belirttiği bir dili vardır. Her toplumun dili farklıdır (Civelek, 2001, s. 213).

İbn Cinnî dilin uzlaşma mı, ilham mı olduğu hususundaki düşüncelerini şöyle belirtmiştir: "Dil konusuyla uğraşan alimler dilin aslında uzlaşma olduğu görüşündedirler. Bu, iki, üç ya da daha fazla hakemin toplanarak somut varlıkların açıklanmasına gerek duyması gibidir. Onlar her bir eşya için bir simge, işaret ve lafız belirlemişlerdir. Bu zikredildiğinde onunla müsemma anlaşılır ve böylece onun diğerlerinden ayırt edilebilmesi mümkün olurdu. Bu ifadenin söylenmesiyle, o şeyin göz önüne getirilmesine gerek kalmazdı. Bu, varlığın durumunu açıklamada daha kolay ve basittir" (İbn Cinnî, 2013, 1/94-97). İbn Cinnî'nin bu sözlerinden anlaşılman, insana insan isminin, insandaki baş, göz, kulak, el, ayak vb. uzuvlara bu isimlerin verilmesi onlara işaret etmek suretiyle gerçekleşmiştir. Sonra bunlar diğere topluluklara intikal etmiş insan yerine merd, baş yerine ser denilmiştir. Diğere dillerde de bunlara aynı şeylere karşılık gelen başka isimler kullanılmıştır.

İbn Cinnî, dildeki lafızların, seslerin anlamlarıyla bağlantısı olduğu, birbiriyle uyumlu olmayan seslerden lafızların oluşamayacağı kanaatindeydi. İbn Cinnî dilin oluşumunu anlatırken, yansıma teorisini savunanlardan da bahsetmiş, bu teoriyi "seslerin hikayesi" ve "seslerin taklidi" terimleriyle ifade etmiştir (İbn Cinnî, 2013, 1/98, 99). İbn Cinnî'ye göre dil anlamlı seslere delalet eden bir araç olup zamanla değişebilir. Dil insanların doğal sesleri taklit etmesiyle ortaya çıkmış ve zamanla bu taklitler soyut anlamlar kazanmıştır.

### İbn Hazm'ın Dil ile İlgili Görüşü

Ebü Muhammed Alî b. Ahmed b. Saîd b. Hazm, (ö. 456/1064) dilin meydana gelişi ve ilk dil konularında birtakım fikirler öne sürmüştür. Ona göre dil Allah'ın bir ilhamıdır. İlk defa Allah Hz. Ademe dili öğretmiştir. İbn Hazm, bu ilk aşamadan sonra insanların uzlaşma yoluyla diller oluşturabileceğini kabul etmiştir. O şöyle der: "Dil tevkîfidir, Allah'ın bir emri ve öğretmesidir. Biz insanların ilk tek dilden sonra çeşitli diller oluşturma konusunda uzlaştıklarını kabul ediyoruz. Eşyanın mahiyetini ve onu tanımlamalarını ilk dile uygun yapmışlardır. Hz. Ademe verilen dilin hangisi olduğunu bilmiyoruz. Bu konuda "Allah ona isimlerin tamamını öğretti" (Bakara 2/31) ayetine dayanarak Hz. Adem'e öğretilen

dilin, bütün dillerin en mükemmeli, kapalılığı en az ve en veciz olanı, ibaresi en açık dil olduğunu kesin söyleyebiliriz.” (İbn Hızam, 1979, 1/29-31).

İbn Hızam dillerin birbirlerinden büyük oranda etkilendiğini, aralarında kelime alışverişinin bulunduğunu belirtmiştir. Ona göre, sürekli göç eden toplumların dillerinin değişmesi ve farklılaşmasında, zamanın ve yaşanan bölgenin değişmesinin rolü bulunmaktadır. Zira devletlerin yıkılması, toplumun çökmesi ve bir milletin diğer milletin sömürmesine girmesiyle toplumun fertleri dilini unuttur ve zamanla dil de yok olabilir (İbn Hızam, 1979, 1/32).

İbn Hızam Arapça ve diğerleri arasında üstünlük olmadığını, hepsinin eşit olduğunu, her dilde benzer sesler bulunduğunu ve aralarında güzellik, çirkinlik bakımından farklılık bulunmadığını söylemiştir (İbn Hızam, 1979, 1/33-35). İbn Hızam dilin temel işlevini anlam aktarmak ve düşünceleri ifade etmek olarak görür. Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmasını, bilgi ve deneyimlerini paylaşmasını sağlar. Ayrıca dil, din, edebiyat ve bilim gibi alanlarda da önemli bir rol oynar.

### İbn Sinân el-Hafâcî'nin Dil ile İlgili Görüşü

Ebû Muhammed Abdullâh b. Muhammed b. Saîd İbn Sinân el-Hafâcî (ö. 466/1073) dili, “Toplumun üzerinde anlaştığı, ortak kabul ettiği ve belirlediği kelimedir” diye tanımlamış, dillerin tevkîfi olmadığını, tevkîflikte zorunluluk olduğunu, teklifin buna engel olduğunu belirtmiştir (el-Hafâcî, 2010, s. 72). Onun, insan dilinin uzlaşmacı yapısı üzerinde yoğunlaştığı ve diğer bazı Müslüman alimler gibi uzlaşma teorisini kabul ettiği görülür. Bu uzlaşmanın zamanını tespit etmek mümkün değildir. Uzlaşma, uzun zaman önce gerçekleşmiş olabilir (el-Hafâcî, 2010, s. 72, 73).

### İbn Haldun'un Dil ile İlgili Görüşü

Ebû Zeyd Veliyyüddîn Abdurrahmân b. Muhammed İbn Haldûn (ö. 808/1406) dili şöyle tarif etmiştir: “Bil ki dil, konuşanın maksudını ifade ettiği ibaredir. Bu ibare, kişinin kastından doğan (içinde olanı ifade etme) ve dilin yerine getirdiği bir fiildir. Bu fiilin (konuşmanın, ifade etmenin), onun faili olan organda yani dilde, yerleşik bir meleke haline gelmesi şarttır. Bu meleke her milletin kendi ıstılahlarına göre olur.” (İbn Haldûn, 2004, 2/367).

İbn Haldûn'a göre farklı bölgelerde yaşayan insanların dili de birbirinden farklıdır. Lügat ve lisan terimleri aynı anlama gelmektedir. Konuşan kişi dil ile, içindekini açıklamış, maksudını ifade etmiş ve iletişim sağlamıştır. Doğu milletlerinin dili, Batı milletlerinin dillerinden belirli oranda farklıdır. Endülüs toplumunun dili hem doğudan hem de batıdan da farklıdır. İşte bu bölgelerdeki insanların maksatlarını diğer insanlara anlatabilmesi ve ulaştırabilmesine dil veya lisan denir (İbn Haldûn, 2004, 2/383). Yukarıdaki izahında İbn Haldûn, lügat ve lisan terimlerini aynı anlamda kullanmıştır.

İbn Haldûn'a göre diller sanatlara benzeyen melekeler olup, sahip olunan melekenin tam veya yetersiz oluşuna göre insan, manaları mükemmel veya eksik olarak ifade edebilir (İbn Haldûn, 2004, 2/378).

İbn Haldûn lügatı, dil ilimlerinin parçası ve bir toplumun diğer toplumlara iletişim ve bildirişim kurduğu araçlardan kabul etmiştir (İbn Haldûn, 2004, 2/373). Dil, konuşma organıyla gerçekleştirilen insana ait bir faaliyettir. Sözsöz anlatım veya bildirişim, sözün ve ona ilişkin anlamların yapısı aracılığıyla belirlenir ve o anlatım boyunca oluşan dile has bir eylemle gerçekleşir (İbn Haldûn, 2004, 2/377). Dil, insanın kendisini anlatmaya, başkalarıyla iletişim kurmaya yönelik karar ve iradesinden doğan maksatlı bir eylemdir. Dil uzlaşılabilir terimlerdir. Dilin terimsel ve uzlaşmacı özelliği, dillerin çeşitliliğini ve bir

milletten diğer millete değişmesini açıklamaya yardımcı olmaktadır. “Lisânî meleke” kavramı İbn Haldûn’a ait olup, bu kavram dilin insanla kâim olduğunu başka varlıkların bu melekeye sahip olmadığını anlatmaktadır (Civelek, 2001, s. 220, 221). İbn Haldun'un dil ile ilgili görüşleri, dilbilim alanında önemli bir yere sahiptir. O çalışmalarında dilin sadece bir iletişim aracı olmadığını, aynı zamanda bir toplumsal olgu, değişim ve dönüşüm aracı ve hafıza aracı olduğunu da göstermiştir.

## Dil ile İlgili Görüşlerdeki Bazı Ortak Noktalar

İslam alimlerinin ve batılı dilcilerin dile ait tanımları değerlendirildiğinde, modern dilbilimin öncülerinden sayılan Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield, André Martinet, Noam Chomsky gibi dilbilimcilerin dile ait yaklaşımları ile Câhız, el-Hafâcî, İbn Cinnî, İbn Haldûn gibi ilim adamlarının dili tanımlamaları ve dil olgusuna yaklaşımları arasında büyük ölçüde benzerliklerin olduğu görülür.

Martinet’in dil tanımıyla İbn Haldûn’un dil tanımı birbiriyle örtüşmektedir. Her ikisi de dili, kişinin merak ve isteklerini anlatmak için kullandığı sesler bütünü olarak tanımlamışlardır. Aynı zamanda her ikisi dilin toplumdan topluma değiştiği görüşünü savunmaktadırlar. İbn Cinni ve İbn Hâzmâ da ait olan bu görüş batıda Bloomfield tarafından da benimsenmiştir.

İbn Cinnî ve İbn Hâzmâ’nın dile getirdikleri dilin seslerden meydana gelmesi ve sözcüklerin ayrı sesbirimlerinden oluşması görüşünün benzerini Bloomfield de dile getirmiş ve dili bir işaretler sistemi olarak görmüştür.

Dilin toplumun uzlaşması sonucu olduğu görüşü, birçok doğu ve batı düşünür tarafından benimsenen bir görüştür. el-Hafâcî, İbn Haldûn ve de Saussure’nin bu konularla ilgili açıklamalarında birçok ortak nokta bulunmaktadır.

Yine, İbn Cinnî, İbn Haldûn ve Martinet dilin bir iletişim ve bildirişim aracı olduğu hususunda aynı fikirde iken; İbn Haldûn, Câhız ve Chomsky dilin dilsel bir yetenek olmasında hemfikirdirler.

Dilin toplum ürünü olduğunu ve toplumdan topluma değiştiğini savunan İbn Haldûn, Bloomfield ve Chomsky aynı anda dilin kazanılan insanî bir özellik olduğu görüşündedirler (Güven, 2005, s. 30, 31).

İslam dilbilimcileri ile batılı dil bilimcilerin dille ilgili tarif ve değerlendirmelerinden ortak bir sonuç çıkarılabilir. Buna göre dil; İnsanlık tarihinde, belli bir topluluğun veya toplulukların içerisinde, gününbirlik kullanılması sonucunda kendisini geliştirip, zamanla değer kazanmış ve tanınır hale gelmiş, bununla birlikte bir takım sistem ve kurallara göre düzenlenip telaffuz edilegelmiş seslerden oluşan bir anlatım ve anlaşma aracıdır (Dilaçar, 1968, s. 3; Aksan, 2009, 1/55; Aksan, 2009, s. 13; Kayaalp, 2006, s. 53, 54). Bu tanıma göre dil, toplumdan topluma değişmekte olup insanların duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına sesler aracılığıyla aktardığı bir sistem ve kodlamadır.

## 2. Dilbilim Çalışmaları

Haberleşme aracı olan insan dilinin bilimsel olarak incelendiği çalışma alanına lengüistik veya dilbilim denilmektedir (Başkan, 2003, s. 15). Buna göre dilbilim, insanın dil yeteneğini araştırmaktadır. (Martinet, 1988, s. 13).

Dilbilim “dili inceleyen bilim, dilin bilimi” şeklinde de tanımlanabilir. Dilbilim fizik, fizyoloji, felsefe, ruhbilim, toplumbilim, insanbilimle alakalı konuları incelediği gibi etnoloji, coğrafya, matematik gibi

çeşitli araştırma alanları içine giren çok çeşitli meselelere eğilmek zorunda kalmıştır (Aksan, 2009b, 1/14). Dilbilim zamanla sanatçıların dilinin incelenmesine yönelik anlatımdan dil öğrenimine kadar geniş alanlara yayılmıştır. Dilbilimin günümüzde ortaya çıkan sibernetikle ve bildirişme (iletişim) konularıyla da yakın alakasının olduğu belirtilmiştir (Aksan, 2009b, 1/14).

İlk başlarda felsefenin bir bölümü olarak başlayan dil çalışmaları, zamanla felsefeden ayrılarak kendi kimliğini bulmuştur. Modern anlamı ile lengüistik (dilbilim) bilimi, 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmıştır. Lengüistik metodu dil çalışmalarını bağımsız bilim dalı haline getirebilmek için yapılan uğraşları gösteren bir terim olarak kabul edilebilir. Lengüistik zamanla felsefe, sosyoloji, antropoloji ve psikoloji ilim dallarından ayrılarak bağımsız bir bilim dalı haline gelmiştir. Bu bilim dalı, dilin kendi sınırları içinde kalacak şekilde bir çalışma metodu geliştirmeye çalışmıştır. Bunun için, dil incelemesinde kullanılan ölçülerin, başka dallardan değil bizzat dilin kendisinden alınması gerektiğini savunmuştur. Bu metot bağımsızlığına ancak 20. yüzyıl başlarında ulaşabilmiştir (Başkan, 2003, s. 15; Kıran, 1984, s. 87-96).

20. yüzyılın ikinci yarısına doğru dilbilim farklı dallara ayrılmış, insanın kazandığı bilgileri, eserleri ve birçok bilimi kapsayan bir varlık olarak görülmüştür. 20. yüzyılın ortalarında gelişen ve önem kazanan anlambilimi birçok bilimin temeli sayan dilciler de olmuştur (Aksan, 2009b, 1/14, 15).

Araştırma alanlarının zenginliği ve bu alanlar arasındaki ilişkiler sebebiyle dilbilim günümüzde çeşitli alanlardaki uzmanların çalışmalarının konusu haline gelmiştir. Bu da dilbilimi geniş çerçeveli bir bilim haline dönüştürmüştür. Günümüzde birçok araştırmacı dilbilimin sorunlarını incelemeye devam etmektedir (Aksan, 2009b, 1/15).

İslam dünyasına bakıldığında dilbilim çalışmaları genel anlamda Kur'an-ı Kerim'i daha iyi anlama amacıyla ortaya çıkmıştır. Çeşitli ırklara mensup dilciler bu gayeye yönelik önemli çalışmalar ortaya koymuşlar ve dili, kendi bünyesi içinde açıklamaya çalışarak modern dilbilimin dayanaklarına uygun hareket etmişlerdir. Onların bazı çalışmaları Saussure'in geliştirdiği kendi içinde ve kendisi içinde incelenmesi prensibine uygun bir şekilde yapılmıştır. İbn Cinnî'nin *el-Ḥaşâiş* isimli eserinin ilk sıralarda geldiği bu çalışmalar, Arap dilinin sesleri ve yapıları gibi günümüz dilbilim mantığı ile ele alınan çalışmalardır. İbn Cinnî bu eserinde dile ilişkin bazı ilkeleri belirlemeye çalışmıştır (Civelek, 2001, s. 204).

İbn Fâris (ö. 395/1004), Seâlibî (ö. 429/1038), Suyûtî (ö. 429/1038) gibi Arap dili alimleri dil ile ilgili çalışmalarında doğrudan fıkhu'l-luga ve ilmu'l-luga terimlerini kullanmışlardır. İbn Cinnî ve daha başka alimler aynı konuları incelemekle beraber bu iki terimi kullanmamışlardır. Yani bu iki terim arasında net bir ayırım yapmayı, her ikisini birbiri yerine kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu iki terim arasındaki ayırım daha çok filoloji (philology) ve dilbilim (linguistic) terimleri için Batı'dan yapılan tercüme kaynaklanmıştır. Batılı bilginler dil ilimlerini, dilbilim (linguistic) ve filoloji (philology) diye ikiye ayırmışlardır. Son dönem Arap dili alimleri bu iki terimin karşılığı olarak fıkhu'l-luga ve ilmu'l-luga terimlerini kullanmışlardır (Demir, 2011, s. 184-188).

İslam dilbilim alimlerinin çalışmaları, sadece Arapçanın daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmakla kalmamış, aynı zamanda genel dilbilim teorisinin gelişmesine de önemli katkılar sağlamıştır. Bu alimlerin çalışmaları, dilin sistematik bir şekilde incelenebileceğini ve dilbilimin bağımsız bir disiplin olabileceğini göstermiştir. İslam dilbilim alimleri, dilbilimin gelişmesinde öncü bir rol oynamış ve bu

alana önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bu alimlerin çalışmaları, günümüzde de dilbilimciler tarafından referans olarak kullanılmaktadır.

### **Dilbilimin Kısa Tarihiçesi**

Yeryüzünde dile dair bilinen ilk çalışmalar Hint ve Yunan'a kadar uzanır. Dinî etkenler insanları dili incelemeye ve geliştirmeye yöneltmiştir. Özellikle dini metinlere gösterilen ihtimam dil çalışmalarını teşvik etmiştir. Bir dinî metnin yanlış okunması, yanlış değerlendirilmesi hiçbir dinde hoş karşılanmaz. Kutsal kitapların, dini metinlerin nesilden nesle aktarımı için dilsel çabalara başlanmış, birtakım yazım ve okunma kaideleri belirlenirken, dilbilgisi kavramları ortaya çıkmış ve bu kurallar üzerinde incelemelerde bulunma zorunluluğu oluşmuştur.

Hint edebî dilinin ürünleri olan ve milattan çok önce olduğu kabul edilen Veda'ların hatalı okunmasından kaçınmak için gayret gösterilmiştir (Aksan, 2009b, 1/16; Başkan, 2003, s. 23). Veda metinlerinin dili olan Sanskritçe hakkındaki eser M.Ö. 3000 yıllarında yaşamış Hintli grameri Pânini tarafından yazılmıştır. *Sutralar* adlı eserinde, Sanskritçenin gramerini 4000 kadar kısa cümle ile anlatmış ve bunların bir çeşit şifre görünümü verdiğini belirtilmiştir (Başkan, 2003, s. 31).

M.Ö. 4. yüzyılda yaşamış olan Yaska, köken bilgisi konusu üzerinde durmuş, sözcüklerle nesnelar arasında ses açısından ilişkinin var olup olmadığını araştırmıştır (Aksan, 2009b, 1/16, 17). Fakat dilbilimciler Hint'te birçok kimsenin dil üzerinde çalıştığını, köklü bir dilbilgisi geleneğinin yerleştiğini, kuzeyde ve güneyde olmak üzere iki dilbilgisi okulunun var olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre Hint gramerlerinin tespit ettikleri hükümler ve koydukları bazı ıstılahlar günümüzde hala önemini korumaktadır (Aksan, 2009b, 1/17).

Yunan medeniyetinde dilbilgisi kavramlarının ortaya çıkması ve birtakım kuralların konulması, Aristo zamanında olmuştur (Aksan, 2009b, 1/17). Aristo gramer çalışmalarını geliştirmiştir. Aristo sonrası ise, dil çalışmaları felsefeden koparak bağımsızlaşmış ve lengüistik kanalına girmeye başlamıştır (Başkan, 2003, s. 26).

Yunanlılar Aristo'dan sonra da dile dair çalışmalar yapmaya devam etmiştir. Yunanlıların Mısırdaki, İskenderiye de kurdukları İskenderiye okulu M.Ö. 3.-2. yüzyılda Yunan metinlerini incelemiş ve dilbilgisi alanında önemli çalışmalar ortaya koymuştur. M.Ö. 2.-1. yüzyılda bu ilmî ortamda yetişen Dionysios Thrax bir Grek dilbilgisi hazırlamış (Aksan, 2009b, 1/18), edebiyat ve filolojiye yönelmiştir. Edebiyat Grekçesinin, zaman geçtikçe bozulmasına ve dışarıdan gelen etkilerle yozlaşmasına karşı, dil kurallarını tespit etmiştir. Grekçenin ilk defa gerçek bir grameri ortaya çıkmıştır. Dionysios gramerinde biçimsel yol izlemiştir. Dionysios kelime sınıflarından sadece "bağ" grubunu biçimsel ölçü yerine anlamsal bir ölçü ile tanımlayarak "*fikirleri birbirlerine bağlayan bir kelime*" sözünü kullanmıştır (Başkan, 2003, s. 28).

M.S. 2. yüzyılda yaşamış İskenderiyeli Apollonios Dyskolos bir söz dizimi kitabı yazarak (Aksan, 2009b, 1/18) Grekçenin cümle yapısını incelemiş ve Dionysios'un eksiklerini tamamlamaya çalışarak lehçe bilgisi üzerinde çalışmalar yapmaya başlamıştır (Başkan, 2003, s. 28).

Romalılar, Grek gramerini Latinceye uyarlayarak Grekleri taklit etmekten öteye gidememişler, Grek gramerini Latinceye uygulamışlardır. Latincenin özellikleri Grekçe açısından ele alınarak belirgin şekilde ortaya çıkmıştır. Romalılar bir kelimenin isim veya fiil olduğunu sonlarındaki biçimsel eklere göre değil de nesnenin adı olması veya hareket bildirmesi gibi bir anlam ölçüsüne göre tespit ettikleri



için gramer çalışmalarını yüzyıllar boyunca aksatan bir yolu açtıkları kabul edilmiştir (Aksan, 2009b, 1/18; Başkan, 2003, s. 29). Romalı dilcilerden Varro (M.Ö.1. yüzyıl) (Aksan, 2009b, 1/18) grameri bilim haline getirmek için büyük gayretler harcamış, Grekçe ile Latince arasında dil bakımından ilişki olabileceğini öne sürmüştür (Başkan, 2003, s. 30). Varro köken bilgisiyle (etimoloji) de uğraşmıştır (Aksan, 2009b, 1/18).

8. yüzyılda doğuda köklü bir dilbilgisi ve dilbilim geleneği oluşmuştur. Bu zaman diliminde İslam dünyasında dilbilgisi, ses bilim, sözlükbilgisi ve metin açıklamaları konularında derin araştırmalara başlanılmıştır. Basra dil ekolü alimi Sibeveyhi (ö. 180/796) *el-Kitâb* adlı eseriyle Arapçanın en kapsamlı ve sağlam dilbilgisini ortaya koymuştur. Bu eser hala değerini korumaktadır. Bu kitap Sibeveyhi'nin zamanına kadar Arap dilinde yapılmış bütün çalışmaların sonuçlarını içeren bir kitaptır. Ayrıca Kûfe ve Bağdat'ta yapılan bu alandaki çalışmalarda sonraki dönemlerde etkisini göstermiştir (Aksan, 2009b, 1/19).

11. yüzyılda Türkolog ve iyi bir sözcük bilimcisi Kaşgarlı Mahmut *Divânü Lügati't-Türk* adlı eseri yazmıştır. Bu eserde döneminin Türkçesi hakkında bilgiler verilmiştir. Kaşgarlı Mahmut Karahanlı ve diğer Türk lehçelerinin söz malzemelerini ve kurallarını kitabında titizlikle düzenlemiş ve bu kuralları örneklerle izah etmiştir (Aksan, 2009b, 1/19).

15. yüzyıla yaklaşırken İtalyan şairi Dante Alighieri'nin yazdığı *De Vulgari Eloquentia* (halkın belagati üzerine) adlı eser, dilcilikte yeni ufuklar açmıştır. Dante, keserinde dille ilgili birtakım konuları ele almış, varlıklar arasından sadece insanın konuşma yeteneğine sahip olduğunu belirtmiştir. O, dilin mahiyetini döneminin skolastik düşünce çerçevesinde izah etmeye çalışmıştır. Dillerin çeşitliliği ve Avrupa dilleri üzerinde duran Dante, İbranicenin en eski dil olduğunu düşünmektedir. Çünkü ona göre konuşan ilk insanın telaffuz ettiği kelimeler İbranicedir (Aksan, 2009b, 1/19, 20).

Orta çağ batı dil çalışmalarında kilise dili olarak Latince geniş bir çerçevede öğrenilmiştir. Bu çağda Latince okuma kitaplarına, dilbilgisi ve sözlüklerine ağırlık verilmiştir. Hazırlanan dilbilgisi kitapları arasında en etkili olanı Alexander de Villa-dei'nin 1199 tarihini taşıyan eseridir. Bu çağdaki coğrafi keşifler, yeni ülkelerin keşfi sayesinde yeni dillerin de tanınmasına sebep olmuştur. Yeni dillere olan ilgi ve bunların incelenmesi yeniçağda daha da artmış, matbaanın icadıyla kitap basımı yaygınlaşmış yeni dillerle ilgili sözlüklerin ve dilbilgisi kitapları geniş ölçüde yayılmıştır. Bilim adamlarının yanında seyyahlar, gezginler dünyanın dört yanından gereçler toplamışlar, bunlarla ilgili incelemeler, raporlar hazırlamışlardır (Aksan, 2009b, 1/20; Başkan, 2003, s. 40).

Aynı dönemlerde Endülüste Arapça'nın yayılışına paralel olarak bu dille ilgili çalışmalar da önemli bir gelişme kaydetmiştir. Bu çalışmalarda ilk önce Doğu'daki kitaplardan faydalanılmıştır. Cûdî b. Osman el-Mevrûrî (ö. 198/814), Gâzî b. Kays (ö. 199/815), Abdülmelik b. Habîb (ö. 238/853), Kâsım b. Sâbit (ö. 224/838) ve Kâsım b. Asbag (ö. 340/951) gibi dilbilimciler yazdıkları eserlerde metot ve içerik açısından Doğu'da yazılan gramer kitaplarını örnek almışlardır. Endülüs alimleri 10. yüzyıldan itibaren Sibeveyhi'nin *el-Kitâb*, Asmaî'nin (ö. 216/831) *el-Emsâl*, İbn Kuteybe'nin (ö. 276/889) *Edebü'l-kâtib*, Müberred'in (ö. 286/900) *el-Kâmil*, İbnü's-Sikkî'tin (ö. 244/858) *el-Elfâz*'ı gibi eserlerini şerh, tenkit ve tashih etmişlerdir. Bu çalışmalara ilaveten metot ve muhteva itibariyle orijinal eserler de kaleme almışlardır. Bu müelliflerin bu dönemdeki en önemli temsilcileri, Ebû Ali el-Kâlî (ö. 356/967) *el-Bâri' fi'l-luğa*'yı, İbnü'l-Kâtıyye (ö. 367/977) *el-Efâl*'i ve o dönemin en büyük filologu olarak tanımlanan Ebû Bekir ez-Zübeydî (ö. 379/989) *el-İstidrâk alâ Sibeveyhi, el-Vâzih*, İbn Hazm *Merâtibü'l-ulûm*, İbn Sîde (ö. 458/1066) *el-Muhkem* ve *el-Muhaşşas*, Ebû Ubeyd el-Bekrî (ö. 487/1094) *Faşlü'l-makâl fi şerhi*

*Kitâbi'l-Ems'âl, Simtül-le âli fi şerhi Emâli'l-Kâli*, Batalyevsî (ö. 521/1127) *Şerhu Saqti'z-zend, el-İktidâb fi şerhi Edebi'l-küttâb* adlı eserleriyle Arap diline çeşitli yönlerden katkıda bulunmuşlardır. Daha sonraki yüzyıllarda ise Ebû Ali eş-Şevbîn (ö. 645/1247), İbn Mâlik (ö. 672/1274), Ebû Hayyân (ö. 745/1344) gibi isimler ortaya çıkmıştır. Bunlardan İbn Mâlik, Arap gramerini nazım halinde ve oldukça basit bir dille 1000 beyitlik *el-Elfiyye*'sinde özetlemiştir. Ebû Hayyân el-Endelüsî (ö. 745/1344) ise Arapça'dan başka Türkçe, Farsça ve Habeşçe üzerine çalışmalar yaparak "Dilcilerin emirü'l-mü'minîni" diye nitelendirilmiştir (Özdemir, 1995, 11/219, 220; Ergüven, 2007/2, s. 143, 150).

Bütün bu malzeme matbaanın da 15. yüzyıl ortalarında bulunması ile, elde edilen yeni dil hazineleri özellikle sonraki yüzyıllarda daha geniş halk toplulukları tarafından tanınabilmiştir. İlk başta sömürgeciler, tüccarlar ve misyonerler için hazırlanan sözlükler ve gramerler bir süre sonra dille uğraşan bilginlerin de çalışma konusu olmaya başlamıştır. Dilciler ölmüş olan Grekçe ve Latince'nin katı çerçevesinden çıkarak bu canlı ve yaşayan yeni diller ile uğraşmaya başlamışlar, böylece dil çalışmalarını o zamana kadar görülmemiş bir hızla ilerleme kaydetmiştir (Başkan, 2003, s. 41).

17. yüzyılda dilbilgisi çalışmaları, sonraki yüzyıllarda da etkisini sürdüren önemli bir ilerleme gerçekleştirmiştir. Paristeki Port Royal okulu öğrencileri için hazırlanan ve konuşma sanatı kurallarını, Fransızcayla ilgili birtakım gözlemleri sunan dilbilgisi kitabı, dil olayları ve dilbilgisi kavramlarını açıklayan önemli bir eserdir. Port Royal dilbilgisinin ilgi çeken yönü, bütün dillerde ortak olan mantık temellerini saptamaya çalışmış olmasıdır. Bu çevredeki dilciler özellikle, dili mantıkla bağdaştırmaya, başka diller için de geçerli birtakım ilke ve kurallara ulaşmaya çalışmışlardır (Başkan, 2003, s. 43; Aksan, 2009b, 1/20).

Dilin insanın ruh ve düşünce dünyasıyla olan irtibatı, 17. yüzyıldan başlayarak yeniden önem kazanmıştır. Bu konularla ilgili, dilciler ve bilim adamları kayda değer sonuç ve hükümlere ulaşmışlardır. Bugün genel dilbilim çerçevesi içinde ele alınan birçok konu bu dönemde yeniden araştırılmıştır. 17. yüzyılda İngiliz düşünürü Francis Bacon, 18. yüzyılda Alman düşünürleri Leibniz, Herder ve daha sonraları Wilhelm von Humboldt, bu konuları inceleyen bilim adamları arasındadır (Aksan, 2009b, 1/20).

18. yüzyılın başlarında G.W. Leibniz, dillerin sınıflandırılması ve dilin düşünceyle irtibatı konularına eğilmiştir. Leibniz dilin niteliği ve doğuşu üzerinde durmuş, dili insan zihninin aynası olarak görmüştür (Aksan, 2009b, 1/20). Leibniz İbranicenin kök-dil olduğu görüşüne karşı çıkmış, diller arasındaki benzerlikleri çoğunlukla bir dilin öbüründen kelime almasına ve dillerin birbirinden etkilenmesine bağlamıştır. Dillerin süreç içerisinde değişebileceğini söyleyen Leibniz dillerin geçmişteki kelime biçimleri ile bugünkü biçimlerinin kıyaslanmasıyla, dilin tarihsel gelişiminin gün yüzüne çıkacağını öne sürerek kendinden sonraki tarihsel lengüistik çalışmalarına öncülük etmiştir (Başkan, 2003, s. 45).

Dil üzerindeki çalışmalar yeniçağda, düşünce akımlarının etkisi ve doğrultusunda yürütülmüştür. 18. Yüzyılda J. G. Herder dilin doğuşu ve kaynağı üzerinde durmuş, Wilhelm von Humboldt dilin bir eser, yapılmış bitmiş bir iş değil, sürekli bir eylem olduğunu ileri sürmüştür. Humboldt aynı zamanda, her dilin ayrı bir iç yapısı olduğunu, milletlerin dünya görüşlerinin en güzel şekilde onların dillerindeki sözcüklerden takip edilebileceğini söylemiştir. O bu düşünceleriyle günümüze kadar gelen bir akımın temellerini de atmıştır (Aksan, 2009b, 1/21).

19. yüzyılda Franz Bopp karşılaştırmalı dilbilimi, dilbilimin bir dalı olarak ortaya çıkarmıştır. Daha önceleri Sasseti, Scaliger, Leibniz gibi araştırmacıların gün ışığına çıkardıkları benzerlik ve yakınlıklar

birtakım dil ailelerinin varlığını ispat etmiştir. Hindistan'dan İzlanda'ya kadar uzanan çok geniş bir alanda konuşulan pek çok dilin bağlı olduğu Hint-Avrupa dil ailesi 18. yüzyıl sonlarında Hindistan'da Sanskrit'i inceleyen Jones gibi Rask, Bopp, Schleicher (Başkan, 2003, s. 49-52) gibi araştırmacıların çabalarıyla kesinleşmiştir (Aksan, 2009b, 1/21).

20. yüzyıl, dilcilikte önemli gelişmelerin yaşandığı, ilke kabul edilebilecek hükümlerin yerleştiği bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu gelişmelerin ve yerleşen hükümlerin çoğu Ferdinand de Saussure tarafından ortaya konulmuştur. Dilin belli başlı özelliklerine, dilin anlaşılmasını çeşitli yönlerine, dille ilgili çeşitli problemlere sağlam delillerle açıklık ve çözüm getiren Saussure'ün nazariyesi, dilbilimin ne olduğunu belirleyerek hangi doğrultuda yürümesi gerektiğini de göstermiştir. Saussure'ün nazariyesi iki öğrencisi tarafından, *Cours de Linguistique Generale* adıyla yayımlanmıştır (Saussure, 1971; Aksan, 2009b, 1/21, 22). Saussure ile büyük gelişme gösteren dilbilim, günümüzde büyük önem kazanmış, geniş alanlara yayılmış, kendi içinde birçok bölümlere ayrılmıştır. Günümüz dilbilimin yaygın akımı olarak kabul edilen yapısal dilbilim akımının temelleri de Saussure'ün nazariyesinden faydalanılarak atılmıştır.

Amerika'da modern anlamda dil çalışmaları Antropologlar tarafından başlamıştır. Boas ile başlayan Antropolojik lengüistik çalışmaları daha sonra Sapir, Bloomfield gibi dilcilerle sürdürülmüştür ve bu çalışmalar Amerika'da etkin bir biçimde yaygınlaşmıştır (Aksan, 2009b, 1/23). Bu bilginler tarafından betimlemeli dilbilimin kabul görmesi ve yerleşmesi sağlanmıştır. Betimlemeli (tasvirî) dilbilim, tarihsel gelişmeleri bir yana bırakarak belli bir dilin belli bir süre içindeki niteliklerini ortaya koymaya yönelik, bunu yaparken ilkeler koymaktan çok, dilin o günkü durumunu saptamaya çalışan bir dilbilim yöntemi ve alanıdır (Başkan, 2003, s. 95-104).

Bilinmeyen, tanınmayan dillerin, Kızılderili dillerinin incelenmesi yolu ile betimlemeli dilbilimin temellerini atan Boas, öğrencisi Sapir ve Bloomfield'den sonra, 20. yüzyılın ikinci yarısında Amerika'da yeni bir dönemin başlamıştır. 1957'de yayımlanan *Syntactic Structures* adlı kitabıyla Chomsky dilde sözdizimine ağırlık vermiş, yapısalcılığın yeni bir doğrultusu olan üretimsel dilbilgisinin temellerini atmıştır. Bu tür dilbilgisinin kullanımına ağırlık vermiş, bundan yararlanarak bir dildeki doğru cümle kuruluş metodunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu temel üzerine yürütülen çalışmalar ve iletişimi ve insan dilini bu açıdan çözümleyen incelemeler günümüzde üretimsel-dönüşümlü dilbilim tüm dünyaya yayılmasına neden olmuştur (Aksan, 2009b, 1/23). Günümüzde dilbilim çalışmaları, sadece dilbilimciler tarafından değil, aynı zamanda bilgisayar bilimciler, psikologlar ve sosyologlar gibi farklı disiplinlerden araştırmacılar tarafından da yapılmaktadır. Bu disiplinler arası iş birliği, dilbilim araştırmalarının gelişmesine ve yeni bakış açıları kazanmasına katkıda bulunmaktadır.

## Sonuç

İnsanların duygu ve düşüncelerini ifade etme aracı olan dil, karmaşık bir sisteme sahip olup tarihin her döneminde bilim adamlarının ilgisini çekmiş ve birçok çalışmanın konusu olmuştur. Dil çalışmalarında ele alınan en önemli konulardan biri, dilin tanımı ve kaynağıdır. İslam alimleri ve batılı bilim adamlarının bu konularda bazı farklı düşünce ve değerlendirmeleri bulunsa da bunlar arasında büyük oranda benzerlikler mevcuttur.

Her dilin kendine özgü yapı ve kuralları vardır. Diller insanlığın ortak değeri olduğundan aralarında birçok benzerliğin olması doğaldır. Batılı bilim adamları dili; işaretler sistemi, bildirişim aracı, düşünceye tercümanlık yapan bir meleke olarak tanımlamışlar. İslam alimleri ise dili; Allah'ın yarattığı, ilham ve öğrenme kabiliyeti verdiği kimselerden insanlara geçen bir emanet ve toplumların amaçlarını

ifade ettikleri sesler olarak görmüşlerdir. Bu manada dil, seslerden oluşan ve toplumun maksadını ifade etmek için üzerinde anlaştığı ibareler bütünüdür.

Dil üzerine yapılan çalışmalar Hint ve Yunan'a kadar uzanır. Hint'te yapılan çalışmalar kutsal metinlerin yanlış anlaşılmasını önlemek gayesiyle yapılmıştır. Yunanda ise bu çalışmalar gramer ağırlıklı olup, kelimeler ile nesnelere arasındaki ilişkiler üzerinde durulmuştur. Sonraki dönemlerde dilin düşünce boyutuna yönelmiş, dilin insan ruhu ve zihniyle olan irtibat ve bağı belirlenmeye çalışılmıştır. Diller arasındaki yakınlıklar bu dönemde incelenmiş ve modern dilbilimin birçok konusu dilbilimciler tarafından incelenmiştir.

İslam dünyasında dil, dinî ve bilimsel yönleriyle ele alınmıştır. Arapça üzerinde yapılan gramer çalışmaları, Kur'an'ın doğru anlaşılması ve yorumlanması çabalarının bir neticesi olarak ortaya çıkmıştır. Kur'an merkezli olarak başlayan bu çalışmalar İslam alimlerinin dil hakkındaki kanaatlerini şekillendirmiştir. Çoğu dilci dilin tevkîfiliğini savunurken bir kısmı dilin uzlaşma sonucu oluştuğu fikrine varmıştır. Arapça, bilim ve felsefe dili olduğu için, gramer çalışmaları, bu alanların gelişmesinde de önemli bir rol oynamıştır. Özellikle Basra ve Kûfe'de, daha sonra Endülüs'teki dil çalışmaları ile Arapça gramerin temelleri atılmış ve birçok önemli gramer eseri telif edilmiştir. İslam dünyasında yapılan dil ve dilbilim çalışmaları, Batıdaki dilbilim çalışmalarının gelişmesine de önemli katkılarda bulunmuştur. Bu çalışmalar dilin doğası, işlevi hakkında yeni anlayışlar ortaya koyarak modern dilbiliminin temellerinin atılmasına etken olmuştur.

Dilbilim çalışmaları, insan dilinin zenginliğinin ve çeşitliliğinin keşfedilmesine ve dilin insan yaşamındaki önemli rolünün daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu çalışmalar sayesinde farklı diller arasındaki ilişkiler daha iyi kavranabilir ve dillerin nasıl işlediği ve nasıl geliştiği daha iyi anlaşılır.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2009a). *Anlambilim (Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2009b). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Âmir, İbn Şatûh, (2017). Rû'yetü'l-Câhız li Neşeti'l-Lüğa ve Ehemmi'l-Emrâdi'l-Lügaviyye'letü tûsîbu Lisâne'l-Beşerî. *Camiatü Bâbil Mecelletü Külliyyeti'l-Edebiyye*. Sayı: 35 (2017), 307-316.
- Başkan, Ö. (2003). *Lengüistik Metodu*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- el-Câhız, E. O. (2003). *el-Beyân ve't-Tebyin* (2. Basım). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- el-Câhız, E. O. (1968). *Kitâb'ul-Hayevân*. (2. Basım). Beyrut: Matbaatü Mustafa el-Bâbî el-Halebî.
- Chomsky, N. (2014). *Dil ve Zihin*. Çev. Ahmet Kocaman. (3. Basım). Ankara: Bilgesu Yayınları.
- Cevherî, N. İ. H. (1998). *es-Sihâh*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- Civelek, Y. (2001). VII-XI Asır İslam Dünyasında Dil Olgusuna Yaklaşımlar ve Batılı Dilbilimcilerle Mukayesesi. *Kur'an ve Dil-Dilbilim ve Hermenötik- Sempozyumu*. Van, Türkiye.
- el-Fârâbî, E. N. (2008). *Kitâbu'l-Hurûf (Harfler Kitabı)*. Çev. Ömer Türker. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Demir, R. (2011). Arap dilinde Fıkhu'l-luga ve ilmu'l-luga Terimlerinin Kullanımı, Tanımı, Konusu, Gayesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt: XIII, Sayı: 23(2011/1), 184-201.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ergüven, Ş. (2007/2). Endülüs'te Dil ve Nahiv Çalışmaları. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt:6, Sayı: 12, 143-155.

- Ergüven, Ş. (2007/1). Arap Dilinde Lahn'ın Ortaya Çıkışı ve İlk Görüntüleri. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt:6, Sayı: 11, 155-183.
- Güven, Ş. (2005). *Kur'an'ın Anlaşılması ve Yorumlanmasında Çokanlamlılık Sorunu*. İstanbul: Denge Yayınları, İstanbul.
- el-Hafâcî, E. M. (2010). *Sırru'l-Feşâha*. Beyrut: Kitâb-Nâşirûn.
- İbn Cinnî, E. O. (2013). *el-Haşâiş*. (4. Basım). Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-Ölmiyye.
- İbn Haldûn, V. A. (2004). *Muqaddime*. Dımaşk: Dâru'l-Belhî.
- İbn Hazm, E. M. (1979). *el-İhkâm fi usûli'l-ahkâm*. Beyrut: Dâru'l-Âfâki'l-Cedîde.
- İbn Manzûr. (1883). *Lisânu'l-Arab*. Beyrut: Dâru Sadr.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karadüz, E. (2004). *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 25, 15-26.
- Kayaalp, İ. (2006). *İletişim ve Dil*. (2. Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kıran, Zeynep. (1984). Dilbilim ve Temel İlkeleri. *H.Ü. Edebiyat Dergisi*.
- Martinet, A. (1980). *Elements de Linguistique Generale*, Paris: Armand Colin.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Özdemir, M. (1995). "Endülüs". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları. 11:225-232.
- Porzığ, W. (2011). *Dil Denen Mucize*. Çev. Vural Ülkü. (3. Basım). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Saussure, F. De. (1971). *Cours de Linguistique Generale*. Paris: Payot.
- Saussure, F. De. (1998). *Dilbilim Dersleri*. Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yıldız, M. (1997). *Fransaca-Türkçe Sözlük*. Tebriz: Turuz.
- Yıldız, M. (2012). *Redhouse İngilizce Türkçe Sözlük*. Tebriz: Turuz.
- Yıldız, M. (1988). *Türk Dil Kurumu sözlüğü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

## 57. An Analysis of Orientalist Approaches to Pre-Islamic Poetry From the Perspective of Prof. Dr. Fuat Sezgin<sup>1</sup>

Naci ÖZSOY<sup>2</sup>

**APA:** Özsoy, N. (2024). An Analysis of Orientalist Approaches to Pre-Islamic Poetry From the Perspective of Prof. Dr. Fuat Sezgin. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1010-1018. DOI: 10.29000/rumelide.1455573.

### Abstract

This article focuses on the pre-Islamic Arabian Jahiliyya period and the significance of the poetry from this era. The Jahiliyya period is considered a reflection of the pre-Islamic Arabian society and culture. The poetry from this period addresses societal, cultural, religious, and emotional themes, laying the foundation for Arabian literature. The poetry of the Jahiliyya period typically revolves around themes such as praise, criticism, yearning, love, heroism, and courage, while also touching upon the beliefs of the time. These poems serve as a rich reflection of Arabian culture and are regarded as crucial sources in Arabic Language and Literature, Arabic Rhetoric, and Islamic sciences. Orientalists, in their exploration of Jahiliyya period poetry, have produced works based on their own perspectives and methodologies. However, some Orientalists, particularly those focused on Jahiliyya poetry, have raised concerns about potential plagiarism and fabrication. These criticisms have evolved from the early views of Theodor Nöldeke to the radical approach of D. S. Margoliouth and the stance adopted by Taha Hussein. Prof. Dr. Fuat Sezgin, possessing expertise in Classical and Modern Arabic literature sources, has argued for the originality of Jahiliyya poetry. Sezgin supports this claim by drawing upon classical and modern sources, while also critiquing the works of Orientalists. In this article, the reasons behind the suspicion of Jahiliyya poetry being plagiarized or fabricated are elucidated by examining the works of Orientalists. Furthermore, Sezgin's approach and methodology in asserting the authenticity of Jahiliyya poetry are analyzed.

**Keywords:** Fuat Sezgin, Arabic Language and Literature, Jahiliyya Poetry, Orientalists, Plagiarism.

<sup>1</sup> **Statement (Thesis / Paper):** This study is an expanded version of the paper presented at the Bitlis Symposium in the Context of International History, Culture, Language and Art, held at BEU between May 3th and May 5th, 2023. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: 4

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 19.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455573

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı ABD / Dr. Bitlis Eren University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Oriental Languages and Literatures, Department of Arabic Language and Literature (Bitlis, Türkiye), nozsoy@beu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7458-6935, **ROR ID:** https://ror.org/00mm4ys28, **ISNI:** 0000 0004 0399 2965, **Crossreff Funder ID:** 501100006369

## Prof. Dr. Fuat Sezgin'in Perspektifinden Cahiliye Şiirine Oryantalist Yaklaşımların Analizi

### Öz

Bu makalede, Arap Cahiliye dönemi ve bu döneme ait şiirlerin önemi üzerine odaklanılmaktadır. Cahiliye dönemi, İslam öncesi Arap toplumunun ve kültürünün bir yansıması olarak değerlendirilir. Bu döneme ait Arap şiiri, toplumsal, kültürel, dini ve duygusal konuları işleyerek Arap edebiyatının temelini oluşturur. Cahiliye dönemi Arap şiiri, genellikle övgü, eleştiri, özlem, aşk, kahramanlık ve cesaret gibi temalara odaklanmakta, aynı zamanda dönemin inançlarına da dokunmaktadır. Bu şiirler, Arap kültürünün zengin bir yansımasıdır ve Arap Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Belagati ile İslam bilimlerinde önemli bir kaynak olarak kabul edilir. Oryantalistler, Cahiliye dönemi şiiri üzerine çalışırken kendi bakış açıları ve yöntemleriyle eserler üretmişlerdir. Ancak özellikle Cahiliye şiiri konusunda çalışan bazı oryantalistler, intihal ve uydurma şüpheleri üzerinde durarak eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu eleştiriler, Theodor Nöldeke'den başlayarak D. S. Margoliouth'un radikal yaklaşımına ve Taha Hüseyin'in takip ettiği noktaya kadar gitmiştir. Prof. Dr. Fuat Sezgin ise Klasik ve Modern Arap edebiyatı kaynaklarına hâkimiyeti sayesinde Cahiliye şiirinin orijinal olduğunu savunmuştur. Sezgin, bu iddiayı klasik ve modern kaynaklara dayanarak desteklemiş ve oryantalistlerin çalışmalarını eleştirmiştir. Bu makalede, Cahiliye şiirinin intihal/uydurma olma gerekçeleri, oryantalistlerin eserleri incelenerek ortaya konulmuş, Sezgin'in bu konudaki yaklaşımı ve geliştirdiği yöntem analiz edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fuat Sezgin, Arap Dili ve Edebiyatı, Cahiliye Şiiri, Oryantalistler, İntihal.

### Introduction

The Pre-Islamic Era of Ignorance, known as the Age of Jahiliyyah, represents the period of Arabian society before the emergence of Islam. Poetry from the Jahiliyyah period encompasses themes related to the societal, cultural, and religious structures of that era, as well as expressions on beliefs, nature, love, wars, and various other subjects. The poetry of the Pre-Islamic Era often focuses on themes such as praise, criticism, yearning, love, heroism, and courage, while also incorporating the beliefs of the Jahiliyyah period. The poems from this era serve as a rich reflection of Arab culture and constitute a cornerstone of Arabic literature.

The poetry of the Pre-Islamic Era, known as the Jahiliyyah period, holds a significant place among the primary sources for Arabic Language and Literature, Arabic Language and Rhetoric, as well as Islamic sciences. Orientalists who have examined Islam, Islamic sciences, Arabic Language, and Literature, have produced numerous works based on their own perspectives and developed methodologies, expressing

<sup>3</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** \* Bu çalışma, 3 Mayıs-5 Mayıs 2023 tarihleri arasında BEÜ'de düzenlenen Uluslararası Tarih, Kültür, Dil ve Sanat Bağlamında Bitlis Sempozyumu'nda sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %4

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 19.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455573

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

their views and theories on these subjects. Orientalists, particularly those focused on Pre-Islamic poetry, have scrutinized and criticized the authenticity of these works, addressing suspicions of plagiarism and fabrication, frequently discussing these concerns in the introductory sections of their published anthologies. Some of their writings have been hastily composed due to inadequacies in their understanding, while others have been used as textbooks in the West based on the information they provided. The progression, initiated by Theodor Nöldeke (d. 1930), reached extremes when D. S. Margoliouth (d. 1940) regarded the entire corpus of Pre-Islamic poetry as fabricated, a stance that was further accentuated by his follower Taha Hussein (d. 1973), who reaped the fruits of this perspective.

Prof. Dr. Fuat Sezgin (d. 2018) demonstrated a keen interest in the issue of plagiarism and fabrication in Pre-Islamic poetry due to his extensive knowledge and examination of Classical and Modern Arabic literary sources, as well as Western studies in this field. In various works, Sezgin attempted to establish the authenticity of Pre-Islamic poetry based on the insights provided by both classical and modern sources. This study will initially delve into the reasons behind the claims of plagiarism and fabrication in Pre-Islamic poetry, examining the works of orientalists to elucidate these grounds. The gradual evolution of this perspective and the case of Taha Hussein will be discussed. Finally, Sezgin's approach to Pre-Islamic poetry, the methodology he developed to prove its non-plagiarized nature, and his analyses of orientalists will be explored

### **1. The Issue of Plagiarism/Fabrication in Pre-Islamic Poetry and Orientalist Approaches**

In the 19th century, Classical Arabic poetry studies became quite popular in the West. Orientalists persistently delved into this subject, with some approaching Classical Arabic poetry with skepticism, suggesting the possibility of plagiarism. Historians of Muslim Classical Arabic Literature have noted that there is no debate about the authenticity of the poetry transmitted from the Pre-Islamic era to the Islamic era. However, they have discussed issues related to the quantity of poems, debating whether all transmitted poems have reached us or only a portion of them (Yalar, 2008: 95-120).

Various reasons underlie the persistent approaches of Orientalists toward Classical Arabic poetry. Western linguists emphasized the importance of Semitic languages, suggesting that the difficult-to-decipher religious texts could be unraveled through the similar words and concepts found in these languages. In this context, Arabic would assist in deciphering their sacred texts. Additionally, during the Middle Ages, scientific research and new discoveries were often conveyed in Arabic, further highlighting the significance of this language. The words of Orientalist Arthur John Arberry (d. 1969) confirm this: "One of the commendable aspects of Arabic is that it has transmitted to us, through the translations of nearly forgotten Aristotle and Galen, their works." (Arberry, 1946: 12)

The Orientalist states' tendencies to exert psychological, cultural, and sociological control over the East have provided a rationale for more in-depth research on Islam. In addition to this, military officers who may not have been highly proficient in Arabic and other Eastern languages but were capable of synthesizing this information also joined this competition, emerging onto the historical stage as Orientalists (Gran 1987: 63-70). Thus, the Orientalists' approaches to the Arabic language and Classical Arabic poetry have brought both linguistic and poetic discussions into an open position, becoming subjects of debate in Islamic sciences. (Bedevî, 1979: 17-40)

The most significant topic of these discussions is the question of whether Classical Arabic poetry is plagiarized/fabricated. Towards the end of the 19th century, scholars such as Nöldeke, Wilhelm



Ahlwardt (d. 1909), and their followers, who specialized in the Arabic language, looked suspiciously upon Pre-Islamic Poetry, asserting the possibility of plagiarism/fabrication in this genre. However, it is worth noting that some orientalists, such as Charles James Lyall (d. 1920), Fritz Krenkow (d. 1953), and Erich Braunlich (d. 1945), were experts who argued that this view could not be correct for various reasons. (Sezgin, 1984: 159-161)

Orientalists, guided by the information inherited from the past, have rekindled their interest in fundamental sources of Islam, such as the Quran and Hadith. They have approached these branches of knowledge with skepticism and biases, thus adopting a similar stance towards Pre-Islamic Poetry, which contains significant evidence. Fundamentally, the view accepted by historians of Arabic literature is that Pre-Islamic Poetry constitutes important cultural treasures reflecting the language, religion, culture, and customs of the Pre-Islamic society. (el-Keyrevânî, 1972: 28)

Orientalists who assert that Pre-Islamic Poetry is fabricated/plagiarized can be divided into two groups. The first group claims that only a portion of Pre-Islamic Poetry is fabricated/plagiarized. Notable figures in this category include Nöldeke, Ahlwardt, and Ignác Goldziher (d. 1921). According to them, these poems were not composed in the early period but were transmitted orally through the centuries. According to Goldziher, the Arabs did not compose lengthy odes, and the transmitters orally conveyed these odes over several centuries (Sezgin 1993). The second group, led by D. S. Margoliouth, contends that Pre-Islamic Poetry is entirely fabricated/plagiarized. Advocating for this viewpoint, they engaged in discussions about the limits of the Quran and Hadith through the method of Istishhad, drawing on Pre-Islamic Poetry as a source for Islamic sciences. They applied the same critical approach within this context. One notable success of this group is their ability to enlist Arab critics, such as Taha Hussein, and to occupy the Muslim agenda for an extended period (Margoliouth 2004: 3). Taha Hussein not only evaluated Arabic poetry but also assessed other Islamic subjects from the perspective of Margoliouth. He compiled his views in his work titled "Fi'ş-Şi'ri'i-Câhili" causing a sensation in the Islamic world. After his work was banned in Egypt, he reprinted it under the title "Fi'l-Edebi'l-Câhili" removing the radical elements. (Elmas, 2015: 113-122)

The process, initiated by Nöldeke's assertion that a portion of Pre-Islamic Poetry is fabricated/plagiarized, concluded with Margoliouth and his follower Taha Hussein stating that all of these poems are fabricated. Their views on plagiarism/fabrication can be examined under the following points:

1. Poetry memorization is an essential skill, and this potential is not present in the Pre-Islamic Arabs.
2. The Quran criticizes poets, leading to the forgetting and disappearance of Pre-Islamic Poetry.
3. Pre-Islamic Poetry incites tribes and creates enmity among them, necessitating the eradication of these poems.
4. There is no book dedicated to Pre-Islamic Poetry, contributing to its inability to reach subsequent generations.
5. The poetry of the Pre-Islamic era, labeled as Jahiliyyah, represents a stage after chaos transformed into order. It possesses rhyme and meter, but it is different from the Quran. The Quran prohibits pagan views.

6. Pre-Islamic Poetry does not exhibit signs of polytheism; instead, it mentions Allah and shares His attributes as found in the Quran.

7. Pre-Islamic Poetry is written in a single dialect, while the Arabian Peninsula has various dialects that should be reflected in the poems.

8. The primary poetic genre for Arabs, the qasidas, consistently covers the same themes. The Quran accuses them of wandering aimlessly and falsely attributing deeds to themselves, indicating that they were later fabricated.

9. The reliability of some poetry transmitters is questionable, leading to issues in the poems. Scholars who provide evidence for these poems are also problematic. Furthermore, there are inconsistencies among events, individuals, and historical timelines. (Cubûrî, 1997: 48-49; Hüseyin, 2012: 81-88; Margoliouth, 2004: 61-63)

Based on the points outlined above, those who assert that Pre-Islamic Poetry is entirely fabricated/plagiarized rely on the following evidence:

1. Archaeological findings related to Pre-Islamic Poetry.
2. The relationship between the Quran and Pre-Islamic Poetry.
3. Trust issues with poetry transmitters.
4. The content of Pre-Islamic Poetry. (Cubûrî, 1997: 56)

The British orientalist Margoliouth's staunch follower, Taha Hussein, assessed Pre-Islamic Poetry as follows:

1. When looked at in general, there is no overlap in social, political, religious, and cultural aspects that could represent the Pre-Islamic people in the poetry of that era. This lack of correspondence strengthens suspicions of fabrication/plagiarism.
2. The Hijaz region is vast, and numerous dialects are spoken. It is quite peculiar for the poems to be recited in a single dialect (Margoliouth, 2004: 24-25).
3. The language used in the Quran and Hadith is the same as that of Pre-Islamic Poetry. This also supports suspicions of fabrication/plagiarism.

Despite all these views, there have also been Arab linguists who advocate for the originality of Pre-Islamic Poetry. Some prominent scholars who stand out with their written works include:

1. Muḥammed el-Ḥıdır Ḥuseyn (Naḫdu Kitâbi Fi'ş-Şi'ri'l-Câhilî)
2. Muştafa Şâdıḳ er-Râfi'î (Taḫte Râyeti'l-Kur'an)
3. Muhammed Lütfi Cum'a (eş-Şihâbu'r-Râsıd)
4. Muḥammed Aḫmed el-Ġamrâvî (en-Naḫdu'l-taḫlîli li kitâbi fi'l-edebi'l-Câhilî)

5. Maħmud Şâkir (eş-Şi'ri'l-'Arabî ve hüve Minhecehu'l-ma'rûf) (Şâkir, 1977: 12-19)

In light of these studies, even though there may be references to the 'Ad and Thamud tribes in Pre-Islamic Poetry, the authenticity of this information is not possible. The oldest known poems are mentioned in authentic sources to be from around 150 years before the birth of Prophet Muhammad (Çetin 1973: 9). It has been acknowledged that some poems may have been lost over time, and there could be errors in attribution. However, the issue of plagiarism/fabrication is a separate matter and is the result of a bias that extends to Islamic sciences. According to the viewpoint that argues against the fabrication of Pre-Islamic Poetry, the following points stand out:

1. Pre-Islamic Poetry may date back to even more ancient times than commonly believed.
2. The likelihood of the poems of the oldest Pre-Islamic poets being lost is a normal occurrence.
3. Problems regarding attribution and transmission existed even during their own time. (Sancak, 1999: 48-49)

## 2. Analysis of Orientalist Approaches to Pre-Islamic Poetry from the Perspective of Fuat Sezgin

The renowned Historian of Science, Prof. Dr. Fuat Sezgin from Bitlis, has provided crucial information asserting that Pre-Islamic Poetry is not fabricated/plagiarized. Fuat Sezgin, a world-renowned expert who has left a mark on Islamic culture, fundamentally argues that understanding Pre-Islamic Poetry is equivalent to understanding Islamic culture. He contends that it serves as a gateway to an introduction to Islamic sciences (Sezgin, 1984: 159). Sezgin focuses on two significant problems regarding whether Pre-Islamic Poetry is fabricated/plagiarized:

1. Problem: Whether Pre-Islamic Poetry was transcribed in written form during the Pre-Islamic era.
2. Problem: Whether Pre-Islamic Poetry was compiled during the Umayyad period and categorized into collections or not.

Sezgin's response to the first problem is quite clear. Goldziher, in his work "Muhammedanische Studien," argues that writing poetry was popular during the Pre-Islamic era, using a poem by the Pre-Islamic poet Tamim ibn Mukbil (d. 70/690) as evidence. Goldziher admits that the long qasidas recited throughout generations in the Pre-Islamic era could not have been transmitted without being in written form. (Sezgin, 1991: 45)

Sezgin has also benefited from the renowned orientalist Carl Brockelmann (d. 1956) on this matter. He examined Brockelmann's encyclopedic work "Geschichte der Arabischen Litteratur" (GAL) and identified its deficiencies, suggesting the need for a new supplement. His mentor Hellmut Ritter (d. 1971) shared Brockelmann's shortcomings with Sezgin and supported the idea of completing this project (Özsoy, 2019: 6934). Sezgin noticed in his studies that in the supplement Brockelmann wrote in 1937 for "Geschichte der Arabischen Litteratur" (GAL), he did not endorse the view of Margoliouth and Taha Hussein that Pre-Islamic Poetry is entirely fabricated. In that supplement, Brockelmann did not reiterate his previous statement that Pre-Islamic Poetry was not composed during the Pre-Islamic era. (Brockelmann, 1970: 63-64)

Sezgin argues that poetry during the Pre-Islamic era was not entirely but partially written. Asserting that the same practice continued during the Islamic periods, Sezgin examined Pre-Islamic Poetry under three categories:

1. The limited writing of poetry during the Pre-Islamic era continued during the Islamic period.
2. The transmitted and written poems were collected.
3. Linguists created collections (divans) of these poems. (Tekin, 2020: 728)

According to Sezgin, this distinction is similar to the compilation of hadiths. The only difference is the higher religious sensitivity in the transmission of hadiths. Hadith science has undergone three similar stages.:

1. Writing down the hadiths.
2. Collecting the hadiths.
3. Classifying the hadiths. (Sezgin, 1984: 163-164)

According to Sezgin, the answer to the second problem is that the compilation of Pre-Islamic Poetry was done in the very early periods. While acknowledging that there might be some signs of fabrication/plagiarism, Sezgin does not accept that all the poems are entirely fabricated. According to him, these poems cannot have been transmitted solely through oral narration for two and a half centuries. When discussing the potential for errors and fabrications in Pre-Islamic Poetry and hadiths, he emphasizes that writing restricts and records these, preventing them from being solely reliant on oral transmission. (Sezgin, 1991: 45-46)

According to Sezgin, when viewed from a social and moral perspective, the idea of attributing all of Pre-Islamic Poetry to fabrication/plagiarism is detrimental to the values of the Arab-Islamic society (Sezgin, 1993, 315). In a society where oral tradition holds great importance, passing down this culture to future generations is crucial. This is because these poems also carry a moral value. Indeed, Hz. Omar (d. 23/644) regarded poetry as a literary and moral education, instructing the people of Egypt in a letter, "Teach your children to swim and ride horses, and pass on proverbs and poetry to them". (Bakırcı, 2003: 182)

Sezgin mentions that those who relied on Pre-Islamic Poetry in the field of Tafsir had started working on the issue of the authenticity of Pre-Islamic Poetry in the early periods. According to Sezgin, these studies predate the emergence of experts who transmitted Tafsir narratives. 'Abdullah b. 'Abbas (d. 68/687-88) could provide examples from Pre-Islamic Poetry while interpreting, and in the second and third centuries of the Hijra, other commentators followed this method. Sezgin argues that the accusation of "fabricating Pre-Islamic Poetry" cannot be directed at other narrators as it was against Ibn 'Abbas. The later emergence of the problem of fabrication/plagiarism is a concern for the field of History. This is because there is no serious doubt about the reliability of Pre-Islamic Poetry. Numerous studies have been conducted, collections have been written, and traditions have been dedicated to the reliability of Pre-Islamic Poetry. (Sezgin, 1993: 315)

According to Margoliouth, who takes the idea of the fabrication/plagiarism of Pre-Islamic Poetry to the extreme, the transition of the low-quality Pre-Islamic Poetry, which existed before Islam, through centuries of oral transmission to the stage of written composition, despite the excellent Arabic of the Qur'an, is a suspicious and strange situation. Taha Hussein also shares a similar perspective. However, according to Sezgin, these claims do not cast any doubt on the reliability of Pre-Islamic Poetry. This is because there are numerous texts and a large number of people familiar with Pre-Islamic Poetry, limiting the possibility of fabrication/plagiarism. Therefore, the existence of relatively fabricated poems does not undermine the originality of Pre-Islamic Poetry. (Sezgin, 1993: 316).

## Conclusion

Pre-Islamic Poetry holds a significant place in the fields of the Arabic language, literature, rhetoric, and Islamic sciences, making it a focal point of attention for centuries. However, the notion of fabrication/plagiarism was never brought up by classical linguists regarding these poems. Discussions have emerged over partial errors, disputes about authorship, and disagreements about the number of poems, but the idea that they are entirely fabricated/plagiarized has not been identified in any classical work. Particularly in the 19th century, orientalist's increased interest in the Arabic language for various reasons brought forth some debates and discussions around the issue of fabrication/plagiarism. The partial fabrication/plagiarism process initiated by Nöldeke escalated to the extreme positions of Margoliouth and Taha Hussein, who claimed that the entirety of Pre-Islamic Poetry was fabricated/plagiarized.

Margoliouth and Taha Hussein also brought the issue of fabrication/plagiarism to the forefront in the context of other Islamic sciences, particularly focusing on *Istishhâd* (quoting poetry as evidence) and attempting to prove that Islamic sciences were devoid of scientific rigor. Many Muslim scholars and researchers have engaged in the discussion, conducting studies to demonstrate the originality of Pre-Islamic Poetry. Fuat Sezgin, one of these scholars, joined the debate, analyzing both the methods and works of orientalist and classical sources on the subject. He provided evidence to support the authenticity of Pre-Islamic Poetry, refuting claims of fabrication/plagiarism. The arguments and works of those asserting that Pre-Islamic Poetry is fabricated/plagiarized are riddled with contradictions. The similarities between hadith narrations and poetry narrations are notable. Pre-Islamic poems were, to some extent, composed during their era, collected and compiled in the Islamic period, and later transmitted to future generations as *divans* by linguists.

## References

- Arberry, A. J. (1946). *el-Musteşriķûne'l-Biriţaniyyûn*, (Çev.: Muhammed ed-Dusûgî en-Nuveyhî), Londra.
- Bakırcı, S. (2003). "Arap Şiirinin İntikalinde Dini ve Ahlaki Değerlerin Rolü" EKEV Akademi Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 15, Bahar.
- Bedevî, 'A. (1979). *Dirâsâtu'l-musteşriķîn ĥavle şıĥhati's-ş-i'ri'l-Câhili*, Dâru'l-İlim li'l-Melâyîn, Beyrut.
- Brockelmann, C. (1970). *Târîĥu'l-edebi'l-'Arabî (GAL)*, çev. Abdulhalîm en-Neccâr, Dâru'l-Meârif, Kâhire, VI.
- Cubûrî, Y. V. (1997), *el-Musteşriķûn ve's-ş-i'ri'l-Câhili beyne's-ş-şekki ve't-tevs.îķ*, Dâru'l- Ġarbi'l-İslâmî, Beyrût, 1.
- Çetin, N. (1973). *Eski Arap Şiiri*, İstanbul Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

- Elmas, M. (2015) "Cahiliye Şiirinin Gerçekliği Üzerine: İntihâl", *IV. Türkiye Lisansüstü Çalışmaları Kongresi-Bildiriler Kitabı IV*, 14-17 Mayıs 2015, Kütahya.
- Gran, P. (1987), "el-İstişrâku'l-mu'âsır fi'l-Vilâyâti'l-Müttehide", *el-İstişrâk*, 2. sayı, Bağdat.
- Hüseyin, T. (2012). *Cahiliye Şiiri Üzerine*, (Çev.: Şaban Karataş), Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- Keyrevânî, İbn Reşîk. (1972). *el-'Umde fi mehâsini's-şî'r ve âdâbihi ve naqdihi*, I-II, nşr. M. Muhyiddin 'Abdu'l-Ĥamîd, Beyrût.
- Margoliouth, D. S. (2004). *Arap Şiirinin Kökeni*, (Çev.: Nurettin Ceviz), Aktif Yayınevi, Ankara.
- Özsoy, N. (2019), Bir Zâhid-Âlim Olarak Fuat Sezgin, *Social Sciences Studies Journal*, 5(51), s. 6931-6937.
- Sancak, Y. (1999). *Hız. Peygamber Devrinde Şiir*, Şafak Yayınları, Erzurum.
- Sezgin, F. (1984). *Muĥâdarât fi târîhi'l-'ulûmi'l-'Arabiyye ve'l-İslamiyye*, Frankfurt.
- Sezgin, F. (1993), "Orijinallik ve İntihal Arasında Eski Arap Şiiri", trc. H. Taşdelen, *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 5(5), s. 311-316.
- Sezgin, F. (1991), *Târîhu't-turâs i'l-'Arabî*, çev. Maĥmûd Fehmî Ĥicâzî, Câmi'atu'l-İmam Muĥammed b. Su'ud el-İslâmî, Riyad, VIII.
- Şakir, M. M. (1977), *Kitâbu'l-Mutenebbî*, Kâhire.
- Tekin, S. (2020). "Cahiliye Dönemi Arap Şiirinin Gerçeklik Tartışmalarına Fuat Sezgin'in Yaklaşımı". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(39).
- Yalar, M. (2008). "Cahiliye Şiirinin Tarihsel Gerçekliği Problemi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(2).

## 58. Klasik Arap Mizahında Çirkinlik<sup>1</sup>

Şükrü DİNÇER<sup>2</sup>

**APA:** Dinçer, Ş. (2024). Klasik Arap Mizahında Çirkinlik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1019-1038. DOI: 10.29000/rumelide.1455578.

### Öz

Klasik Arap edebiyatı sahasında telif edilen zengin nevadir derlemeleri incelendiğinde, yüz çirkinliğine dair kaydedilen, bilimsel ve edebî açıdan incelemeyi hak edecek nitelik ve nicelikte anekdotik rivayete ulaşılmaktadır. Orta çağ Müslüman toplumu içerisinde her tür sosyal tabakada görülen çirkin karakterin ve mizahi figürün ele alındığı bu çalışma, sözkonusu dönem toplumlarının dinî yaşamları, kültürel kodları, gündelik yaşam biçimleri, hassasiyetleri, tabuları, siyasi anlayışları ve mizahı algılama biçimleri gibi çok çeşitli konularda önemli ipuçlar barındırmaktadır. Makalenin temel amacı, Arap mizah edebiyatında çirkinliğe dair kayda geçen zengin materyali, mizah ve folklor bağlamında Türk akademi çevrelerine tanıtmaktır. Diğer yandan edebî nükte müktesebatımıza önemli katkılar sağlayacağı kanaatinde olduğumuz bu makale, Türk mizahıyla Arap mizahının etkileşimine dair yapılacak karşılaştırmalı çalışmalara ışık tutmayı da hedeflemektedir. Makalede hicri III-XV. asırlar arasını kapsayan klasik dönemde Arap edebiyatı sahasında kaleme alınan eserler kaynak alınmıştır. Bu dönemde telif edilen her türden edebî eser taranmak suretiyle çirkinliğe dair kayıt altına alınan rivayetler tespit edilmiştir. Mizahi unsur içersin ya da içermesin çalışmanın amacına hizmet edebilecek hikâye, anekdot, nükte, hikemî söz, mesel vb. her nevi rivayet içerisinden bir seçki yapılmıştır. Muhtevayı daha anlaşılır ve estetik bir dille okuyucuya takdim etme düşüncesiyle ilgili rivayetlerin Türkçemize kazandırılmasında serbest çeviri tekniğine başvurulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Klasik Arap edebiyatı, mizah, çirkinlik, anekdot, nükte.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "Klasik Arap Edebiyatında Çirkinlik ve Fiziksel Kusurlar" isimli Doktora tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %11

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455578

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr., Milli Eğitim Bakanlığı / Dr. Ministry of National Education (Bursa, Türkiye), dincersukru2520@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-7040-4479, **ROR ID:** https://ror.org/0ojsa9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, **Crossreff Funder ID:** 501100013898

## Ugliness in Classical Arabic Humor<sup>3</sup>

### Abstract

When the rich collections of nawadir compiled in the field of classical Arabic literature are analysed, anecdotal narratives about facial disfigurement are found in a quality and quantity that deserve scientific and literary scrutiny. This study, which deals with the ugly character and humorous figure seen in all social strata in medieval Muslim society, contains important clues on a wide range of issues such as the religious life, cultural codes, daily life styles, sensitivities, taboos, political understandings and perceptions of humour of the societies of the period in question. The main purpose of this article is to introduce the rich material on ugliness in Arabic humour literature to Turkish academic circles in the context of humour and folklore. On the other hand, this article, which we believe that it will make important contributions to our literary acquaintance, also aims to shed light on comparative studies on the interaction of Turkish humour and Arabic humour. In the article, the works written in the field of Arabic literature in the classical period between the III-XV. centuries of Hijri are taken as a source. By scanning all kinds of literary works written in this period, the recorded narrations about ugliness were identified. A selection has been made from all kinds of narrations such as stories, anecdotes, witticisms, wisdom sayings, parables, etc. that can serve the purpose of the study, whether they contain humorous elements or not. In order to present the content to the reader in a more comprehensible and es-tetic language, free translation technique has been used in the translation of the related narrations into Turkish.

**Keywords:** Classical Arabic literature, humor, ugliness, anecdote, wit.

### 1. Giriş

Klasik Arap edebiyatında özel bir yere sahip olan mizah branşı, son derece zengin rivayet örnekleriyle Müslüman Arap halklarının hem edebiyat hem de kültür mirasına oldukça değerli katkılar sağlamıştır. Kadim dönem Arap kültür mirası içerisinde hem nitelik hem de nicelik bakımından değerli gördüğümüz çirkinlik teması makalemizin konusudur. Bu çalışmada çirkinliğe ilişkin kadim dönemde kayıt altına alınmış anekdotlar klasik edebiyat kaynaklarından taranarak derlenmiştir. Bu çalışmada sözkonusu rivayetlerin ışığında dönemin dini yaşam, ahlaki tutum, kültürel hayat, folklor ve siyaset anlayışına dair bazı değerlendirmelere de yer verilmiştir.

#### 1.1. Araştırmanın Amacı, Önemi ve Yöntemi

Mizahın ilk formlarından sayılabilecek çirkin ve çirkinliği hicve dair örnekler Arapların kültür mirasında önemli bir yere sahiptir. İlk yazılı örnekleri Cahiliye Dönemi edebiyatında da görülebilen

<sup>3</sup> **Statement (Thesis / Paper):** This article has been produced within the scope of the doctoral degree thesis titled "Ugliness and Physical Defects in Classical Arabic Humor".

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin /Ithenticate, Rate: 11

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455578

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



klasik mizah yapma şekli, Arap edebiyatında nitelik ve nicelik olarak dikkat çekmektedir. Bu nedenle çalışmamızın öncelikli hedefi, çirkinlik bağlamında üretilen zengin materyali mizahi ve folklorik bağlamda Türk akademi çevresine tanıtmaktır.

Çalışmamızın bir amacı da klasik dönemde neredeyse her sosyal tabakadan insanın - kahraman ya da kurban olmak suretiyle- bu edebî malzemenin üretiminde sağladığı katkıya dikkat çekmektir.

Makalemizde çirkinliğe dair hikâye, şiir, mesel, hikemî söz, vb. pek çok anekdotik rivayet dilimize kazandırılmaktadır. Edebî nükte müktesebatımıza katkılar sağlayacağı düşünülen bu durum, Türk mizahıyla Arap mizahının etkileşimine ilişkin ortaya konacak mukayeseli çalışmalara da ışık tutacaktır.

Müslüman telif geleneğinin ilk dönemlerinden itibaren Ahbâr ravisi, terâcim müellifi ve de mizah derlemecileri tarafından ilgi duyulan çirkinlik olgusu, hakkında çok sayıda rivayet bulunması bakımından önem arz etmektedir.

Genelde klasik dönemin mizah anlayışına dair önemli ipuçları barındıran makalemiz, özelde ise çirkinlere, klasik dönem Müslüman toplumlarında ne tür eleştirel ya da mizahi yaklaşımlar sergilendiğine ilişkin bazı ayrıntılar sunmaktadır.

Makalemizde hicri III-XV. asırlar arasında Arap edebiyatı sahasında telif edilen eserler kaynak alınmış, bu dönemin ürünü her tür edebî eser taranarak çirkinlik hususunda kayda geçen materyal tespit edilmiştir. Bu materyallerin konuyla ilgili manzum ve mensur kısımlarından anekdot, hikâye, nükte, mesel, hikemî söz vb. ibareler mizah unsuru içersin ya da içermesin kaydedilmiştir. Çalışma içerisinde çirkinlik temasıyla ilintili ayet ve hadislerden de zaman zaman istifade yoluna gidilmiştir.

Rivayet seçiminde modern dönemde kaleme alınan eserlerin gözardı edildiği çalışmamızda, çirkinlik temasına dair her nevi rivayet içerisinden bir seçki yapılmıştır. Bu seçkide yer verilen anekdotların, edebi-mizahi vurgusunun yüksek oluşuna veya tarihi açıdan önemli bilgiler ihtiva etmesine dikkat edilmiştir.

Makalede kaydedilen hikâye, şiir, hikemî söz, mesel vb. materyalin çevirisinde, muhtevayı daha estetik ve anlaşılır bir dille okuyucuya aktarma kaygısıyla serbest çeviri tekniği tercih edilmiştir.

## 2. Yüz Çirkinliği

Sözlükte “göze veya kulağa hoş gelmeyen, güzel karşıtı ya da hoş olmayan, yakışık almayan davranış veya söz” (Tdk. Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr>. Erişim 18.02.2024) olarak tanımlanan çirkinlik, farklı toplumların kültür ve edebiyatında da buna benzer bir şekilde algılanmaktadır.

İslam öncesi Arap toplumunda genel olarak akrabalık bağına, fiziksel özelliklerine ve maddi kıstaslara göre değeri belirlenen insan, vahyin gelişinden sonra yaratılmış varlıkların en kıymetlisi (eşref-i mahlûkat) olarak görülmüş, değerinin de iman, amel ve ahlaki ilkelere bağlılığı ölçüsünde artacağı beyan edilmiştir. (Tin:4) – (Hucurât:13).

Kur’an-ı Kerim’de münafıkların vasıfları zikredilirken zahiren cazibedar olmalarına rağmen, ahlaken insanların en sefilleri olduklarına vurgu yapılmıştır<sup>4</sup> (Münafikûn:4). Meşhur bir hadisîşerifte ise,

<sup>4</sup> Ayetin tam meali şöyledir: Onlara şöyle bir baktığında dış görünüşleri sana iyi bir izlenim verir; konuşurlarsa sözlerine kulak verirsin. Ama onlar sanki bir yere dayanmış kütükler gibidir (böyle güvendeymiş gibi görünürler). Her gürlütüyü

Allah'ın insanları sîretlerine (dış görünüşlerine) göre değil sîretlerine (içteki hislere) göre değerlendireceği ifade edilmiştir. (Müslim. 1916, VIII/11 - IV/1986, 1987); (Ahmed b. Hanbel, 2001, XIII/160).

Arap kültüründe, İslamın yaratılışa dair bazı ilkelerinden hareketle, görecelik bağlamında çirkinliği kabul etmeyen birtakım anlayışların geliştirildiğini de söylemek mümkündür. Bu doğrultuda varlıklar âleminde çirkinlikten söz etmek mümkün değildir; oldukça güzel, daha güzel, güzel, daha az güzel şeklinde bir derecelendirmeden bahsedilebilir. Bu bakışa göre yeryüzünde “çirkin” beşer yoktur; her simanın, güzellikte bir üst ya da alt sınıfı vardır. (el-İsfahânî, 1999, 1/341); (Şeyho, 1913, 1/16).

Çalışmamızın esas bölümüne geçmeden önce Arapçada yüzdeki çirkinliği ifade etmek için kullanılan terimleri tablo halinde vermek faydalı olacaktır.

### Yüz Çirkinliğini Tanımlayan Arapça Kavramlar

|  |
|--|
| دَمِيمُ الْوَجْهِ/الْهَيْئَةِ/الْمَنْظَرِ/الشَّكْلِ/الصُّورَةِ/الْخُلُقِ/الْمَلَامِحِ/الْخَلْقَةِ  |
| قَبِيحُ الْوَجْهِ/الْمَنْظَرِ/الشَّكْلِ/الْهَيْئَةِ/الصُّورَةِ/الْمَحْيَا/الْمَلَامِحِ/الْخَلْقَةِ |
| مُسْوَةٌ الْوَجْهِ/الْخَلْقَةِ/الْخُلُقِ/الشَّكْلِ/الصُّورَةِ/الْبَيْئَةِ                          |
| كَرِيهُ الْوَجْهِ/الصُّورَةِ/الطَّلَعَةِ/الشَّخْصِ/الشَّكْلِ/الْمُتَوَسِّمِ                        |
| بَشِيعُ الْمَنْظَرِ/الْخَلْقَةِ/الْهَيْئَةِ/الطَّلَعَةِ  |
| شَنِيعُ الْمَنْظَرِ/الطَّاهِرِ/الْمِرْأَةِ/الْهَيْئَةِ   |
| جَهْمُ الْوَجْهِ/الصُّورَةِ/الْمَحْيَا   |
| شَتِيمُ الْوَجْهِ/الْمَنْظَرِ/الْمَحْيَا   |
| مُتَخَاذِلُ الْخُلُقِ/الْأَعْضَاءِ   |
| سَمُحُ الْوَجْهِ/الْمَنْظَرِ   |
| أَشْوَهُ الْوَجْهِ/الْخَلْقَةِ   |
| مُتَقَاوِثُ الْخُلُقِ  |
| فَطِيغُ الْمَنْظَرِ  |
| سَيِّءُ الْمَنْظَرِ  |
| جَافِي الْخَلْقَةِ   |
| مُنْكَرُ الطَّلَعَةِ   |
| مَمْسُوحُ الْقَوَامِ   |
| مَسِيحٌ  |

Her ne kadar aralarında bazı nüanslar bulunsada yüz çirkinliğini ifade etmek üzere tabloda verilen kavramlar dilimizde şu şekilde karşılanabilir: Çirkin, meymenetsiz, suratsız, tipsiz, tipten yana nasibi

kendilerine yönelik sınırlar. Asıl düşman onlardır, onlardan korun! Allah kahretsin onları! Nasıl da haktan yüz çeviriyorlar! (DİB Kur'an Yolu Meâli).

olmayan, tipi kayık, korkunç suratlı, itici, uğursuz, gudubet, ukubet, eciş bücüş, biçimsiz, iğrenç, uğursuz, çarpık, şekilsiz, kaba, bed, nahoş.

### 3. Etkili Bir Hiciv Enstrümanı Olarak “Çirkinlik”

Fiziksel kusurları sebebiyle insanlarla alay etme, hoşlanmayacakları lakaplarla onları anma ya da çirkinlikleri nedeniyle eleştirme İslam dininde hoş görülmemiş, hatta bu tutumları yasaklayıcı birtakım hükümler dahi getirilmiştir. (Hucurât:11).<sup>5</sup> Buna rağmen diğer toplumlarda olduğu gibi kadim Müslüman Arap toplumunda bu hususlar azımsanmayacak oranda taşlama ve hicvin konusu olmuştur.

Araplar, yüz çirkinliğine dair hemen her durumu, mübalağa sanatına başvurarak ağır taşlamalarına konu etmişlerdir. Tipten yana nasibi olmayan kimselere yöneltilen eleştiriler, kimi zaman sıradan insanların dilinde hafif tonda ifadesini bulurken bazen de hicivde mahir nüktedanların ve ediplerin kaleminde, son derece güçlü bir silaha dönüşmüştür.

Bir diğer muhannes ise hac ibadeti sırasında Kâbe’de gözü yaşlı tövbe eden bir çirkin gördüğünde takılır: “(Nafile af dileme) azizim, bu meymenetsizlikle sen ancak Cehennem ahalisinin yoldaşı olursun!” (İbn Hamdûn, 1996, 9/422); (el-Âbî, 2004, 5/190); İbn Hatîb, 2002, 327); (ez-Zemahşerî, 2017, s. 32).

İslam dininin, çirkinlik ya da fiziksel defoları sebebiyle insanların alaya alınmasının yanlışlığı hususunda bir takım ilkeler koymasına rağmen klasik rivayetlere bakıldığında, bu durumun Müslüman toplumlarda bazen dikkate alınmadığı tespiti yapılabilir. Nüktedan şahsiyetler başta olmak üzere pek çok halk tabakasından insanın, alay ve hicivlerini çirkinlere yönelttiği görülebilir. Bu tür eleştirilerin toplum tarafından değer verilen şahsiyetlerce yapılması ya da huzurda yapılan bu türden şakalara müsamaha göstermeleri ayrıca vurgulanması gereken bir durumdur. Hz. Hüseyin’in huzurunda meşhur nüktedan Eş’ab’ın (öl. 154/771) yaptığı ağır şakaya, Peygamber torununun hoşgörüsüyle yaklaştığını hikâye eden aşağıdaki anekdot bu duruma güzel bir örnektir:

Medâinî aktarıyor: Bir gün Hz. Hüseyin’in huzuruna giren Eş’ab’ın gözüne, son derece çirkin bir bedevi çarpar. Eş’ab: “Fesûphanallah” diyerek Hz. Hüseyin’e “İzin ver de şuracıkta, şu ucubenin suratına bigüzel edivereyim Hazret!” der. Hz. Hüseyin de Eş’ab’a müsaade eder. Söylenenleri dikkatle dinleyen bedevi, sadağından bir ok alıp yayını gerdikten sonra Eş’ab’ı hedefine oturtarak “Yap da görelim” der ve ekler. “Ancak bilmelisin: Bu, poponun göreceği son defî hâcetin olacak!” Bunun ardından Eş’ab, Hz. Hüseyin’e dönerek şöyle der. “Affınza sığınıyorum Efendim, sanırım kabız oluverdim!” (en-Nüveyrî, 2002, 4/29); (Tevhîdî, 1988, 3/80); (Âbî, 2004, 5/215).

#### 3.1. Çirkin Eleştirisinde Ayetlerden Yararlanma

Klasik Arap mizahında, sıkça başvurulan mizah yapma biçimlerinden biri de nesir içerisinde bağlama uygun düşen bir Kur’an ayetininin bütünü veya ayet bölümünü zikrederek ya da şiirin bir bölümüne dercederek nükte yapmadır. Ayetlere vukufiyeti yüksek birçok nüktedan, Kur’an ayetlerine başvurmak suretiyle bir mizah usulü benimsemiş, hatta bu alanda ustaca edebî üretim ortaya koymuştur. Ülkemizde Kur’an ayetlerinden iktibasla nükte üretme sahasında birkaç popüler ve akademik çalışma yapılmıştır.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> İlgili ayet mealen şöyledir: Ey müminler! Bir topluluk diğer topluluğu alaya almasın. Belki de onlar, kendilerinden daha iyidirler. Kadınlar da kadınları alaya almasınlar. Belki onlar kendilerinden daha iyidirler. Kendi kendinizi ayıplamayın birbirinizi kötü lakaplarla çağırmayın. İmandan sonra fasıklık ne kötü bir isimdir. Kim de tevbe etmezse işte onlar zalimlerdir.

<sup>6</sup> Bu alanda, Şener ŞAHİN - Hasan TAŞDELEN tarafından kaleme alınan *Kur’an’la Nükte*, yine Hasan TAŞDELEN’e ait *Kur’an’la Gülmek, Kur’an’la Ağlamak* adlı iki farklı eser ve Muhammed Efil tarafından hazırlanmış *Klasik Arap Edebiyatında Bir Mizah Tekniği Olarak Kutsal Metnin Gücünden Yararlanma* başlıklı basılmamış bir doktora tezi bulunmaktadır.

*Edeb* kaynaklarında çok sayıda anekdotta mizaha vesile kılındığına tanık olduğumuz Kur'an ayetlerinin, etki gücünün yüksek oluşu nedeniyle çirkin karakterinin eleştirisinde de kullanıldığını görmekteyiz. Mesela detaylı çirkin tasvirlerinde oldukça başarılı olan bedevi zümresinden bir şahıs, meymenetsiz suratlı evladını hicvederken bir ayetten ilhamla şöyle bir espri yapmaktadır: “*Vallahi yavrucuğum, sen bu suratla Kur'an'daki ‘Çocuklar dünya hayatının süsüdür’ (Kehf:46) ayetini adeta tekzip ediyorsun!*”<sup>7</sup> (el-İbşihî, el-1998, s. 261); (Zemahşerî, 2017, 4/260); (İbn Hatîb, 2002, s. 433).

Mizahi materyalin bir kısmında ise Kur'an metninin nüktedanlar arasında bir atışma vesilesi kılındığına tanık oluruz. Aşağıdaki anekdotta bir nüktedan kendisi gibi nükte erbabı dostunu Kur'an ayeti üzerinden çirkinlikle itham ederken, diğeri ise aynı yöntemle muhatabının farklı bir yönünü hicve konu etmektedir:

Hâlid b. Safvân bir gün, çirkinliğiyle maruf hiciv şairi Ferezdak'a “*‘Hatunların, gördükleri zaman tazimde bulunarak -yakışıklılığı nedeniyle- ellerini kesmeyecekleri hilkat garibesi Ebû Firâs’ hoş gelmişsin!*” şeklinde onu selamlar.

Ferezdak'ın selama mukabelesi benzer bir üslupta olmuştur: Ey “*Kızının Şuayb'a (as.) ‘Babacığım onu ücretle tut. Zira yanında çalıştıracağın güçlü ve güvenilir en hayırlı kimse o’ demeyeceği gudubet timsali Ebû Safvân, hoş bulmuşum!*”<sup>8</sup> (İbn ‘Abdürabbih, 1984, 6/130); (İsfahânî, 1999, 2/307).

### 3.2. Bedevinin Çirkin Eleştirisi

Bedevi klasik Arap edebiyatında önde gelen mizahi karakterlerdendir. Çöldeki tabii yaşamın kendisine verdiği doğal selika ile ortam, kişi ve durum tasvirlerini başarılı bir şekilde yapabilen bedevinin, ön plana çıkan özelliklerinden biri de hicivde ustalaşmış olmasıdır. Bedevinin çevresindeki kişilerin adeta fotoğrafını çekercesine çirkinliklerini son derece detaylı ve sanatlı bir şekilde tasvir ettiği klasik rivayetler kayda değerdir. Mesela bir bedevinin, sevdiği bir kadını tasvir ederken kullandığı şu ifadelerdeki tahkirin, hem ahlaki hem de fiziksel açıdan olduğu anlaşılmaktadır:

İki kulağın kepçe, gözlerin patlak, ahlakınsa yerlerde. Safsatadan hoşlanır, karnın doyunca şımarır, aç olunca çığırır, güzele burun kıvrır, çirkinine ise selam durursun. Tazim edeni tahkir, tahkir edeni de tazim edersin! (İbn ‘Abdürabbih, ts., 168 - 1984, 4/45); (Ahmed Zeki Safvet, ts., 3/296).

Bedevi karakterinin çirkin eleştirisine ilişkin kaynaklarda aktarılan anekdotik materyalde ana karakter genel olarak “erkek” ise de bedevi kadının merkeze alındığı mizahi rivayetler de görülmektedir. Ressamın tuvaline aksettirdiği nesne misali, ana teması tahkir olan bir hikâyede bedevi bir kadın tarafından başarılı bir çirkin kadın tasviri şu şekilde yapılmıştır:

Bedevi bir kadın, Abbasi halifesi Mehdî'nin kızı Hamdûne'yi ziyarete gitmiş. Saraydan ayrılışı sırasında çevredeki meraklılar prensesin nasıl bir hanımefendi olduğunu sormuşlar. O da lafını esirgmeden tasvire başlamış: “*Vallahi servi boylu insan çok gördüm fakat onun gibi sırtına pek tesadüf etmedim. Göbeği sanki yağ tulumu, göğüsleri adeta yüce dağ misali, poposu kâğıt kadar*

<sup>7</sup> Bedevi burada Kehf Sûresi'nin 46. ayetindeki  
(الْمَالُ وَالْبَنُونَ زِينَةُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا)  
*Servet ve oğullar dünya hayatının süsü zinetidir.*

<sup>8</sup> İbaresine zarif bir gönderme yapmaktadır.  
Yusuf sûresindeki kıssaya göre Züleyha Hz. Yusuf'a âşık olduğu için kendisini kınayan şehrin ileri gelen kadınlarına ziyafet hazırlamış ve ona içeriye girmesini emretmiştir. Hz. Yusuf'u karşılarında gören kadınlar güzelliğinden adeta büyülenmiş, farkında olmadan ellerini kesmişlerdir. Anekdotta Halid b. Safvân Yusuf sûresi 31. ayetin bir bölümünü hatırlatarak kadınların Ferezdak'daki çirkinlik sebebiyle kendisi için tazimde bulunup ellerini kesmeyeceklerini ifade etmiş olmaktadır. Ferezdak ise bir başka Kur'an ayetine (Kasas:26) gönderme yaparak hazır cevaplılıktaki ustalığını sergilemiş, Halid b. Safvân'ı güvenilmez ve hayırsız bir insan olduğu konusunda hicvederek müşâkele yoluyla intikam almıştır. İlgili kıssada, hayvanlarının sulanmasında kendilerine yardımcı olan Hz. Musa'nın ücretle tutulması hususunda, kızlarından biri, babaları Hz. Şuayb'a ricacı olmaktadır.

*ince, yüzü ise kabarıp hasmıyla kavgayı tutuşmuş tipi kayık bir horozdan farksız!"* (İbn 'Abdürabbih, ts., 1/168); (el-'Askerî, 'ts., 4/40); (el-Kâlî, 1926, 2/154).

#### 4. Evlilik Hayatında Çirkin Eşler

Klasik *edeb* kaynaklarında evlilik temasına dair kayda geçen hikâyeler incelendiğinde, mizah edebiyatının eğlenceli temalarından birine tesadüf edilecektir. Evliliğe ilişkin kaydedilen rivayetlerin geneli mizahi açıdan son derece renkli ve mizah kalitesi yüksek anlatılar şeklinde karşımıza çıkar. Nikâh-nişan merasimleri, karı-koca çekişmeleri, efendi-cariye arasındaki ilişkiler, boşanma davaları, cinsel yaşamla ilgili bazı tecrübeler vs. bu hikâyelerin konuları arasında yer alır. Konuya, eşlerin çirkinliği açısından yaklaşıldığında ise, ilgili hikâyelerin kimi zaman eşlerden birinin, yer yer de iki tarafın çirkinlikleri üzerinden kurgulandığını görmekteyiz. Bu durumun efendi-cariye ilişkilerinde de farklı olmadığı yine rivayetlerden anlaşılmaktadır.

Karı-koca iki tarafın da çirkin oluşunun mizahi açıdan değerlendirildiği evlilik hayatına ilişkin çok sayıdaki hikâyeye klasiklerde kaydedilmiştir. (Günday, 2013, s. 57). Bu hikâyelerden birinde, karı-kocanın çirkinlik bakımından tam uyumu şöyle aktarılmıştır örneğin:

Bir adam oldukça çirkin bulduğu bir kadın hakkında "*Şu hilkat garibesiyile aynı yastığa baş koyanın yazık acırım haline!*" şeklindeki ifadelerinin ardından, en az karısı kadar çirkin bir surata sahip kocasını fark edince "*Meğer tencere yuvarlanmış da kapağını bulmuş*" deyivermiş. (İsfahânî, 1999, 2/235).

Eşlerden tek tarafın çirkinliğine örnek bir anekdotta, güzel kadının nasibine düşen çirkin koca, dışarıdan bakan bir gözle, Allah'ın musallat ettiği bir bela olarak yorumlanmaktadır. Aynı zamanda Kur'an'la nükteciliğe güzel bir örnek olarak sunabileceğimiz hikâyeye şöyledir:

Musa b. Mus'ab cariye görmek için Medine'de alımlı bir kadının konağında misafir olmuş. Konağın *avlusunda* çevredekilere emirler yağdıran son derece çirkin bir herifi görünce, kimliğini billmediği ev sahibesine o tipi kaygın kim olduğunu sormuş. Kadın "*kocam*" dediğindeyse şöyle deyivermiş:

﴿ إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ ﴾

Doğrusu biz Allah'a aidiz ve kuşkusuz O'na döneceğiz (*Bakara: 156*). (İbn 'Abdürabbih, 1984, 4/141).

Erkek tarafının çirkin oluşunu konu alan bazı anekdotlarda, kadınların bundan hoşnut olmadıkları teması öne çıkartılıyor görünse de dönemin sosyolojik gerçekleri, eşler arasında zaman zaman yaşanan polemikleri erkeğin lehine bir zafer olarak kaydetmiştir:

Çirkin mi çirkin bir adam eşsiz bir güzelliğe sahip eşine "*Şu fani dünyada senden daha güzeli yok benim için!*" diyerek iltifat etmek isteyince karısı "*Benim için de senden daha sevimsizi*" şeklinde mukabelede bulunmuş. Karısının sözlerinden gururu incinen adam lafını esirgememiş "*Hoşlandığımla beni ödüllendiren öğrendiğinle de seni cezalandıran Allah'a sonsuz şükürler olsun*". (İsfahânî, 1999, 2/235).

##### 4.1. Çirkinliğin Eş Seçimine Etkisi

Yüz güzelliği, fiziksel ölçülerdeki oranın ideal oluşu, mimikler gibi hususlar tüm beşer topluluklarında eş tercihi ve yuvanın kurulmasında öne çıkan temel kriterlerden kabul edilmiştir. Klasik Arap edebiyatı kaynaklarının bu evrensel realiteye de mizahi bağlamda ilgi duyduğu anlaşılmaktadır. Çirkinliğin evliliklerin tesisinde negatif yönde fonksiyon icra edişi, meşhur nedim nüktedan Ebü'l-'Aynâ (öl. 283/896) ile nişanlandığı kadın arasında cereyan eden bir diyalogta şöyle anlatılır örneğin:

Ebü'l-'Aynâ anlatıyor: Kadının birine talip olmuşum. O şıllık beni çirkin bularak teklifimi reddetmiş. Bunun üzerine ben de şu beyti karalayıp hemen kendisine yolladım:

فَإِنْ تُنْفِرِي مِنْ فُجْحٍ وَجْهِ فَاِنِّي أُرَيْبُ أَدِيبٌ لَا غَيْبٌ وَلَا فَتْمٌ

Yüzüm çirkin diye benden uzak duruyorsun

Ben de ebleh ahmak değil edip bir dâhiyim

Bunun üzerine hatunun cevabı şu olmuş: “*Kendime ben koca arıyorum, divan kâtibi değil!*” (Nüveyrî, 2002, 4/21); (İsfahânî, 1999, 2/226); (Âbî, 2004, 4/190); (İbn Hamdûn, 1996, 7/246).

#### 4.2. Çirkin Eşe Sabretmeyi Rasyonelleştirme

Evliliklerin tesisinde, her iki tarafta da aranan asalet, güzellik, mal varlığı ve ahlak gibi hususlardaki denklik kriteri, gerekli şartlardan kabul edilmiştir. Bazı evliliklerde ilgili kriterlerden biri ya da birkaçı sağlanabilse de genellikle bu ideale erişmek pek mümkün olmamaktadır. Klasik kaynaklardaki bir bölüm mizahi anekdotun konusu da güzel kadın- çirkin erkek ya da çirkin kadın-yakışıklı erkek düalitesinin ortaya çıkardığı komik senaryolar.

Ayrıca dikkat çekilmesi gereken noktalardan biri, sima güzelliğinden mahrum olan eşlere sabretmenin Allah katında mükâfata vesile bir durum olduğu temasını işleyen hikâyelerin varlığıdır. Mesela aşağıdaki anekdotta, çirkin kocaya bir ömür katlanmak, Cennet’i hak etmek için yeterli sebep sayılmıştır:

Kendisindeki cazibenin, kocasındaki çirkinliğin farkında olan bir kadıncağz “*Haydi ikimize de müjdelers olsun sen de ben de Cennetliğiz!*” demiş.

O kanaate nereden vardığını soran kocasına açıklamış: “*Senin gibi bir meymenetsiz suratlı nasibime düştü, ben de buna tahammül ediyorum. Senin nasibineyse benim gibi bir dilber düştü, sen de bunun için şükrediyorsun. Şu durumda Hz. Peygamberin bir sözünü hatırlatırım sana: Hem sabreden hem de şükreden Cennettedir!*” (İbnü'l-Cevzî, 1997, s. 144 - ts., s. 210); (Tevhîdî, 1988, 5/54); (İbn Hamdûn, 1996, 9/404); (İsfahânî, 1999, 2/235); (İbn Asâkir, 1951, 43/91).

Yukarıda aktardığımız hikâyede olduğu gibi kimi rivayetlerde çirkin eşe sabır gösterme doğrudan mükâfat sebebi sayılırken bazı anekdotlarda ise işlenen bir günahın kefareti şeklinde değerlendirilmiştir. Aşağıdaki örnekte olduğu gibi:

Muhammed b. İbrahim el-Mevsilî (öl.188/804) aktarıyor: Bir yolculuğumuz sırasında Arap köylerinden birinde şaşı gözlü, uzunca beyaz sakalıyla oldukça çirkin bir adamın, ay parçası gibi karısını dövdüğüne tanık olmuştuk. Haddini bildirmek üzere hışımla adamın üzerine tam yürüyecekken, karısının sözleriyle adeta şok geçirdik: “*Kocamı ezdirmem kimselere. O benim işlediğim bir günahın kefareti. Sevabına karşılık Allah ona mükâfat olarak beni verdi, bir günahıma bedel olarak da bana onu musallat etti!*” (eş-Şirvânî, 1907, s. 4).

#### 5. Çirkin ve Ayna

Bir şahsın yüzüne çirkinliğini vurmada objektifliği elinden bırakmayan yegâne araç olan ayna, çirkin edebiyatının önemli unsurlarından biridir. Çirkinin, yüzleşmek istemediği realitesini suratına çarpan bu objeye ilişkin aktarılan hikâyeler, yarı tarihi yarı efsanevi unsurlar içerir. Çirkin edebiyatına dair kayda geçen bir grup anekdot, güzellikten yoksun insanların aynaya baktıkları sırada takındıkları ilginç tavırlara odaklanır.

Örneğin çirkin-ayna düalitesini konu alan meşhur bir hikâyede, bir çirkinin gudubet timsali tabiatını “ahsen-i takvim”<sup>9</sup> olarak değerlendirdiğini görürüz. Ayrıca bu rivayet, mizahın yaratılmasında etkin faktörler içerisinde dini kavramların ne şekilde araç haline getirildiğini gösteren ilginç bir belgedir:

Hilkat garibesi bir adam aynanın karşısına geçerek “*Beni mükemmel şekilde yaratan Rabbime hamdü senalar olsun ki; katından kimselere nasip olmayacak bir güzellik bahsetmiş aciz kuluna*” diye yaratılışıyla övünüyormuş. Babasının bu haline tanık olan oğlu evden çıktığı esnada dışarda bir adamla karşılaşmış. Adam çocuğa babasının nerede olduğunu sorunca çocuk şöyle bir cevap vermiş: “*Nerede olacak babam, içerde; aynanın karşısına geçmiş, Allah’a iftira atmakla meşgul!*” (Âbî, 2024, 5/226 - 5/192); (İsfahânî, 1999, 2/307); (İbn Kayyim el-Cevziyye, 1989, s. 143).

Müslüman bir toplumda dinî şuurla ve dinî pratiklerle yetişen bireyler gibi nüktedanlar da çeşitli vesilelerle dinî argümanları öne çıkarmaktadırlar. Mesela aşağıdaki tarihi hikâyede, aynaya bakan çirkinliğiyle şöhret bulmuş Ebû Şirâ’a, ontolojik bir gerçeklik olarak çirkinliğinin gayet farkındadır. Ne var ki her şartta şükretmeye koşullandığı için bu durumu mizah üretiminde bir enstrüman olarak kullanmaktan geri durmamaktadır. Onun sonraları neredeyse bir mesel halini alıp dillere pelesenk olan meşhur sözü şöyledir:

Bir defasında çirkinliğiyle meşhur Ebû Şirâ’a, elindeki aynaya uzunca bir süre baktıktan sonra şu duayı yapmış:

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي لَا يُحْمَدُ عَلَى الْمَكْرُوهِ سِوَاهُ (عَبْدُ)

Bahsettiği çirkinlikten dolayı kendisine şükretmenin dışında çaremiz olmayan Cenâb-ı Allah’a sonsuz hamdü senalar olsun! (İsfahânî, ts., 23/33); (İsfahânî, 1999, 2/308); (Tevhîdî, 1988, 8/71); (el-Eftasî, 2015, s. 202); (es-Se’âlibî, ts., s. 1259).

Ayna-çirkin düalitesini ele alan bazı hikâyelerde ise, çirkinlerin aynaya bakarak ucube suratlarını gördükleri zaman morallerini düşürmek yerine içinde buldukları durumu esprilerine malzeme yapmaları işlenir. Buna ilişkin seçkin bir örnek şöyledir:

Tescilli ahmak ve de son derece çirkin olan Ebû Muhammed es-Saydalânî bir defasında aynaya baktığı sırada kendini tutamayı başlanmış gülmeye. “*Kendisine Hayrola, ne diye gülüyorsun?*” denilince de şöyle demiş: “*Ben gülmeyeyim de kimler gülsün, şu nadide surata bakar mısınız!? Uzaktan görünüşü yakın plan görüntüsüne kıyasla pek bir şahane!*” (Âbî, 2004, 8/196).

## 6. Zahiri ve Bâtını Güzellik ya da Çirkinlik

Şair ve edipler ele aldıkları bütün temaları daima en estetik biçimde ifade etme çabası içerisinde olmuşlardır. Pek çok edebiyat ürününde, insan başta olmak üzere varlıkların dış güzellikleri ele alınırken, bazılarında ise insanın huy ve ahlak güzelliğini kapsayan bâtni güzelliğine odaklanılmıştır.

İslam dininde de bâtni güzelliğin kıymeti ayet ve hadislerle ortaya konulurken dinin tabileri iç güzelliği incelemeleri konusunda teşvik edilmiştir. Bu çerçevede, içe yansımayan maddi güzelliğin geçiciliği vurgulanırken, dış görünüşü [مَظْهَرٌ] ön plana çıkarılıp da iç dünyayı [مَخْبَرٌ] önemsemeyenler eleştirilmiştir. Bu bağlamda tip [خُلُقٌ] ile huy [خُلُقٌ] lafızları arasındaki fonetik yakınlığın iç-dış dünya düalitesini ele alma hususunda işlevsel olduğunu belirtmek gerekir. Aşağıdaki ibare tam da buna uygun düşen edebî bir betimlemedir:

فُلَانٌ دَمِيمٌ الْخُلُقِ كَرِيمِ الْخُلُقِ؛ وَلَيْنُ أَمْرَتْ أَوْ رَأْفَةٌ لَقَدْ حَلَا مَدَافُهُ.

Falancanın tabiatı çirkin ama huyu güzel

9 İnsana Allah tarafından verilen en güzel ve en mükemmel biçim.

Yaprakları acı ise de (meyvesi) leziz (İsfahânî, Râgıb. 1999. I/343).

Fiziksel güzelliklerden yana kısmetsiz oluşu pek çok boyutuyla ele alan Arap mizahı, bâtni çirkinliğe de kayıtsız kalamamıştır. Örneğin bu bağlamda kaydedilen bir anekdotta, zahiri çirkinliğin nedeni bâtındaki çirkinliğin insanın yüzüne yansması olarak değerlendirilmiştir:

Bir gün Halife Me'mûn askerlerini teftiş ettiği sırada çirkin bir neferi farketmiş. Onunla konuştuğunda ise adamın kem küm ettiğine şahit olmuş. Hemen tezkeresini vererek şöyle demiş: “*İyi bir gönül dışı vurduğunda insanın simasında güzellik olarak tezahür eder. İçte kaldığıdaysa güzel konuşmasına neden olur. Bakıyorum da, bu adamın hem zahiri hem de bâtni güzellikten mahrum!*” (İsfahânî, 1999, 1/342); (el-Berkûkî, ts., 1/1619).

Tavsiye kültürü Müslüman toplumlarda öteden beri hep önemli bir yere sahip olmuştur. Gerek dinin kutsal kitabı Kur'an ayetlerinde, gerek Hz. Peygamberin ve ilim-irfan erbabının hikmetli sözlerinde tavsiye, Müslüman toplumun zihni ve ahlaki olarak inşa edilmesinde önemli bir rol icra etmiştir. İslam büyüklerinin nazım ve nesir türünde ortaya koyduğu tavsiyeler de klasik Arap edebiyatının nadide ürünleri arasında yerini almıştır. Bu çerçevede, çirkin edebiyatında zahiri ve bâtni çirkinlik ya da güzellik olgusu epey işlenmiştir. Mesela tıbbın babası olarak tanınan ünlü hekim Hipokrat'a atfedilen aşağıdaki veciz ifade aynı zamanda anekdotik bir karakter de taşır:

*Aynaya baktığında karşısında güzel bir suret gören akıllı kişi, yaptıklarıyla kendini çirkinleştirmesin; aynada çirkin bir çehre gören kişi ise iki çirkinini bir araya getirmesin!* (Âbî, 2004, 7/25); (Se'âlibî, 1981, s. 175); (Şeyho, 1913, 2/158).

Arap mizah edebiyatında çirkinliğe ilişkin kayda geçen anekdotik rivayetlerin genelinde fiziksel kusuru olan kimselerle ya alay edilme yoluna gidilmiş ya da bu Allah vergisi durumlara eleştiriler getirilmiştir. Bununla birlikte gönül güzelliğinin simadaki çirkinliği bertaraf ettiği yaklaşımını ön plana çıkaran bazı çirkin hikâyeleriyle de karşılaşmak mümkündür. Aşağıdaki rivayet zahiri olarak çirkin birinin ahlaki vasıflarına odaklanıldığını gösteren güzel bir örnektir:

Hikmet ehlinde biri, çirkin çehreli bir delikanlıdaki ahlaki meziyetleri görünce dilinden şu ifadeler dökülürmüş:

قَدْ عَفْتُ مَخَاسِنُ أَدْبِكَ مَقَابِحَ وَجْهِكَ، وَمَا أَنْصَفَ أَدْبُكَ وَجْهَكَ، وَلَا وَجْهَكَ أَدْبُكَ!

Siret güzelliğinin suret çirkinliğini silip atmış. Siretin suretine insaf etmezken, suretin suretine merhamet etmemiş! (Zemahşeri, 2006, 12/184).

Benzer bir bağlamda kaydedilen aşağıdaki rivayette ise Halife Ömer b. Abdülazîz (öl. 101/720), ahlaki meziyetlerinin tersine sureten çirkin biriyle karşılaştığında duruma uygun düşen bir ayet okuyuvermiş:

Ömer b. Abdülazîz ahlaki meziyetlerini bildiği bir adamı zekât memuru olarak tayin etmek istemiş. Huzura çağırıldığı şahsın vasıflarının aksine son derece çirkin bir surette olduğunu görünce şu ayeti okumuş:

{ وَلَا أَقُولُ لِلَّذِينَ تَزْدَرِي أَعْيُنُكُمْ لَنْ يُؤْتِيَهُمُ اللَّهُ خَيْرًا }

Sizin hor gördüğünüz kimseler için, Allah onlara asla hiçbir hayır vermez diyemem. (Hûd:31); (İbn 'Abdürabbih, 1984, 4/290); (İsfahânî, 1999, 1/343); (İbn Hamdûn, 1996, 2/227); (Şerif el-Murtazâ, 1954, 2/339).

## 7. Çirkinle Karşılaşmanın Uğursuzluk Sayılması

Bazı durum ve olguların ya da varlık ve hadiselerin uğursuz addedilmesine, pek çok kültürde olduğu gibi İslam öncesi Arap kültüründe de rastlanmaktaydı. Örneğin Cahiliye dönemi Arap toplumunda putperest Araplar, sefer öncesinde kuş uçurur, hayvan sağ tarafa uçtuğu takdirde o yolculuğun hayır, sol tarafa



uçtuğunda ise şer bir sonuç doğuracağına inanarak kendilerine bu durumdan uğursuzluğa ya da talihe dair bir karine çıkarırlardı.

Peygamberimizin sözlerinde uğursuzluk diye bir şeyin olmadığı vurgusu yapılmasına rağmen bazı durumları uğursuz kabul etme anlayışı İslami dönemde de varlığını devam ettirmiştir. Bu kabullerden biri de kör, çirkin, şaşı vb. biriyle karşılaşıldığında bunun uğursuzluğa dolayısıyla bir felakete işaret olabileceğine yönelik inanıştı. Nevâdir derlemelerinde bu gibi durumlarla karşılaşma sahnelerini hikâye eden bir dizi anekdot aktarıldığı görülmektedir. Örneğin bunlardan biri, oldukça çirkin suratlı olan Di'bil'in (öl. 246/860) başına gelen şu olaydır:

'Ume'yr el-Kâtib tipsiz mi tipsiz bir adamdı. Günün birinde sabahleyin erken bir saatte, yolda Di'bil'e rastladı. Bu karşılaşmayı uğursuzluk kabul eden Di'bil, 'Umeyr'e hemen şu beyitleri okudu:

خَرَجْتُ مُبْغِرًا مِنْ سُرٍّ مَنْ رَا أَبَادُرَ حَاجَةً، فَإِذَا عُمَيْرُ  
فَلَمْ أَتْنِ الْعِنَانَ وَقُلْتُ: أَمْضِي فَوْجُهُكَ يَا عُمَيْرُ خَرَى وَخَيْرُ

Sabah erkenden çıkmıştım bir hâcet için Samarrâ'dan

Yolda kime rastlayayım, bizim ucebe 'Umeyr

Salmadan dizginleri dedim kendisine

Bendeniz gidiyorum, hadi bana eyvallah

Suratında uğursuzluk, hayra çıkar inşallah. (İbn Hamdûn, 1996, 8/35).

## 8. Çirkinlikle İlgili Meseller, Veciz Sözler

Meseller (emsâl) Arapların İslam öncesi dönemden başlayıp yüzlerce yıllık bir süreçten geçerek hem şifahi gelenekte varlığını sürdürmüş hem de emsâl kitaplarında yerini almış oldukça zengin bir kültürel müktesebatıdır. Başlangıçta belirli bir olaya binaen söylenen meseller zamanla benzeri hadiselerle de teşmil edilerek birer klişe haline almıştır. Bu kalıplaşmış ifade biçimleriyle nesiller boyu dilden dile söylenegelmiştir. Sayıları binleri aşan, konu ve tema açısından çeşitlilik arz eden Arap mesel literatüründe “çirkinlik” temasına de hatırı sayılır bir yer ayrılmıştır.

Emsâl derlemeleri içinde, çirkinlikle ilgili söylenmiş veciz sözlerin hangi olaya binaen söylendiğini aktaran rivayetler bulunmaktadır. Bu kategoride değerlendirebileceğimiz bir meselde, hakikatle yüzleşen birinin, aceleyle verdiği hükümden nasıl geri döndüğü mizahi bir üslupla anlatılır:

Bir adam ailesine ait kaybolan iki eşeği ararken peçesi güzel bir hanımefendiye tesadüf etmiş. Kadınla koyu bir muhabbete dalan adamın gönlü hatuna kayınca eşekler aklından uçup gitmiş. Muhabbetin iyice derinleşmesiyle yüzündeki peçeyi kaldıran hatunun kazma gibi iri ve çarpık dişleri görününce bizimkisi aynı evsftaki eşeğini hatırlamış ve kadının yanından hemen uzaklaşmış. Sonrasında da meşhur sözünü söylemiş:

ذَكَرْنِي فُوكِ جَمَارِي أَهْلِي.

Ağzımız (ağızdaki dişleriniz) bana bizim iki eşeği hatırlattı. (Âmili, 1998, 2/300); (Zemahşerî, 1987, 2/85); (el-Askerî, 1988, 1/463); (el-Meydânî, ts., 1/275).

İnsanın gönül dünyasındaki çirkinlik ya da güzelliğin dışı vurumu genel olarak dinî ahlaki alanda, özelde ise tasavvufi eğitimde sıkça ele alınan konulardandır. Bu durum manzum ya da mensur edebî üretilere yansıyan mesel örneklerinde de, “bâtında olanın zahire yansıması” ya da “bâtın-zahir çelişkisi” şeklindeki temalar altında sıklıkla ifade edilmiştir. Örneğin bir insanın çehresine yansıyan sevimlilik ile iç dünyasına hâkim olan kötülük arasındaki çelişki “Hâlid'deki en güzel taraf onun suretidir (İsfahânî, 1999, 1/342) [أَحْسَنُ مَا فِي خَالِدٍ وَجْهُهُ] şeklindeki bir meselle açıklanmıştır.

“Çirkinliğe gark olmuş kişinin tek güzelliği suratıdır (İsfahânî, 1999, 1/342) [ أَحْسَنُ مَا فِي الْقَبِيحِ ] وَجْهَهُ] meseli de yaklaşık aynı mesajı vermektedir. Aşağıdaki ibarede ise sureten ve sireten çirkinliğin ortaya çıkardığı “ağır vaka” ironik bir biçimde şöyle anlatılmıştır:

مَخْبَرُهُ أَقْبَحُ مِنْ وَجْهِهِ وَوَجْهُهُ بِالْقُبْحِ مَشْهُورٌ

Sîreti sûretinden daha da çirkin. Suratı ise çirkinlikte zirve! (İsfahânî, 1999, 1/342).

Klasik edebiyatta kaydedilen vecizelerin bir bölümü ise çirkinlik ve çirkinlerle ilgili yapılan sıra dışı teşbihlere dairdir. Örneğin ağızdan adeta bal damlayan fakat çirkin bir fizyonomiye sahip kimseler için “Kötü ambalaj içinde halis bal (İsfahânî, ts., 22/118; Câhiz, 2002, 132) [ عَسَلٌ طَيِّبٌ فِي ظَرْفِ سُوءٍ ] şeklinde zarif bir teşbih kullanılmaktadır.

Hat sanatında [و] harfinin çeşitli zeminlere sanatkârane bir şekilde meşki, hattatlar için en çok hoşagiden icralardan olmuş; muhtelif üsluplarda stilize edilen bu harf, görenleri mest edecek bir sanatsal olgunluğa ulaşmıştır. Bununla birlikte, ‘Amr [عمر] isminde olduğu gibi, ilgili harfin sözcüğün aslında bulunmayıp, Ömer [عمر] isminden ayırt edilebilmesi için zaid olarak gelmesi, Arapça imlâda temel bir kural olup, [و]’ın sözcüğün yapısındaki bu iğreti duruşu, insanın uzuvlarındaki orantısızlığa iteşbih edilerek mizah edebiyatında da bir hiciv unsuru olarak kullanılmıştır. Örneğin bir kimsenin başındaki kepe gibi çıkıntılı kulaklar ya da küreği andıran uzun burnu eleştiriye konu edecekleri zaman Araplar malum deyimden istifade yoluna giderler:

أَسْمُحٌ مِنْ وَאוِ عَمْرٍو

‘Amr sözcüğündeki “Vav” dan daha sevimsiz / eğreti. (İbn Hatîb, 2002, s. 369).

Arap klasiklerinde kaydedilmiş meseller ya da özlü sözler içerisinde çeşitli duyguların devreye girmesi sonucunda realitenin kaybolduğu, güzel bir şeyin çirkin olarak görüldüğü durumlar da birtakım özlü sözlerle formüle edilmiştir. Örneğin bir annenin gözünde kendi yavrusu “güzeller güzeli” olduğu gibi, kumaların birbirlerini güzellik-çirkinlik hususundaki değerlendirmeleri de subjektiflikten uzak kalamamaktadır. Bu durumu açıklamak üzere Araplar şöyle bir mesele başvurmuşlardır:

أَقْبَحُ مِنَ الْقَبِيحَةِ فِي عَيْنِ ضَرَّتَيْهَا.

Kumasının gözündeki çirkinden çok daha çirkin. (İsfahânî, 1999, 2/306; İbn Hatîb, 2002, s. 369).

## 9. Çirkin Kadınlar

Manzum ya da mensur edebî ürünlerde kadın imajı her zaman genişçe yer verilen temalardan olmuştur. Kadındaki letafet ve güzelliğin tasviri, İslam öncesi döneme ait eserlerden başlayarak Arap edebiyatının her safhasında görülebilen bir çeşnidir. Kadındaki fiziksel estetiğin yanı sıra onda çirkinlik barındıran unsurlara işaret eden, bunları alay konusu yapan ya da mizahi bağlamda değerlendiren zengin bir edebî üretimle karşılaşmaktadır. İlgili tema, hususan bedevi zümresince de belagat ve fesahat meziyetleri devreye sokularak edebî bir üslupla ele alınmıştır. Mesela bir bedevi, karşısına çıkan oldukça çirkin bir kadını ilginç bir üslupla şu şekilde tasvir etmiştir:

لَعَنَهَا اللَّهُ، كَأَنَّ وَجْهَهَا وَجْهُ إِنْسَانٍ رَأَى شَيْئًا فَرَعَ مِنْهُ!

Kahrolası kadın; suratı öcü görmüş insan adeta! (Âbî, 2004, 3/160).

Arap edip ve şairlerinin durum ya da kişileri betimlerken teşbih ve metaforlardan sıkça yararlandıkları bilinmektedir. Genel olarak kadınların fiziksel özelliklerinin her ortamda konuşulmasının hoş karşılanmadığı kadim Arap toplumunda, bu gibi durumların kinaye ya da telmih gibi edebî sanatlardan istifade edilerek dolaylı bir şekilde anlatıldığı görülür. Mesela dinî-ahlaki açıdan hassasiyeti daha yüksek bir mecliste çirkinlik-güzellik kavramlarının bazı fıkhi terimler kullanılması suretiyle ifade edildiğini görebiliriz. Bu bağlamda, İbn Ali es-Sekafi ve arkadaşlarının güzel kadın için [حُجَّةٌ] (kesin delil); çirkin kadın içinse [دَاحِضَةٌ] (çürük delil) terimlerini kullanarak aralarında şakalaştıkları bilinmektedir. (İbn Hamdûn, 1996, 8/332).

Klasiklerde dinî duyarlılığı yüksek bir toplulukta ya da ilim meclisinde bulunma gibi bazı nedenlerle saklanma ihtiyacı hissedilen duygular şifrelenerek ifade edilirken fıkhi terminolojiye ek olarak Kur'an terminolojisinden de yararlanılmaktadır. Hac yolculuğu esnasında İbnü'l-Münkedir (öl. 131/748) ile öğrencileri arasında cereyan eden diyalogu anlatan aşağıdaki rivayet bu duruma güzel bir örnektir:

Hac seyahati sırasında İbnü'l-Münkedir'e bir grup genç de eşlik ediyordu. Bu gençler yolculuk esnasında cazibedar bir kadınla karşılaştıklarında aralarında şifreli bir şekilde "Çarpıldık! [قَدْ أُبْرِقْنَا] ibaresini kullanıyor, hocalarının da bundan neyi kastettiklerini bilmediğini zannediyorlardı. Kafile, güzergâhları üzerinde, başında duvağı andıran bir örtü bulunan bir hanıma rastladı. İçlerinden kendisini tutamayann bir genç "Adeta ateş parçası [أَبْرَقَةٌ] dedi. Fakat kadın, duvağını kaldırıp da ucube derecesinde çirkin biri olduğu ortaya çıkınca bu defa da hocaları "Ateş olmasına ateş ama cehennem ateşi [صَاعِقَةٌ] deyiverdi. (İbşîhî, 1998, s. 198); (İbn Hamdûn, 1996, 8/332).

Çirkin kadın tasvirlerinde teşbih, telmih vb. usullerle yapılan eleştiriler bazen hakarete varabilmektedir. Hicivde çoğu kere bir sataşma, karşı bir saldırıyla dengeleneceğinden, tahkire maruz kalan çirkin kadınların da maruz kaldıkları muameleye benzer tonda karşılıklar vereceklerini öngörebiliriz. Mesela böyle bir hesaplaşmayı hikâye eden aşağıdaki anekdotta, Kur'an ayetleri kullanılarak sergilenen hicve, incelik kazandırılmıştır:

Edepsiz laf cambazı bir aktarın dükkânına müşteri olarak çirkin bir kadın gelmiş. Aktar kadındaki meymenetsiz suratı görünce kıyamet sahnesini betimleyen

(وَإِذَا الْوُحُوشُ حُمْرَتُ)

Vahşi yaratıklar haşredildiğinde. (Tekvir:5).

ayetini okumuş. Kadın usulü bozmadan misliyle mukabele etmiş:

(وَصَرَبَ لَنَا مَثَلًا وَنَسِيَ خَلْقَهُ)

Kendi yaratılışını unutup bize örnek getirmeye yelteniyor. (Yasin:78) (İbnü'l-Cevzî, 1997, s. 151-152).

Cahiliye dönemi Arap sosyal hayatında genel olarak değer verilmeyen, hatta pek çok zaman bir meta gibi görülerek tahkire maruz kalan kadın, İslam diniyle birlikte hak ettiği konuma yükselmiştir. Öte yandan Orta çağ Avrupa'sında yaygın olarak görülen kadına karşı kullanılan nefret dilini ifade eden mizojini olgusunun benzer yansımalarını Müslüman Arap toplumunda da görüldüğünü ifade etmek gerekir. Mizojinik yaklaşımların bir bölümü de çirkin kadınların tahkire maruz kalmaları şeklinde tezahür etmiştir. Aşağıdaki beyit buna güzel bir örnektir:

سَفَرْتُ فَقُلْتُ لَهَا هَجٌّ فَتَبَرَّقَعْتُ فَذَكَرْتُ جِئْتُ تَبَرَّقَعْتُ ضَبَّارًا

Açınca yüzünü (köpeğe benzetip) "Hoşt!" dedim, hemen peçesine büründü

Peçeyle yüzünü örttü fakat o halde bile bana bir köpek gibi göründü (Câhiz, 2003, 1/170 - 2/268).

## 10. Yaşlılığa Bağlı Çirkinlik

Yaratılıştan getirilen çirkinliklerin yanı sıra, türlü sebeplerle sonradan sahip olunan şekilsel bozukluklar kategorisine, zaman içerisinde insanda oluşan doğal değişim sonucu ortaya çıkan fiziksel deformasyonlar da dâhil edilebilir. Bu deformayla çirkin bir görünüme bürünen yaşlı grup, klasik Arap mizahına konu edilen figürlerden olmuştur. *Edeb* kaynaklarında yaşlılığa dair aktarılan anekdotlarda hem yaşlı kadın (kocakarı) hem de ihtiyar erkek figürünü kurban konumunda görürüz.

Yaşlı kadın figürüne dair kurgulanan anlatılarda dönemin sosyal yaşamında kadınların ve de yaşlı ileri kadınların konumuna ilişkin bazı ipuçları bulabiliriz. Genellikle sosyal hayatta saygı gören yaşlı kadınlardan bir bölümü, fiziksel olarak hoş görünmemesi nedeniyle zaman zaman mizahın nesnesi konumuna düşmüş, alay edilmiş, hatta bazen tahkire dahi maruz kalmıştır. Böylesi yaşlı kadınları tanımlamak için kaynaklarda genellikle [عَجُوزٌ] kelimesinin, bazen de bu sözcükle birlikte [تَشْمَطَاءٌ] sıfatının kullanıldığı görülmektedir. İlk kavramın zihinde oluşturduğu “çirkin kadın” imajı, bazı darbimesellere esin kaynağı olmuştur. Örneğin bir Arap deyişi şöyledir:

كَأَنَّ وَجْهَهُ وَجْهٌ عَجُوزٌ قَدْ رَاحَتْ إِلَى أَهْلِهَا بِطَلَاقِهَا.

Suratı sanki boşanarak ailesine dönen kocakarı misali. (Zemahşerî, 2006, 2/191); (Bağdâdî, 1979, 1/218); (İbşîhî, 1998, s. 175).

Yaşlı kadın figürüne ilişkin kayda geçen anekdotların bir kısmı, ihtiyar kadınların boşanma veya tekrar evlenmesi halinde ortaya çıkan ironik durumları aktarmaktadır. Mizahı doğuran tema genelde, taliplerin, fiziksel ahvalinden haberdar olmadıkları kocakarılarla bir araya getirilmek istenmeleridir. Çirkin yaşlı bir kadının çöpçatan vasıtasıyla evlendirilmek istendiği aşağıdaki anekdotta hikâyenin kurgusu bu yöndedir:

Bir çöpçatan, eş arayan bir adama “*Efendi, tam zatınıza layık bir hanımefendi tanıyorum, görerseniz bir nergis buketi!*” diyerek adamı heyecanlandırmış. Hayalinde güzeller güzeli bir hatun canlandıran adam nikâhlandığı kadının aslında çirkin mi çirkin bir kocakarı olduğunu ancak zıfaf gecesi farkedebilmiş. Ertesi sabah erkenden çöpçatana gittiğinde “*Hatunun, nergis evsafında bir güzel olduğunu söyleyip beni kandırdın!*” diyecek olmuş ama nafi! Beriki pişkince “*Hile bunun neresinde, efendi?*” demiş ve eklemiş “*kar beyaz saçlar, papatya sarısı surat, nefit yeşili bacaklar! Ben bu hatunu nergise benzetmeyeyim de ne edeyim?!*” (İbnü'l-Cevzî, 1997, s. 149); (el-Gazûlî, 1883, s. 45).

Klasik Arap mizahında yaşlılara ilişkin kaydedilen anlatılar içerisinde diğer bir figür ihtiyar erkeklerdir. Bu çerçevede kurgulanan hikâyelerin bir bölümünde, ileri yaşına ve çirkinliğine rağmen hayallerini evlilik süsleyen, hatta bazen fırsatını bulup çapkınlık yapmaya yeltendiği için alaya alınan ihtiyarların cezalandırıldığı aktarılmaktadır. Örneğin aşağıdaki anekdotta, babası tarafından gıyaben bir ihtiyara söylenen genç bir kadının, hadiseyi öğrendiğinde nasıl terör estirdiği hikâye edilmektedir:

Ebû 'Ubeyde anlatıyor: Vâil kabilesinden çirkin bir ihtiyar, bir adamın kızlarından birine talip olmuş, baba da ikisini gıyaplarında sözlemiş. Bir gün cariyelerle birlikte vakit geçirdiği sırada kızın sözlüsü eve çıkagelmiş. Sözlendiği adamın geldiğini haber alan kız da müstakbel damadı görmek istemiş. Uzak bir mesafeden adamın çirkin ve de ihtiyar bir bunak olduğunu fark eden kadın hışımla eve girmiş, kılıç kuşanıp ardından adamın üzerine yalın kılıç yürümüş. (es-Serrâc, ts., 1/131); (el-Kalkaşendî, ts., 1/353); (Nüveyrî, 2002, 15/20).

Mizah derlemelerinde yaşlı çirkin erkek figürünü ele alan bazı hikâyeler ise ihtiyarların münasebetsiz bir şekilde evlilik ya da aşk tekliflerini konu alır. İlgili teklifler ani gerçekleştiğinde, bazen kadınlarca taciz olarak algılanmakta ve bu nedenle kadınlardan gelen tepki sert olabilmektedir. Örneğin aşağıdaki

anekdotta, yaşlıcana bir çirkinin güzel ve genç bir kadına yaptığı kurun bedeli, kadın tarafından ödetilmektedir:

Genç ve oldukça güzel bir hanım çamur bir yolda zor bela yürümeye çalıştığı bir sırada oradan geçmekte olan ihtiyar bir adam kadına yaklaşıp kur da yaparak “*Güzelim*” demiş “*amcanın sakalına tutunuver de şu çamurdan seni kurtarversin*” demiş. Kadın verdiği karşılıkla adamı söylediği söze pişman etmiş: “*Emin ol amca, ayaklarına bulaşan şu çamur ellerime degecek pislikten bin kat daha temizdir!*” (el-Gırnâti, 2014, s. 130).

## 11. Bazı Meşhur Çirkinler

İslam telif geleneğinde sahabe, tâbiîn, âlim, şair, edip, sanatkâr, sufi, devlet ricali veya bazı önemli vasıflarıyla temayüz etmiş kişiler hakkında bilgiler veren tabakat ve rical kitapları, ilgili kişilerin bazı fiziksel özelliklerinden de bahsetmiştir.

Belirli bir şahsiyeti tanıtırken onunla ilgili dikkat çeken her bir fiziksel özelliğine işaret etme, uzuvlarındaki orantısızlık gibi bazı durumları belirtme; hususan çirkinlik çağrışımı yapan kusurları zikretme, bibliyografik kaynakların izlediği bir bilgi verme usulüdür. Bu usule, İslam öncesi dönemde yaşamış önemli bazı şahsiyetlerin tanıtımında da başvurulur. Mesela Lahmîler Devleti Kralı Nu‘man b. Münzir’in (öl. 594’ten sonra) biyografisi verilirken “Kısa boylu, oldukça çirkin ve de sedef hastası biriydi” şeklinde tanıtıcı ifadeler kullanılmıştır. (Câhiz, 2001, s. 8); (İbn Kuteybe, 2002, 1/165).

Meşhur çirkinler arasında İslam öncesi ve İslami dönemde yaşamış (muhadram) şairlerden Hutay’e’yi (öl. 59/678) zikredebiliriz. (Şeyho, 1913, 6/294). Muzipliği, şirretliği ve edepsizliğiyle de maruf şair “Hutay’e’ye” lakabı; kısa boylu ve çirkinliğinin yanı sıra düztaban oluşu sebebiyle verilmiştir. (el-Batalyevsî, 1996, 3/121).

İslami dönemde ise halife, emir, vezir vb. devlet ricali, âlim, şair, edip, nüktedan vb. ilim ve sanat erbabı içerisinde pek çok meşhur ismin de çirkinliklerine dair tavsifler yapıldığına tanık olmaktayız. Mesela kaynaklarda Ebû Süfyân’ın (öl. 31/651-52) çirkin, bastıbacak ve gece körü olduğuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. (Zemahşerî, 2006, 4/276); (el-Bekrî el-Endelüsî, ts., 1/540). Keza Emevî halifesi Yezid’in (öl. 64/683) çirkin olduğu (Demîrî, ts., 1/101) Velîd b. Abdülmelik’in ise (öl. 132/749-50) çirkinliğinin yanı sıra bitmeyen bir burun akıntısından muzdarip olduğu rivayet edilmektedir. (Demîrî, ts., 1/9)

Hem İslam öncesi hem de İslami dönemde hayat sürmüş, çirkinliğiyle şöhret bulmuş birkaç şahsiyete dair bu özet bilgilerin ardından, bu yönüyle darbimesel haline gelmiş ve mizahi rivayetlere konu olmuş, diğer birkaç meşhur şahsiyeti de müstakil başlıklar altında kısaca tanıtmak yerinde olacaktır.

### 11.1. Ahnef b. Kays (öl.67/686-687)

Çirkin oluşunun yanı sıra başkaca fiziksel kusurlarıyla da bilinen Emevîlerin meşhur devlet ricalinden Ahnef b. Kays, Arapların, kendisiyle iftihar ettikleri dâhilerden biridir. Terâcim kitaplarında, onun fiziksel özelliklerine dair detaylı bilgiler verilirken hitabet ve belagattaki ustalığına işaret babında şu ifadeler de aktarılmıştır:

Başı kel, dişleri çarpık, avurtları şişkince, yamuk çeneli, alnı öne biraz çıkıntılı, gözleri pörtlek, sakalı seyrek, çarpık bacaklı bir adamdı. Fakat konuşmaya başlamayagörsün, fiziksel kusurlarının oluşturduğu olumsuz izlenimi anında siler atardı. (Câhiz, 2003, s. 293 - 2002, 1/68); (İbn ‘Abdürabbih, 1984, 8/121).

Arap dâhilerinden Ahnef b. Kays, fiziksel kusurların oluşturduğu olumsuz imajı, etkili konuşma yeteneği, hazırcıvaplığı ve zekâsı sayesinde silebilen güçlü bir hatiptir. (Dîneverî, 1996, 4/36); (İbn ‘Abdürabbih, 1984, 2/96). Ona ilişkin aktarılan rivayetlerin bir bölümü, dış görünüşüne bakıp da onu hicvetmeye yeltenenlerin hüsrarla biten girişimlerine dairdir. Örneğin aşağıdaki anekdot, onu alaya almaya kalkışan bazı rakiplerinin heveslerini kursaklarında nasıl bıraktığına dair tarihi bir rivayettir:

Ahnef b. Kays, Mus‘ab b. Zübeyr’in vali olduğu dönemde Kûfe’ye gelmiş. Bu ziyaret sırasında Mus‘ab’la da görüşmüş. Onun oldukça çirkin, boyu kısa ve bacakları çarpık bir adam olduğunu gördüğünde Mus‘ab’la Ahnef arasında şu diyalog yaşanmış:

Musab: Doğrusu hayret ettim Ebû Bahr; kavminin ne en asilisin, ne de en cömerti. Buna rağmen nasıl oldu da bu mansıba ulaştın?

Ahnef: Sende eksik olduğunu fark ettiğim bir şey sayesinde.

Musab: Neymiş o?

Ahnef: Benimle ilgili lüzumsuz konulara sen burnunu çokça sokuyorsun. Ben ise sana dair, alakam olmayan hususlarla hiç ilgilenmiyorum! (Husri, ts., 3/702).

### 11.2. İyâs b. Muâviye (öl.122/740)

Meşhur çirkinler içerisinde dikkat çekici isimlerden biri de zekâsının kıvraklığı ve güçlü ferasetiyle Emevîler döneminin ön plana çıkan meşhur kadılarında, “Kâdı İyâs” unvanıyla maruf İyâs b. Muaviye’dir. Temayüz ettiği pek çok üstün meziyetlerinin yanı sıra İslam hukukuna dair meseleleri çözmedeki başarısı nedeniyle o dönemin Kûfe valisi İbn Hübeyre’nin (öl. 110/728) dikkatini çekmiş ve kadılık teklifini bizzat validen almıştır. Kadı İyâs’ın böylesi prestijli bir göreve sahip olduğu bazı kusurları ve de çirkinliği nedeniyle başlangıçta kabul etmeye yanaşmaması, buna mukabil Vali’nin İyâs’ı ikna etmek için sarfettiği çaba İbn Abdürabbih’in (öl. 328/940) *el-İkdü’l-ferîd*’inde şöyle aktarılmaktadır:

Vali İbn Hübeyre, kadı tayin etmek istediğinde İyâs b. Muâviye’ye teklif götürmüştü. İyâs; çirkin oluşu, sert bir mizaca sahip olması ve konuşurken çektiği güçlük nedeniyle teklif edilen göreve kendisinin uygun olmadığını beyan etmiş. Ancak böylesi ateşin bir zekâyı istihdamdan mahrum kalmak istemeyen vali onu şu sözleriyle ikna etmiş: “*Kırbaçla gücüne güç katarsınr. Dilindeki kekemeliğe takılma, zira öyle ya da böyle meramını ifade edebiliyorsun. Çirkinliğine gelinceyse, onu hiç kafana takma; Çünkü seni güzellik yarışmasında yarıştıracak değilim!*” (Husri, ts., 1/199); (Câhiz, 2002, 1/101); (İbn ‘Abdürabbih, 1984, 1/22); (Şureyşî, 2006, 1/202).

Çirkinliğine rağmen, derin ilmi ve bunu insanlara aktarmadaki başarısı Kâdı İyâs’ı ön plana çıkaran meziyetlerindedir. Rivayetlere bakılırsa, daha önce kendisiyle tanışmayan insanlar İyâs’la ilk karşılaştıklarında onu gayet çirkin ve paspal bir adam olarak algılamakta, bu nedenle de küçümseyici bakışlarla onu süzmekten geri durmamaktadırlar. Ne var ki İyâs, geçen süre içerisinde ilimi, fesahatı, belagatı ve hitabeti sayesinde hazırunu etkilemekte, kısa bir süre zarfında da meclisinde yer alanları kendisine hayran bırakmaktadır. Aşağıda aktardığımız Kâdı İyâs anekdotu, tam da bu durumu hikâye etmektedir:

Bir keresinde Kadı İyâs Şam Mescidinde çoğunluğunu Kureyş eşrafının oluşturduğu bir ilim halkasına dâhil olmak istemiş ve gelip meclisin tam ortasına oturmuş. Halkadakiler çirkinliği, kızıla çalan teni, pejmürdeliği ve bir deri bir kemik olması nedeniyle onu küçümsemeye kalkmışlar. Fakat ilerleyen dakikalarda dehasını fark ettiklerinde İyâs’tan özür dilemişler ve ona şöyle demişler: “*Efendim kusurumuz varsa ona zâtnız da ortak. Zira halkamıza bir miskin kisvesinde dâhil oldunuz, sultanlara yaraşır bir belagatla kelam ettiniz!*” (Câhiz, 2002, 1/100).

**11.3. Beşşâr b. Bürd (öl. 167/783-784)**

Beşşâr b. Bürd, üstünü kırmızı bir et tabakasının kapladığı pörtlek gözlerinin yanı sıra, yüzündeki çiçek hastalığından kalan kabarcıklardan dolayı çirkin mi çirkin ve ürkütücü çehreye sahip bir adamdı. (Bağdâdî, 1979, 3/230); (Şerîf el-Murtazâ, 1954, 1/134); (Şevki Dayf, 1960-1995, 3/205). Ayrıca uzun boylu, iri cüsseli ve doğuştan iki gözü de âmâ olan Beşşâr, bir inşad performansı öncesinde başlangıçta ellerini çırpar, genzini bir güzel temizler, önce sağına sonra soluna okkalı birer balgam atar, ardından şiirini inşada geçerdi.

Çirkinliğinin yanı sıra bu tiksindirici ritüel, dinleyenler nezdinde onu iğrenç kılsa da Beşşâr, sanatını icra etmeye başladığında kendisiyle ilgili olumsuz düşünceleri ustaca silmeyi başarırdı. (İbn Asâkir, 1951, 33/265); (el-Abbâsî, ts., 1/291).

**11.4. Câhiz (öl. 255/869)**

Klasik Arap edebiyatı çevrelerinde çirkinliği müsellemler arasında en fazla dikkati çeken isimlerden biri de kadim dönem edebiyatı velûd müelliflerinden ‘Amr b. Bahr el-Câhiz’dir. Biyografik ya da ansiklopedik pek çok klasikte Câhiz’in fiziksel vasıflarından bahsedilirken çirkinliğine özellikle vurgu yapılmaktadır. Örneğin ona dair tavsiflerden bazıları şöyledir:

Ebû Osman künyesiyle bilinen Câhiz’in bu lakapla tanınmasının nedeni pörtlek gözleridir.” (Demîrî, ts., 1/253)

Câhiz dedesi Fezâra’ya benzer kara tenli, çirkin yüzlü, kısa boylu ve de görüntüsü berbat biriydi.” (Câhiz, 2001, s. 8).

Hatta hiciv şairlerinden bazıları onun bu ucube tabiatını dillerine dolamışlardır. Örneğin meşhur heccav (Cemmâz) onunla ilgili şu beyti nazmetmiştir:

لَوْ يُمَسِّحُ الْجَنْزِيرُ مَسْحًا ثَانِيًا مَا كَانَ إِلَّا دُونَ فُتَيْحِ الْجَاحِظِ

Tekraren hilkatında bozulma olsa domuzun

Yine de çirkinlikte Câhiz’le boy ölçüşemezdi!

(Şirvânî, 1907, 30); (Hamevî, t.s., 2/285); (Vatvat, 2008, s. 242);

(İbşîhî, 1998, s. 275); (‘Âmîlî, 1998, 2/256); (Şureşî, 2006, 2/458).

**11.5. el-Harîrî (öl. 516/1122)**

Klasik arap edebiyatında çirkinliğe ilişkin rivayetler içerisinde Makâmât türünün öncü temsilcilerinden el-Harîrî’ye izafe edilenler özellikle ilgi çekicidir. O, ahlaki bir kusur sayılan cimriliğinin yanı sıra çirkinliğiyle de nam salmıştı.

Hakkındaki bazı değerlendirmeler dikkate alınacak olursa Harîrî, bizatihi çirkinliğinden dolayı mizaha yönelen bir edip ve şairdir. (Şevki Dayf, ts., s. 293). Dil ve üslubundaki mükemmellik, nüktedan şahsiyeti vb. bir dizi vasfı nedeniyle pek çok ilim talibi Harîrî’nin ilim halkasına iştirak ederek ilminden istifade ederdi. Ona nispet edilen rivayetlerden bir bölümü, ders halkasına iştirak etmek üzere uzunca bir seyahatten sonra huzura gelen ilim talebelerinin Harîrî’nin yüzünü görmeleriyle ders halkasına katılmak istemedikleri bilgisini aktarmaktadır. Anlaşılan Harîrî bu kimselerin ilk andaki tereddütlerini üstün zekâsı ve ferasetiyle fark eder, esprili yaklaşımıyla da onları ders halkasına dâhil etmeye çalışırdı. Aşağıdaki anekdot buna dair bir örnektir:

Bir genç Harîrî'nin ilim halkasına dâhil olabilmek için uzunca bir yolculuk yapar, nihayet şehrine gelir, ahaliden onun ders verdiği camiye öğrenir. Lakin tam camiye gireceği sırada ucube suratlı bir adamın ders halkasının tam ortasında oturarak ders anlattığını fark eder, kendi kendine "*Harîrî dedikleri zat, bu hilkat garibesi değildir herhalde*" deyip halkaya dâhil olmaktan vazgeçer. Ancak tam geri dönecekken "*Ya Harîrî oysa? Olabilir mi ki?*" şeklinde gelgit yaşar. Sonra yine "*Yok yok, şu tipsiz o zat olamaz*" diye aklından geçirir. Bu gelgitleri birkaç defa yaşar. Genç ikircikli hâlet-i ruhiye içerisinde geigitler yaşarken Durumu farkeden Harîrî gence takılır: "*Yürü bakalım, genç! Anlaşılan sen tecrübeli bir maymundan daha iyisinin peşindesin!*" (Dayf, ts., s. 70); (Şihâbeddîn el-Mısri, 1920, s. 292).

## Sonuç

Bütün milletlerin edebiyatında mutlak surette yer verilen "fiziksel çirkinlik" olgusu, klasik Arap edebiyatında da erken tarihlerden itibaren yoğun bir şekilde ele alınmıştır. Hatırı sayılır sayıda Arap klasiğinin muhtevasında ana ya da alt başlıklara konu edilen çirkinlik, ilgili ilgisiz diğer pek çok başlık altında da yer almış, nihayet konuya ilişkin zengin bir müktesebat ortaya çıkmıştır. İlgili materyal sadece *edeb* kitaplarıyla sınırlı kalmayıp terâcim türü eserlerde de bununla ilgili zengin bir rivayet mahsülü kaydedilmiştir.

Araplar yüz çirkinliğini edebiyatın konusu yaparlarken buna dair mizahi materyali özenle kaydetmişlerdir. Klasik Arap edebiyatı kaynaklarında çirkinliğe dair aktarılan anekdotik malzemeyi bazen mensur rivayetler bazen de nesir içerisinde manzum parçalar bulunduran karma metinler halinde görebiliriz.

Arapların hususan bedevi zümresinin çirkinlik tasvirindeki performansı, hayal güçlerinin düzeyini ve tasvirdeki başarılarını göstermektedir.

Arap kültüründe bir çirkinine –Arap dilinin esnek imkânlarından da istifade edilerek - hiciv ve tahkir yoluyla yüklenilmesi yaygın şekilde görülen bir durumdur. Bu konuda İslam dininin öğretilerinin sanat, edebiyat ve mizah adına kısmen kulak arkası edildiğini söylemek mümkündür.

Çirkin eleştirisinde kullanılan dilin, sıradan halk tabakasından biri ya da önemli bir şahsiyet olmasına bakılmaksızın bazen hafif dokundurular kimi zaman ise ölçsüz hakaretler şeklinde olabigerçekleştiği görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, mizahi anlatılardaki çirkinine karşı kullanılan eleştiri dilinin, yer yer nezih yer yer de kaba bir üslupla tezahür ettiği anlaşılmaktadır.

Genelde kısa rivayetlerin uzun anlatılara göre gerek dil ve üslup hususiyetleri gerekse mizah vurgusu bakımından nispeten daha güçlü olduğunu söylemek mümkündür.

Klasik Arap edebiyatında mahsus bir mizah üretme usulü olan Kur'an ayetlerinden iktibasla yapılan nüktelerin bir bölümünde ana fikir çirkin eleştirisidir.

Başta felsefe olmak üzere pek çok sanat dalının ilgi alanına da giren çirkinliğin çok sayıda anekdotik rivayetin konusu olması Arap mizahının tema açısından zenginliğini göstermektedir.

Arap dilinde özellikle "yüz çirkinliği"ni ifade etmek üzere çok sayıda sözcük ve tabirin kullanılması, lügat ve edebiyat kitaplarında bu ifadeler arasındaki nüanslarına yer verilmesi Arap dilindeki ifade zenginliğine bir işaretir.



**Kaynakça**

- Abbâsî, Ebû'l-Feth. (t.y.). *Maâhidü't-Tensîs 'alâ Şevâhidi't-Telhîs*. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb.
- Âbî, Ebû Sa'd Mansûr b. el-Hüseyn. (2004). *Nesrû'd-Dür fi'l-Muhâdarât* Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ahmed b. Hanbel. (2001). *el-Müsned*. b.y.: Müessesetü'r-Risâle.
- 'Âmili, Bahâüddin. (1998). *el-Keşkül*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- 'Askerî, Ebû Hilâl. (t.y.). *'Uyûnü'l-Ahbâr*. Beyrut: Dâru'l-Cîl.
- 'Askerî, Ebû Hilâl. (1988). *Cemheratü'l-Emsâl*. b.y.: Dâru'l-Fikr.
- Bagdâdî, Abdülkadir. (1979). *Hızânetü'l-Edeb*. Kahire: y.y..
- Batalyevsî, Ebû Muhammed Abdullah b. Muhammed b. Seyyid es-Seyyid. (1996). *el-İktidâb fi Şerhi Edebi'l-Küttâb*. Kahire: Daru'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- Berkûkî, Abdurrahman b. Ahmed. (t.y.). *ez-Zehâir ve'l-'Abkariyyât*. Mısır: Mektebetü's-Sekâfetü'd-Dîniyye.
- Serrâc, Cafer b. Ahmed b. Hüseyn Ebû Muhammed. (t.y.). *Masâri'u'l-Uşşâk*. Beyrut; Dâru Sâdır.
- Câhiz, Ebû Osman 'Amr b. Bahr. (2001). *el-Buhalâ*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Câhiz, Ebû Osman 'Amr b. Bahr. (2002). *el-Beyân ve't-Tebyîn*. Beyrut: Mektebetü'l-Hilâl.
- Câhiz, Ebû Osman 'Amr b. Bahr. (2003). *el-Hayevân..* Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Câhiz, Ebû Osman 'Amr b. Bahr. (2003). *el-Mehâsin ve'l-Ezdâd*. Beyrut: Mektebetü'l-Hilâl.
- Dayf, Şevki. (1960). *Târihu'l-Edebi'l-'Arabî*. Kâhire: Dâru'l-Maârif.
- Dayf, Şevki. (t.y.). *El-Fennü Ve Mezâhibüh fi'n-Nesri'l-'Arabî*. Kâhire: Dâru'l-Maârif.
- Demîrî, Kemâleddîn. (t.y.). *Hayâtü'l-Hayevâni'l-Kübrâ*. b.y.: y.y..
- Dîneverî, İbn Kuteybe. (2002). *eş-Şi'r ve ş-Şu'arâ*. Kahire: Dâru'l-Hadîs.
- Dîneverî, İbn Kuteybe. (1996). *'Uyûnu'l-Ahbâr*. Kahire: Matba'atu Dâri'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- Eftasî, Emînü'd-Devle Ebû Cafer. (2015). *el-Mecmû'u'l-Lefîf*. Beyrut: Dâru'l-Garbi'l-İslami.
- Endelüsî, Ebû Ubeyd Abdullah el-Bekrî. (y.y.). *Semtu'l-'âlî fi Şerhi Emâli'l-Kâlî*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Gazûlî, 'Alâuddîn el-Behâî. (1883). *Metâli'u'l-Budûr fi Menâzili's-Surûr*. b.y.: Matba'atu İdâreti'l-Vatan.
- Gırnâtî, İbn 'Âsım, Ebû Bekr Muhammed b. Muhammed b. 'Âsım. (2014). *Hadâiku'l-ezâhir fi müstehsini'l-ecvibe ve'l-müdhikât ve'l-hikem ve'l-emsâl ve'l-hikâyât ve'n-nevâdir*. Kahire: Dâru'l-Kütübi ve'l-Vesâiki'l Kavmiyye.
- Günday, Hüseyn. (2013). *Klasik Arap Edebiyatında Mizahi Karakterler*. Bursa: Emin Yayınları.
- Hamevî, Ebû'l-Mehâsin Takiyyüddin Ebu Bekr b. Ali İbn Hicce. (t.y.). *Semerâtü'l-evrâk fi'l-muhâdarât*. Kâhire: Mektebetü'l-Cumhûriyyeti'l-'Arabiyye.
- Husrî, Ebû İshak İbrâhim b. Ali. (t.y.). *Zehru'l-Âdâb ve Semeru'l-Elbâb*. Beyrut: Dâru'l-Cîl.
- İbn Asâkir. (1951). *Târihu Medîneti Dımaşk*, Dımaşk: y.y..
- İbn 'Abdürabbih, Ebû Ömer Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed. (1984). *el-İkdül-Ferîd*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn 'Abdürabbih, Ebû Ömer Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed. (t.y.). *Tabâi'u'n-Nisâ*. Kahire: Mektebetü'l-Kur'ân.
- İbnü'l-Cevzî. (1997). *Ahbâru'z-Zırâf ve'l-Mütemâcinîn*. Beyrut: Dâru İbn Hazm.

- İbn Hamdûn, Ebü'l-Me'âlî Bahâüddîn Kâfî'l-Küfât Muhammed b. el-Hasen. (1996). *et-Tezkiretü'l-Hamdûniyye*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- İbn Hatîb, Muhammed b. Kasım. (2002). *Ravdü'l-Ahyâru'l-Müntehabi min Rebî'î'l-Ebrâr*. Halep: Dâru'l-Kalemi'l-'Arabî.
- İbn Kayyim el-Cevziyye: (1989). *Uddetü's-Sâbirîn ve Zehîretü's-Şâkirîn*. Şam: Dâru İbn Kesîr.
- İbşîhî, Ebü'l-Feth Bahâüddîn Muhammed b. Ahmed b. Mansûr. (1998). *el-Müstetraf fi Külli Fennin Müstazraf*. Beyrut: 'Âlemü'l-Kütüb.
- İsfahânî, Ebu'l-Ferec. (t.y.). *Kitâbü'l-Egânî*. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İsfahânî, Râgıb. (1999). *Muhâdarâtü'l-Üdebâ*. Beyrut: Dâru'l-Erkam b. Ebi'l-Erkam.
- Kâlî, Ebü Ali İsmâil b. el-Kâsım. (1926). *el-Emâlî*. Mısır: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- Meydânî, Ebü'l-Fadl Ahmet b. Muhammed b. İbrahim. (t.y.). *Mecma'u'l-emsâl*. Beyrut: Dâru'l-Ma'rif.
- Mısrî, Ahmed b. Ali Şihâbeddîn (1920), *el-Filâke ve'l-Meflûkûn*. Mısır: Matbaatu's-Şa'b.
- Müslim b. Haccâc b. Müslim. (1916). *Sahîhü'l-Müslim*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Nüveyrî, Şihâbüddîn. (2002). *Nihâyetü'l-Ereb fi Fünûnî'l-Edeb*. Kahire: Dâru'l-Kütüb ve'l-Vesâikî'l-Kavmiyye.
- Rizkullah b. Yusuf Şeyho. (1913). *Mecâni'l-Edeb fi Hadâiki'l-'Arab*. Beyrut: Matbaatu'l-Âbâi'l-Yesû'ıyyîn.
- Se'âlibî, Ebü Mansûr. (t.y.). *el-İcâz ve'l-İcâz*. Kahire: Mektebetü'l-Kur'an.
- Se'âlibî, Ebü Mansûr. (1981). *et-Temsîl ve'l-Muhâdara*. thk. Andülfettah Muhammed. b.y.: ed-Dâru'l-Arabiyyetü li'l-Küttâb.
- Şerîf el-Murtazâ, Ebü'l-Kâsım Ali b. el-Hüseyn b. Mûsâ b. Muhammed el-Alevî. (1954). *Emâlî'l-Mürtezâ. (Gurarü'l-fevâid ve dürarü'l-kalâid)*. b.y.: Dâru İhyâi'l- Kütübi'l-'Arabiyye.
- Şirvânî, Ahmed b. Muhammed b. Ali b. İbrahim el-Ensârî. (1907). *Nefhatü'l-Yemen fîmâ Yezûlü Bizikrihiş-Şecen*. Mısır: Matbaatü't-Tekaddümi'l-'İlmiyye.
- Şureyşî, Ebü Abbas Ahmed b. Abdülmü'min b. Musa el-Kaysî. (2006). *Şerhu Makâmâtî'l-Harîrî*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Tevhîdî, Ebü Hayyân, el-Endelüsî, (1988). *el-Basâir ve'z-Zehâir*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- Vatvat, Ebü İshak Burhaneddin. (2008). *Guraru'l-Hasâisi'l-Vâdîha*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Zemahşerî, Cârullah. (2006). *Rebîu'l-Ebrâr ve Nusûsü'l-Ahbâr*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-'İlmiyye.
- Zemahşerî, Cârullah. (2017). *Tesliyetü'd-darîr*. Beyrut: ed-Dâru'l-Mâlikiyye.

## معاني الأداة "أو" في لسان العرب -دراسة تحليلية ووصفية-

Selman MOLLAYAHYA<sup>2</sup>

**APA:** Mollayahya, S. (2024). Klasik Arap Mizahında Çirkinlik. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1039-1050. DOI: 10.29000/rumelide.1455584.

### خلاصة

تهدف الدراسة إلى بيان (أو) في معجم لسان العرب لابن منظور بحالاتها المختلفة وبيان أنواعها ومعانيها وأهميتها في ربط الجمل والكلمات وعلاقة ذلك بعلم البلاغة مستشهداً بالقرآن والحديث الشريف وأشعار العرب التي استدل بها لسان العرب على معاني (أو)، من خلال بيان مفهوم البلاغة وأقسامها وتعريف الحروف، وحروف المعاني، وأنواعها، ثم دراسة منهج لسان العرب في بيان الحرف (أو) وشواهد ومعانيه، واستقراء آراء العلماء فيما ذكره لسان العرب، وعلم المعاني أحد أقسام علم البلاغة يعرف به أحوال اللفظ مع مطابقة مقتضى الحال، ولحروف المعاني دور كبير في توجيه المعاني وتجدها بتجدد التراكيب، فتمثل حروف المعاني الروابط الدقيقة في بناء هيكل الكلام وتوجيه معانيه، وصولاً إلى المعاني الرئيسية التي تودبها هذه الحروف في سلوكها اللغوي والدلالي والنحوي والبلاغي وبيان الحثيات الدقيقة لـ(أو) من خلال عرض لسان المعجم اللغوي الذي غدَّ موسوعة لغوية وأدبية لغزارة مادته العلمية، وعدم التوسع في حرف (أو) ببقية مكانته عالية، وهو معجم ممتاز.

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية والبلاغة، لسان العرب، حروف المعاني، حروف العطف، حرف (أو).

## 59. Lisânü'l-Arab'da "أو" Edatının Anlamı ve Kullanım Biçimi

### Öz

Bu çalışma, İbn Manzur'un Lisânü'l-Arab sözlüğünde (أو) atıf harfinin türlerini, anlamlarını, cümle ve kelimeleri birbirine bağlamadaki önemini ve belâgat ilmiyle olan alakasını Lisâsu'l-Arabın (أو) atıf harfini izah ederken Kur'ân'dan, hadislerden ve arap şiiirinden getirmiş olduğu delillerden hareketle açıklamayı amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşabilmek için belâgat kavramı, belâgatın bölümleri açıklanmış, mana harflerinin tanımlanması yapılarak, bu atıf harfinin manaları, Lisânü'l-Arab'da geçen şahitler ve alimlerin görüşleriyle tümevarım yöntemiyle incelenmiştir. Meânî ilmi belâgat ilminin kısımlarından olup, lafzın mana ve hallerinin mukteza-i hale uygun olarak kendisiyle bilindiği bir ilimdir. Mâna harfleri ise, cümlelerdeki terkinin değişmesiyle mananın değişmesinde önemli rol oynayan harflerdir. Manâ harfleri, asıl manaya ulaşmak için kelamın yapısını oluşturan ve anlamı yönlendiren bağlantıları temsil eder. Bu harflerin nahiv, belâgat ve manaya delâlet açılarından bildirdiği birtakım manaları vardır. Bu harflerden biri de (أو) atıf harfidir. Lisânü'l-Arab, edebi ve ilmi bakımından zengin bir dil ansiklopedisi olduğundan Arap dili açısından önemli ve muteber bir sözlük

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %19

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455584

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Arap Dili ve Belagatı / Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Department of Basic Islamic Sciences, Arabic Language and Rhetoric (Sivas, Türkiye), salman.yahya@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5359-6088, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966.

olarak kabul edilir. Bu sebeple (أو) atıf harfini nahiv ve belâgat açısından incelemeye ve onun bildirdiği mana zenginliğini ortaya koymaya çalıştık.

**Anahtar Kelimeler:** Arap Dili ve Belâgati, Lisânu'l-Arab, Hurûfu'l-me'ânî, Atıfharfleri, "أو/veya" harfi.

## Meanings of the Word "أو / or" and its Use in<sup>3</sup>

### Abstract

This study aims to explain the types, meanings, importance of the referencing letter (أو) in Ibn Manzur's Lisânu'l-Arab dictionary, and its relevance to the science of eloquence, by drawing on evidence from the Qur'an, hadiths, and Arabic poetry. To achieve this goal, the concept of eloquence and its components are explained, the definitions of meaning letters are provided, and the meanings of this referencing letter are examined through inductive reasoning, along with evidence and opinions from scholars mentioned in Lisânu'l-Arab. The science of meanings is one of the branches of the science of eloquence, focusing on the understanding of the word's meanings and states according to its context. Meaning letters are those letters that play a significant role in changing the meaning with changes in sentence structure. They represent the connections that form the structure of speech and guide its meaning. These letters convey various meanings from the perspectives of grammar, eloquence, and meaning. One such letter is the referencing letter (أو). Lisânu'l Arab is considered a rich linguistic encyclopedia, hence its importance as a reliable dictionary in the Arabic language. Therefore, we attempted to examine the referencing letter (أو) from the perspectives of grammar and eloquence, aiming to elucidate its richness of meaning.

**Keywords:** Arabic Language and Eloquence, Lisânu'l-Arab, Meaning Letters, Referencing Letters, "أو/veya" letter.

### المقدمة

لتعلم الفصحى لابد من تعلم الكلمات، وبعد تعلم الكلمات لابد من تركيب الجمل، وبدون أدوات الربط يختل معنى الجمل، فلها دور كبير في توجيه المعاني، كما لا يقتصر دورها على معانيها اللغوية العامة، وإنما يتجدد لها من المعاني بتجدد التراكيب، أما الحرف في سياقه ومقامه فهو في صلب البلاغة، فضلاً قيام أبواب كاملة من البلاغة العربية على حرف واحد كباب الوصل عندما نعطف جملة على جملة بالواو و"ترك العطف" هو الفصل الذي يقوم على حرف الواو.

كما أنها تمثل الروابط الدقيقة في نظم الكلام البليغ، ومن هذه الأدوات حروف العطف، فاحتاجت الدراسة التعري بالبلاغة وبحروف المباني وحروف المعاني، ثم الانتقال إلى حروف العطف بنوعيه: ما يفيد التشريك اللفظي والمعنوي وهي: وحف-ثم-حتى، والثاني يفيد التشريك اللفظي دون المعنوي وهي: بل-لكن-أو. والعطف ضربان عطف مفرد وعطف جملة، وفي أحكام عطف النسق فالأدوات

<sup>3</sup> **Statement (Thesis):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 19

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 18.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.03.2024, DOI: 10.29000/rumelide.1455584

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

العاطفة كلها حروف وإذا تكررت المعطوفات، فالمعطوف عليه هو الأول إلا إذا كان حرف العطف دالا على الترتيب، كما يجوز عطف الاسم الظاهر على الضمير.

ولسان العرب معجم لغوي عربي قيل فيه أنه جمع أمهات كتب اللغة فكاد يغني عنها، ويعتبر موسوعة لغوية وأدبية لغزارة مادته العلمية، اعتنى باللغة والعقيدة والنحو البلاغة، فقد جمع شواهد من المصحف الشريف والسنة النبوية ومن العرب أمثالهم وأشعارهم، ونقل آراء متعددة جمعها نقلا أو سماعا من أفواه السابقين.

ستتضمن الدراسة الأداة "أو" وفق منهج وصفي تحليلي، فقد نقل ابن منظور معاني لـ "أو" تدور حول الشك والتخيير، والآيات المدعمة لقوله، كما اعتمد على شواهد شعرية لشعراء جاهليين أمثال أبي الرمة وعلى آراء النحويين أمثال الجوهري والمبرد فبدأ بحياديا موضوعيا، والأجدر لو تدخل وأبدى رأيا أو تعقيبا. أما معاني "أو" فهي اثنا عشر معنى كما ذكرها مغني اللبيب تختلف تبعا لوقوعها بين اسمين أو فعلين أو كونها في جمل خبرية أو طلبية. فأما الخبر فله معاني الشك والإبهام والتنويع والتفصيل والإضراب وبمعنى الواو، أو قيل لمطلق الجمع، وأما في الطلب ( الأمر والنهي) فتحمل معنى الإباحة والتخيير.

**أهمية البحث:** تعد حروف المعاني من الأدوات المهمة لفهم القرآن الكريم، ولسان العرب معجم لغوي بحث في حروف المعاني وعن الحرف "أو" تحديدا في أقوال العلماء من خلال كتبهم كالكامل في اللغة وتاج اللغة وصحاح العربية ومعاني القرآن وغيرها من الكتب القيمة.

**الدراسات السابقة:** حروف العطف واستعمالاتها للكاتب الحسين بشوظ، منظمة المجتمع العلمي العربي، نشر بتاريخ 12.2017. دلالات حروف المعاني الجر والعطف وأثرها في التفسير إعداد ميادة إبراهيم الدلقموني، أطروحة ماجستير في الجامعة الأردنية، 2003.

**لسان العرب** من تصنيف ابن منظور الأنصاري (ابن منظور، 1996: 108، 7). ولد ابن منظور في مصر وقيل في طرابلس الغرب عام 630 هـ ويتميز بأنه الامام اللغوي الذي يحتج بلغته، توفي عام 711 هـ جاء في الأعلام للزركلي توفي عام 1396 هـ. في وصفه: "جمع من أمهات كتب اللغة، يوشك أن يغني عنها جميعا" (الزركلي، 2002: 48، 2). جمع مادته العلمية في دراسة (أو) من الكامل في اللغة وتاج اللغة وصحاح العربية ومعاني القرآن وغيرها من الكتب القيمة، فهو يعرض الروايات جميعها، ويرجح أحيانا، في لسان العرب لغة ونحو وصرف وتفسير وبلاغة وفقه، اعتنى عناية فائقة بعلوم النحو، نظرا لعلاقة النحو بالقرآن، ولأن اختلاف الحركات التي تعترض أواخر الكلمات لها علاقة مباشرة في اختلاف دلالاتها القرآنية، وأيضا اهتم بالشعر حيث يشكل قسما مهما من التراث اللغوي عامة والنحوي خاصة، وأما المصطلحات النحوية فلقد انطلق صاحب لسان العرب من الشواهد الشعرية ذات الحمولة الدلالية، فبين ورودها في الشعر والعوامل المؤثرة فيها والعلامات الإعرابية، ليربط بين النحو والشعر، بذل ابن منظور جهده فبلغ في عمله مرتبة عليا من خلال: تقصي وترتيب عمله، فكان نتاجه مجموعة من المعاجم: معجم للمفردات، وآخر للمعاني والأحاديث والروايات وغيرها، فانتمس بالدقة في توضيح الألفاظ، استحق بصدق الصنعة الموسوعية العلمية حيث جاء شاملا وتناول فروع المعرفة بجهده فردي فذ، اقترب فيه من الموسوعات الحالية والتي فيها جهد جماعي.

اعتمد ابن منظور في تقسيمه لسان العرب على أواخر الحروف، ويوجد طبعة منه بالاعتماد على أوائل الحروف، بتجريد الكلمة من حروف الزيادة، وفك التضعيف إن وجد، وإعادة الحروف إلى أصلها وإعادة الحروف المحذوفة، أي نجد الكلمة ضمن باب آخر حرف وفصل أول حرف للجذر مع مراعاة الحرف الأوس وقد اهتم بضبط الكلمات بداية، ومن أقسام الكلمة التي اهتم بها الحروف، فقد أجملها، وفصل في حروف المعاني، مع التأييد بالآيات القرآنية، وتفسير إجمالي لها، وهذا ما يسمى بـ "الاحتجاج" (الأفغاني، 1997: 7)، واحتاج القوم إلى استبدالها حفاظاً على سلامة اللغة العربية بعد أن امتزج أهل العربية بغير العرب نتيجة الفتح الإسلامي، والسكن في بلاد العجم ومعايشتهم ... فتنبه أصحاب البصيرة إلى أن الأمر آيل من جهة إلى تخريب اللغة، ومن جهة أخرى إلى التفريط في حفظ الدين، فتوقفت سلامة الحكم فيه على حسن فهم المستنبط للنصوص الشرعية سنة وحدثاً (الأفغاني، 1997: 7).

## 1. البلاغة وأقسام علم البلاغة:

**البلاغة:** لغة هي الوصول والانتهاء، أي بلغ الشيء ووصل إليه. واصطلاحا: البلاغة تأدية المعنى الجليل واضحا عبارته فصيحة مؤثرة في النفس بشكل خلاب مع مراعاة كل كلام للمقام الذي ذكرت فيه. والبلاغة مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته. وارتبطت بالفصاحة ووصف الكلام، فقد جعلها المتقدمون أمثال الجرجاني، (الجرجاني، 2001: 13). من مرادفات الفصاحة والبيان وهي وصف الكلام بعد توخي معاني النحو في ما بين الكلم، أمثال السكاكي (626 هـ) فقد فصلوا بينها وبين الفصاحة التي اعتبروها جزءا من البلاغة، وقد عرفها القزويني بأنها مطابقة الكلام لمقتضى الحال مع فصاحته. والبلاغة: هدية تحمل للملوك. تقسم البلاغة إلى ثلاثة أقسام: علم البيان، ومباحثه: التشبيه والمجاز والكنائية، علم البديع، علم المعاني. (السكاكي، 1987: 161).

**2. حروف المعاني**

الحروف منها عاملة ومنها عاطلة (غير عاملة)، وإن كان الأصل فيها العمل، لأنه ليس لها معانٍ في نفسها وإنما معانيها في غيرها (ابن هشام، 1992: 50). حيث تقسم إلى حروف المعجم أو حروف المباني، وهي أصل مدار الألسن عربيها و عجميها، وحروف المعاني: وتقسّم إلى قسم مختص بالأفعال كحروف النصب والجزم، وقسم آخر مختص أو متعلق بالأسماء كحروف الجر، وقسم أخير هو حروف مشتركة للأسماء والأفعال كحروف العطف، وتأتي لمعان. (الزجاجي، 1959: 54). ومدار دراستنا حول حروف المعاني:

**وحدّ حروف المعاني:** هو الذي يلتمسه النحويون، فقد جاء في الكتاب "الحرف: ما جاء لإعطاء معنى وليس اسماً ولا فعلاً نحو ثم وسوف، وواو القسم، ولام الإضافة..." (سيبويه، 1898: 12). و هذا تعريف سلبي لا يقوم على الخصائص المميزة (الترزي، 1992: 154). في حين عرفه الزمخشري<sup>4</sup> بأنه: ما دل على معنى في غيره، وجاء التعليق في مفصل الزمخشري بأنه: "أمثل من قول الذي يقول: الذي جاء لمعنى في غيره، فقولهم ما جاء معنى في غيره، هو إشارة إلى العلة، والمراد من الحدّ، الدلالة على الذات وليس على العلة التي وضع لأجلها، إذ علة الشيء في غيره" (ابن يعيش، 1990: 208).

ويمكن القول إن من الحروف الثلاثي، والثنائي والأحادي وجاء في الخصائص: ونرى في الحروف قلة الثنائي، وأقل منه ما جاء على حرف واحد. (ابن جني، 1915: 1، 35).

مما سبق يبدو أن نحاة العرب لم يتفقوا على تحديد كل من أقسام الكلم، ولعل السبب في ذلك صعوبة التوفيق بين أي من هذه الأقسام، وبينما شأوا أن يضمّنوه من ألفاظ، فليس من السهل مثلاً، أن يوفق إلى تعريف يجمع بين الأسماء العامة كشجرة وعصفور، وبين ما شأوا أن يدخلوه حظيرة الأسماء مما دعوه اسم شرط، أو اسماً موصولاً كالذي والتي، (الترزي، 1992: 154). وبناء عليه اختلف علماء النحو في تحديد حد للحروف.

**3. العطف بالحروف:**

الأصل في العطف بحرف الواو، لأن أحرف العطف الأخرى إلى جانب العطف تفيد معاني أخرى، أما الواو فيفيد العطف فقط.

تعريفه - أنواع حروف العطف - أحكام عطف النسق.

حروف العطف لا يقتصر عملها على العطف، وإنما لها دخل كبير في توجيه المعاني، ولا يقتصر معناها على عملها إنما يتجدد بتجدد التركيب، وهذا ما توضحه الدراسة في حرف المعاني "أو". (الراجحي، 1979: 349).

**3.1. تعريف المعطوف:**

المعطوف تابع يتوسط فيما بينه وبين الذي يتبعه حرف من حروف العطف، وبهذا يتميز المعطوف عطف نسق من التتابع الأخرى لأنها تتبع ما قبلها دون واسطة .

الأدوات العاطفة كلها حروف، هو نحو قولك "جاءني أحمد ومحمد" وأيضا "ويتوسط الحرف بين الاسمين فيعطيها نفس الإعراب وهو النصب أو الجر". (الراجحي، 1979: 349).

**3.2. عدد حروف العطف:**

منهم من يعتبرها عشرة: الواو، أو، الفاء، ثم، أم، بل، لا، حتى، إما، لكن. (الراجحي، 1979: 349).

ومنهم من يعتبرها تسعة: الواو، أو، الفاء، ثم، أم، بل، لا، حتى، إما. (حمدي، 1998، 129). على عدم اعتبار لكن من أحرف العطف.

ومنهم من يعتبرها سبعة وهي: الواو، أو، الفاء، ثم، أم، بل، لا. (الحجاوي، 2002: 249).

### 3.3 أنواع العطف:

العطف ضربان عطف مفرد، وآخر هو عطف جملة على جملة، و أحرفه عشرة الواو والفاء وثم وحتى وهذه الأربعة تجمع المعطوف والمعطوف عليه في حكم واحد، تقول جاءني "محمد وأحمد" و"محمد يقعد ويقوم" و"وأحمد جالس وأخوه قائم" ويمكن أن نقول "وذهب محمد وجاء أحمد" قد جمعت بين اثنين من الرجال في القوم، ومن المؤكد أن بين الفعلين في إسناد كل منهما إلى زيد ومضمون هاتين الجملتين حصولاً، وكذلك في المثال التالي "ضربت أحمد فسعيداً وذهب محمد ثم أخوه ورأيت القوم حتى زيدا" لكنها بعد ذلك تفرق.

استعملت الواو للجمع المطلق بدون كون البادئ فيهب الحكم قبل تاليه، وما اجتمعاً في نفس الوقت بل الاثنان يجوزان وعكسهما يجوز، نحو المثال في قولك: "جاءني محمد اليوم وأحمد أمس واختصم سعيد وأحمد" و"سيان فعودك وقيامك". (الزمخشري، 1993: 403، 1).

وحروف العطف: ليست عاملة؛ حيث أنها لو عملت لعملت، والواقع أن بعدها أعمال مختلفة إنها نائية عن ذكر العامل ولا تنوب عنه في العمل فهي غير تختص بالأسماء ولا بالأفعال، والضمير المرفوع المتصل لا يعطف عليه حتى يؤكد، لكنه جائز من دون تأكيد عند الكوفيين، واحتج الأولون أنها يُعطف على الضمير المستتر؛ فالعطف هو حكم للألفاظ وليس حكماً للمعاني، حتى وإن تلفظ به، وبما أن الفعل ملائم له هو دليل وهنا كأدلة أخرى، فالنتيجة أن العطف في حكم جزء من الفعل الفاعل، والعطف عليه يشبه العطف على جزء من الكلمة فإذا تم تأكيده قوي، واحتج غيرهم بقوله تعالى: {مَا أَشْرَكْنَا وَلَا آبَاؤُنَا}، (سورة الأنعام: 148/6)، وبأن العطف يشبه التوكيد والبدل، والجواب: أنَّ الآية لا يسد فيها مسد التوكيد، في حين أن المضمرة في التوكيد والبدل هو المعنى وهذا يخالف المعطوف، أجاز الكوفيون من غير إعادة، وقال الجمهور: العطف على المضمرة المجرور لا يكون إلا بعد إعادة الجار، وحجة الأولين من ثلاثة أوجه أحدها: أن المعطوف لو كان مضمراً لا توجد مشكلة في إعادة الجر وكذلك إذا كان معطوفاً عليه، والآخر: أن الضمير المجرور مصاحب للجار كجزئه ولذلك لم يكن إلا إذا كان متصلاً، والثالث: أن الضمير مماثل للتونين بوجود الإضافة وهو على حرف واحد فكما لا يمكن العطف على التونين أيضاً الضمير لا يمكن العطف عليه.

### 4. الأداة (أو) في لسان العرب

من خلال الاطلاع في معجم لسان العرب حول الأداة (أو) نجد أن المعجم نقل الكثير من المسائل في اللغة مستشهداً بالقرآن والحديث الشريف وأشعار العرب، لكثير من الشواهد القرآنية التي استدل بها، كما نقل عن علماء اللغة العربية مع ذكر أسمائهم، ففي لسان العرب اعتناء باللغة والعقيدة والفقه أيضاً، وهنا بالاستناد إلى المنهج الوصفي سنذكر الآيات التي استشهد بها في معاني "أو" ثم الأشعار وبعد ذلك الأشخاص الذين نقل عنهم، ثم بمنهج تحليلي يوضح (أو) نحوياً كالاشتراك والتوافق الإعرابي. (الزمخشري، 1993: 4031).

#### 4.1 الدراسة الوصفية

##### 4.1.1 استشهاده بآيات من القرآن الكريم

كقوله تعالى: { وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَىٰ هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ } (سورة سبأ: 24/34).

وقوله تعالى { وَأَرْسَلْنَا إِلَىٰ مِثْلَةِ آلفٍ أَوْ يَزِيدُونَ } (سورة الصافات: 147/37).

في آية الطهارة: { وَإِن كُنْتُمْ مَّرْضَىٰ أَوْ عَلَىٰ سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِّنْكُم مِّنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا } (سورة النساء: 43/4).

قوله تعالى: { وَلَا تَطْعَمْنَهُمْ إِنَّمَا أَوْ كُفُورًا }، (سورة النساء: 24/4).

قوله تعالى: { وَأَرْسَلْنَا إِلَىٰ مِثْلَةِ آلفٍ أَوْ يَزِيدُونَ }، (سورة الصافات: 147/37).

وبعد دراسة الآيات نجد أن لسان العرب استشهد لمعاني حرف العطف (أو) بسورة سبأ وهي مكية إلا آية واحدة، وسورة الصافات مدنية وسورة النساء مدنية.

#### 4.1.2. استشهاده بالشعر:

البيت الأول: ذو الرمة، البحر الطويل، قصيدة غزل.

بَدَتْ مِثْلَ قَرْنِ الشَّمْسِ فِي رَوْتِقِ الضُّحَى./ وصورتها أو أنت في العين أملح

البيت الثاني: لبّيد بن ربيعة -البحر الطويل.

تمنى ابنتاي أن يعيش أبوهما هَلْ أَنَا إِلَّا مِنْ رِبِيعَةَ أَوْ مُضَرَ

البيت الثالث: من قصيدة لتوبة بن الحمير.

إنَّ بِهَا أَكْتَلُ أَوْ رِزَامَا خويربان ينفقان إلهاما

البيت الرابع: امرؤ القيس، البحر الطويل.

فقلت له لا تبك عينك إنما يحاول مُلْكَأً أَوْ يَمُوتَ فَيُغْدِرَا

البيت الخامس: وهو لتوبة بن الحمير صاحب ليلي الأخيلية، من العصر الأموي، البحر الطويل.

وَقَدْ زَعَمَتْ لَيْلَى بِأَبِي فَأَجْرٌ لِنَفْسِي ثَقَاها أَوْ عَلِيها فُجُورُها

#### 4.1.3. أسماء الأعلام التي ذكرها ابن منظور.

نقل آراء نحويين وهم: الكسائي توفي عام 805م، الفراء، ثعلب توفي عام 904م، الجوهري توفي عام 393هـ، أبو العباس المبرد توفي عام 285هـ، أبو زيد توفي عام 830هـ، أبو منصور توفي عام 981هـ، بري توفي عام 1187م، الزجاج توفي عام 923م. واعتمد على شواهد شعرية لشعراء جاهليين: امرؤ القيس توفي عام 544م، وذو الرمة. توفي عام 735 م .

#### 4.2. الدراسة التحليلية

##### 4.2.1. في النحو:

- جاء أن(أو) حرف عطف،(الزمخشري، 1993: 4031) ولم يذكر ما يفيد العطف من التوافق الإعرابي، وذكر فائدة دخولها على الخبر ودخولها على الطلب. ولم يذكر أن (أو) تأتي بمعنى (إلا) الاستثنائية التي ينتصب الفعل المضارع بعدها.



-فتدخل بين اسمين أو أكثر من اسمين، كقولك (جاءني زيد أو عمرو) أوبين فعلين أو أكثر، كقولك (كل السمكة أو اشرب اللبن) { تتناول أحد المذكورين. (اليزدي، 1997: 2662)

- وجاء في لسان العرب (أو) واو مفردة دخلت عليها ألف الاستفهام، ولم يفصل في حروف (أو) وهي:

1. الهمزة: حرف متروك ومهجور، و هو في الكلام على ثلاثة أنواع: أصل و بدل و زائد أصلاً، فقد يكون فاء أو عين أو لام الفعل، والزائد عكسه أما البديل فهو أن يقام حرف مكان حرف " (ابن جنى، 2000: 691) انفجار صوتي وهو يوحى بالبروز، فنكون حاجزاً صوتياً مما يمنع الجمع فيما بين المتعاطفين. (عباس، 2000: 35).

2. الواو: للجمع العشوائي بدون ترتيب في الزمان أو المكان، (الفزويني، 1979: 321) ونظراً للتناقض بين معاني حروفها، فإن متعاطيها لا تتوفر لهم شروط حدوث الجمع. (عباس، 2000: 35).

3. أما (أو): فهي كلمة شك وإباحة (ابن فارس، 1979: 321) كما لم يذكر ابن منظور أن (أو) لا يجوز أن تقع مع الأفعال التي لها بطبيعة الحال فاعلين، كما أنها لا ترد مع ما على هذه الصفة من الأسماء. ولا يجوز أن نقول هنا "تخاصم زيد أو عمرو" ويجوز أن نقول أيضاً: "لا جلست بين زيد أو عمرو"، كذلك الذي يجري مجراها. (الزجاجي، 1984: 77).

#### 4.2.2. معاني (أو):

من خلال البحث واستقراء "أو" في كتب النحويين، وتتبع معانها وجمعها من كتب الأوائل، توصلت إلى أن (أو) لها تسعة معان في لسان العرب: الشك والتخيير والإباحة والإبهام، وبمعنى بل، بمعنى الواو، بمعنى حتى، بمعنى إلى أن، وتفيد تأكيد الحال أيضاً.

وفي كتاب حروف المعاني لها ثلاث معان: التخيير، وبمعنى بل، وتكون بمعنى الإبهام. (الزجاجي، 1984: 44).

وهي اثنا عشر معنى كما ذكرها مغني اللبيب وهي: التخيير، الإباحة، الشك، الإبهام، الجمع المطلق كالواو، الإضراب، التقسيم، مرادفة إلا الاستثنائية، مرادفة معنى إلى أن، الشروط والتبعيض والتقريب. (ابن هشام، 1985: 228). في شذور الذهب جاءت أربع معان لـ (أو) بعد الطلب للتخيير والإباحة، وبعد الخبر للشك أو التشكيك ويعبر عنه بالإبهام أو التقسيم ذكره في المقدمة، ولم يعرف أو يعول عليه أثناء الشرح. (ابن هشام، 1985: 231). في معاني الأزهية في علم الحروف لها ثلاثة عشر موضعاً من الكلام: للشك، للتخيير، للإباحة، لتبيين النوع، بمعنى واو النسق، وتدخل عليها ألف الاستفهام فتبقى مفتوحة على حالها، أن تكون عطفاً على الاستفهام بالألف لأحد الشئيين أو الأشياء، بمعنى (ولا)، بمعنى (إن)، بمعنى (بل)، بمعنى (إلا أن)، بمعنى حتى، للتبعيض (الهرودي، 1981: 111-122). في الجنى الداني ولها ثمانية معان: الشك والتخيير والإباحة والإبهام والتقسيم والإضراب، بمعنى الواو بمعنى (لا) (المرادي، 227). وفي الأداة (أو) خمسة أقوال ثلاثة منها للبريين للشك (ابن جنى)، والتخيير والإبهام، وأما عند الكوفيين لها معنى (بل)، (و)، (أو).

والتفصيل في معاني (أو) كالتالي فأما في الخبر فلها معاني:

1- الشك: نحو ذهب زيد أو عمرو، لعدم معرفتي من الذاهب منهما، فيكون الشك من المتكلم ؛ لأنها كما جاء في التوضيح " تلزم المحل وهو الإخبار"، و هذا الإخبار على سبيل الشك، و جاء في شرح مختصر الروضة " الشك نحو جاءني عمرو أو زيد المثال التوضيحي التالي وأنت لا تعلم الآتي منهما" (الطوفي، 1994: 2841).

2- الإبهام: الإبهام لغة: "يقال أمر لا مأتى له، أبهم الشيء اشتبه، والإبهام للباب هو الإغلاق، وعند النحويين الأسماء المبهمة هي أسماء الإشارات " واصطلاحاً: هو إخفاء الأمر عن السامع مع العلم به، كقولنا ذهب عمرو أو زيد، كقوله تعالى: {وَأِنَّا أَوْ يَأْكُم لَعَلَى هُدَى}، (سورة سبأ: 34/24)، وقوله تعالى: { أَتَاهَا أَمْرًا لَيْلًا أَوْ نَهَارًا } ، (سورة يونس: 24/10). يريد: إذا أخذت الأرض زينتها، وأخذ أهلها فجأة؛ فهذا إبهام، حيث أن الشك غير جائز على الله تعالى، جاء في شرح مختصر الروضة "أن الإبهام نحو جاءني عمرو أو زيد، مع أنك تعلم الآتي منهما، وإنما أردت الإبهام على السامع مخافة زوال أو فساد اليقين."

3- التتويج: كقولنا الفعل إما مضارع أو ماض، كقوله تعالى: { فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً }، (سورة البقرة: 74/2)، أي أن قلوبهم كما في الآية أحياناً قسوتها تزداد، وأحياناً تعود إلى قسوتها في الأول، فجاء بـ (أو) لأن أحوال القلوب مختلفة.

4-التفصيل: لغة: تعيين الاحتمالات (الكفوي، 1992، 42).

كقوله تعالى: {وَقَالُوا لَنْ يَدْخُلَ الْجَنَّةَ إِلَّا مَنْ كَانَ هُودًا أَوْ نَصَارَى}، (سورة البقرة: 111/2). أي أن اليهود جعلوا دخول الجنة لهم فقط، وبنفس الطريقة قالت النصارى. وكذلك قوله تعالى: {وَقَالُوا كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى تَهْتَدُوا}، (سورة البقرة: 135/2).

5- للإضراب: لغة: الإبطال والرجوع، (الكفوي، 1992، 173). ك (بل) كقوله تعالى: {كَلَّمَحَ الْبَصَرَ أَوْ هُوَ أَقْرَبُ}، (سورة النحل: 77/16).

6-بمعنى الواو أو قيل لمطلق الجمع:

" قال أهل العلم (أو): هي للشك، و للتخيير أصلها أنها تتناول أحد ما تدخل عليه و هذا حقيقتها و بابها، و هذا حكمها إذا دخلت على الإثبات " (الرازي، 1994، 891) وجاء في فواتح الرحموت (أو) لأحد أمرين فيعم في النفي دون الإثبات" (السحلاوي، 1993، 3411). كقوله تعالى: {لعله يتذكر أو يخشى}، (سورة طه: 44/20).

وأما في الطلب (ابن هشام، 1964: 305). - الأمر و النهي - فتقع على وجهين كما نص البحر المحيط "فتقع على وجهين هما فيهما للإفراد: بأن يكون له أحد الأمرين إذا اختاره و لا يتعداه، و الآخر محذور عليه هذا الأول، في حين أن يكون اختيار كل منهما ممنوعا عليه الآخر هو الثاني، والأول هو التخيير والثاني إباحة". (الزركشي، 1992: 2802).

1. الإباحة: نحو تعلم فقهاً أو نحواً، فله أن يتعلم كليهما، كقوله تعالى: {كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً} (سورة البقرة: 72/2) يعني قلوبهم كالحجارة أو أشد منها وكلاهما صواب. وقوله تعالى: {مَتَلَّهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا}، (سورة البقرة: 17/2)، {أو كصيب} والمعنى أنه إذا شبهتم المنافقين بأي النوعين هو مباح" (الزمخشري، 1998: 2691) وقوله تعالى: { لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى}، (سورة طه: 44/20). الإباحة؟ لإيقاع أحد الأمرين، فالمراد بالإباحة كما جاء في التوضيح منع الخلو " و لا يملك المكلف الجمع بينهما " (المحبوبي، 1957: 2471).

2. التخيير: فيبعد الطلب تخيير وقيل ما لا يحتل الجمع أيضاً، نحو "خذا هذا الثوب أو ذاك"، ومنه قوله تعالى: {فإن استطعت أن تبغني نفقاً في الأرض أو سلفاً في السماء} (سورة الأنعام 35/6)، كأنه على تقدير الاستطاعة خير أن يختار أحدهما؛ فالجمع غير ممكن بينهما. (السبكي، 1998: 432).

### 4.2.3. في الدلالة

النص كما جاء في لسان العرب (أو): حرف عطف، و أو: تكون اختياراً إما للشك والتخيير، فإذا دخل حرف (أو) الخبر دلّ على الشك والإبهام، (ابن هشام، 1985: 67، 1). و دل على التخيير والإباحة إذا دخل الأمر والنهي هكذا عند الجوهري. (الأزهري، 2001: 659، 15).

### 4.2.4. في الشعر

بَدَتْ مِثْلَ قَرْنِ الشَّمْسِ فِي رَوْثِ الضُّحَى./ وصورتها أو أنت في العين أملح

فالببيت لذي الرمة حيث عطف صورتها على قرن، من شعراء العصر الأموي.

تمنى ابنتاي أن يعيش أبوهما هل أنا إلا من ربعة أو مضر

ليبيد بن ربعة قال هذا البيت مفاخرًا بنسبه وشجاعته، وهو شاعر مخضرم.

خويربان ينفقان إلهاما

إنَّ بها أكتل أو رزاما

احتجوا به على ورود أو بمعنى الواو، خويربان وهو تصغير خارب، والخارب لص الإبل، وأبطل البصريون ذلك بقول الخليل أنه نصب على الذم، ينفقان إلهاما: أي يقطعان الرأس..

"فقلت له لا تبك عينك إنما /يحاول مُلكاً أو يَموتُ فيُعَدِّرا" امرؤ القيس-

وامرؤ القيس قال هذا الشعر لعمرو بن قمنة حين استصحبه في مسيره إلى قيصر ملك الروم ليستعديه على بني أسد، وعندما شارفا على بلاد الروم فزع عمرو وبكى فأنشد امرؤ القيس هذه الأبيات، وهو من العصر الجاهلي. البحر الطويل.

وَقَدْ زَعَمْتَ لَيْلَى بِأَيْ فَاجِرٌ لِنَفْسِي تُقَاهَا أَوْ عَلَيْهَا فُجُورُهَا

قصة بين الحجاج وزوجته، عندما ظنت أن الحجاج خضع لبعض الأمر.

#### 4.2.5 . بعض استطرادات لسان العرب

يعتبر كتاب اللسان اختصاراً لخمسة كتب كما ذكر وهي الصحاح للجوهري، وتهذيب اللغة للأزهري، والمحكم لابن سيده، وحواشي ابن بري على الصحاح، والنهية في غريب الحديث والأثر لابن الأثير، ولكن رغم أن كتابه هو اختصار لكتب أخرى ومن شأنه أن يكون مختصراً في عرض المواد العلمية إلا أننا نجد أسهب واستطرد في بعض الأماكن، فنرى أنه يتوسع في شرح بعض الأحاديث وبنائه على ما يستنبط منها، وأحياناً يذكر الحكم الشرعي لبعض المسائل الفقهية كالتييم أو الوضوء وأن الإنسان على التخيير. ولكن هذه الاستطرادات لا تنقص من قدر الكتاب ولا قيمته العلمية فهو إحدى الموسوعات اللغوية التي تعزز بها الأمة.

#### الخاتمة

تصدى كثير من اللغويين والنحويين لدراسة عميقة لتراكيب اللغة واشتقاقاتها، خاصة أنها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، وكان من الضروري وضع الأسس والأصول للارتقاء بها لتكون اللغة هي بحق اللغة التي فاقت الذكاء والتي لا يمكن الاستغناء عنها في وضع تصانيف المعرفة المختلفة في إطارها، فكانت المعاجم هي الحل المنشود، وهكذا كان نمط ابن منظور في لسان العرب نمطه في غيره، في الكتب اللغوية التي اعتمد عليها لم يخرج عن النقل، ثم تبويب ما نقل، وفي صورة ميسرة عرضه...، ولكن النقل كان هو الطابع الغالب.

بالدراسة التحليلية والوصفية لسان العرب نجد أن لسان العرب نقل الكثير من المسائل في اللغة مستشهداً بالقرآن والحديث الشريف وأشعار العرب، مفسراً لكثير من الشواهد القرآنية التي استدل بها، كما نقل عن علماء اللغة العربية مع ذكر أسمائهم، ففي لسان العرب اعتناء باللغة والعقيدة والفقهاء أيضاً.

فالأداة (أو) يبني على معرفتها عدة أحكام شرعية فهي تأتي لعدة معاني تبعاً لوقوعها بين اسمين أو فعلين، وكونها في جمل خبرية أو طلبية، أما معاني (أو) فهي عشرة في لسان العرب، واثنان عشر معنى كما ذكرها مغني اللبيب تختلف تبعاً لوقوعها بين اسمين أو فعلين أو كونها في جمل خبرية أو طلبية. فأما الخبر فله معاني الشك والإبهام والتنويع والتفصيل والإضراب وبمعنى الواو، أو قيل لمطلق الجمع، وأما في الطلب " الأمر والنهي" فتحمل معنى الإباحة والتخيير

فقد بدا لي - و الله أعلم - أن ابن منظور كان حيادياً موضوعياً لم يتدخل في آراء الآخرين متمتعاً بالأمانة العلمية أثناء نقله، و الأجدر والأحرى لو تدخل أكثر من ذلك، وأبدى رأياً أو تعقيباً، ولعله لم يفعل لأن لسان العرب معجم ولا يشترط أن يغطي النحو والتفسير.

## المصادر والمراجع

- عباس، حسن. حروف المعاني بين الأصالة و الحداثة. دمشق: اتحاد الكتاب العرب، 2000.
- عبد المطلب، حمدي محمود. الخلاصة النحوية. مصر: مكتبة ابن سينا، 1998.
- البخاري، علاء الدين عبد العزيز بن أحمد بن محمد. كشف الأسفار في شرح أصول البزدوي. دم. دار الكتاب بالعربي، 1997.
- الخصاص، أبو بكر أحمد بن علي الرازي الحنفي. الفصول في الأصول. الكويت: وزارة الأوقاف الكويتية، ط. 2، 1994م.
- الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد. تهذيب اللغة. مح. إبراهيم الأنباري. دم. دار الكتب العربي، د.ت.
- الحجاوي، عارف أحمد. قواعد اللغة العربية. دم. دار الشرق، 2001.
- الهرودي، علي بن محمد. كتاب الأزهية في علم الحروف. مح عبد المعين الملوح. 1401هـ.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلية. الخصائص. بيروت: المكتبة العلمية، 1331.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلية. سر صناعة الإعراب. بيروت: دار الكتب العلمية، 2000.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني. معجم مقاييس اللغة. مح. عبد السلام هارون. دمشق: دار الفكر، 1979م.
- ابن هشام، أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف الأنصاري المصري. مغني اللبيب عن كتاب الأعراب. مصر: ملتزم الطبع عبد الحميد أحمد. 1383.
- ابن هشام، أبو محمد مال الدين عبد الله بن يوسف الأنصاري المصري، شرح قطر الندى وبل الصدى. مصر: دن-1383.
- ابن هشام، أبو محمد جمال الدين عبد الله بن يوسف الأنصاري المصري. شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب. بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الرويفعي. لسان العرب. دم. دار إحياء التراث، 1996م.
- ابن يعيش، أبو البقاء موفق الدين يعيش بن علي. شرح المفصل. مصر: إدارة الطباعة المنيرية، د.ت.
- الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني. الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية. مح. عدنان درويش المصري. بيروت: مؤسسة الرسالة، 1992م.
- القفطي، أبو الحسن جمال الدين علي بن يوسف. إنباء الرواة عن أبناء النخاعة. القاهرة: دار الكتب المصرية، 1955م.
- الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى بن علي البغدادي. كتاب معاني الحروف. القاهرة: دار النهضة. د.ت.
- سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب. الناشر: عبد السلام حمد بن هارون. القاهرة: المطبعة الأميرية الكبرى، 1316هـ.
- السحالي، أبو العياش محمد عبد العلي بن نظام الدين. فواتح الرحموت في شرح مسلم الثبوت. دم. دار الأرقم ابن أبي الأرقم. د.ت.
- السبكي، أبو نصر تاج الدين عبد الوهاب بن علي. جمع الجوامع في أصول الفقه. مصر. مطبعة مصطفى محمد، د.ت.
- الشيرازي، أبو إسحاق جمال الدين إبراهيم بن علي بن يوسف. اللمع في أصول الفقه. دمشق: دار ابن كثير، 1423هـ.
- ترزي، فؤاد. في أصول الفقه والنحو. بيروت: مطبعة دار الكتاب، د.ت.
- الطوفي، أبو ربيع نجم الدين سليمان بن عبد القوي. شرح مختصر الروضة. مح. عبد الله بن عبد المحسن التركي. دم. مؤسسة الرسالة، 1414هـ. 1994م.
- الزجاجي، أبو قاسم عبد الرحمن بن إسحاق. الإيضاح في علل النحو. القاهرة: دار العروبة. 1959م.
- الزجاجي، أبو قاسم عبد الرحمن بن إسحاق. كتاب حروف المعاني. مح. علي توفيق الحمد. الأردن: مؤسسة الرسالة، د.ت.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد الحضرمي. كشف الحقائق عن غوامض التنزيل و عيون الأقاويل في وجوه التأويل. مح. عادل أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض. بيروت. مطبعة العبيكان. 1998ع.
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر بن محمد الحضرمي. المفصل في صناعة الإعراب. بيروت: مكتبة الهلال، 1993م.
- الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن بهادر التركي. البحر المحيط في أصول الفقه. القاهرة: دار صافية، 1992م.
- الزركلي، أبو قيس محمد خير الدين بن محمود. الأعلام. بيروت: دار العلم للملايين، 2002.

**Kaynakça**

- Abbâs, Hasan. (2000). *Hurûfî'l-me'ânibeyne'l-asâletive'l-hadâse*. Dımaşk: İttihâdü'l-Küttâbi'l-Arab.
- Abdülmuttalib, Hamdî Mahmûd. (1998). *el-Hulâsatü'n-nahviyye*. Mısır: Mektebetü İbnSînâ.
- Buhârî, AlâüddînAbdülazîz b. Ahmed. (1997). *Keşfü'l-esrâr fi şerhi Usûli'l-Pezdevî*. b.y.: Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.
- Cessâs, EbûBekrAhmed b. Ali. (1994). *el-Fusûlfi'l-usûl*. Kuveyt: Vizâretü'l-Evkafî'l-Kuveytiyye, 2. Basım.
- Ezherî, EbûMansûr Muhammed b. Ahmed. *Tehzîbü'l-lüga*. thk. İbrâhîm el-İbyârî. b.y.: Dâru'l-Kütübi'l-Arabî, ts.
- Hacâvî, ÂrifAhmed. (2001). *Kavâ idü'l-lügati'l-Arabiyye*. b.y.: Dâru's-Şark,.
- Herevî, Alî b. Muhammed. (1401). *Kitâbü'l-Ezhiyye fi ilmi'l-hurûf*. thk. Abdülmuîn el-Melûhî. b.y.: y.y.
- İbnCinnî, Ebü'l-Feth Osmân b. Cinnî .(1331). *el-Hasâis*. Beyrut: el-Mektebetü'l-İlmiyye,.
- İbnCinnî, Ebü'l-FethOsmân b. Cinnî .(2000). *Sırrusınâti'l-irâb*. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye,.
- İbnFâris, Ebü'l-HüseynAhmed. b.Zekeriyyâ el-Kazvîni. (1979). *Mu cemüme kâyi'si'l-luğa*. thk. Abdüsselâm Hârûn. Dımaşk: Dâru'l-Fikr.
- İbnHişâm, Ebû Muhammed CemâlüddînAbdullâh. (1383). *Muğni'l-lebîb ankütübi'l-e ârîb*. Mısır:MultezemBasımAbdu'l-ĤamîdAĤmed,.
- İbnHişâm, Ebû Muhammed CemâlüddînAbdullâh. (1383). *ŞerhuKatri'n-nedâ ve belli's-sadâ*. Mısır: y.y.
- İbnHişâm, Ebû Muhammed CemâlüddînAbdullâh. *ŞerhuŞüzûri'z-zehebma rifetikelâmi'l-Arab*. Beyrt: Dâruİhyâi't-Turâsi'l-Arabî, ts.
- İbnManzûr, Ebü'l-FazlCemâlüddîn b. Mükerrrem. (1996). *Lisânü'l-Arab*. b.s.: Dâruİhyâi't-Turâs,.
- İbnYâiş, Ebü'l-BekâMuvaffakuddînYâiş b. Alî. *Şerhu'l-Mufassal*. Mısır: İdâretü't-Tabâatü'l-Müniriyye, ts.
- Kefevî, Ebü'l-BekâEyyûb b. Mûsâ (1992). *el-Külliyât: Mu'cemfi'l-mustalahâtve'l-furûki'l-luğaviyye*. thk. Adnan Derviş. Beyrut: Müessesetü'r-Risale.
- Kıftî, Ebü'l-HasenCemâlüddîn. (1955). *İnbâhü'r-ruvât alâenbâhi'n-nühât*. Kahire: Dâru'l-Kütübi'l-Mısriyye,.
- Rummânî, Ebü'l-HasenAlî b. İsâ. *KitâbüMe âni'l-hurûf*. Kahire: Dâru'n-Nahda, ts.
- Sîbeveyhi, EbûBişr 'Amr. b. Kamber. (1316). *el-Kitab*. Kâhire: Mektebetü'l-Emiriyyeti'l-Kübrâ.
- Sihâlevî, Ebü'l-Ayyâş Muhammed. *Fevâtihu'r-rahâmût fi şerhi Müsellemi's-sübût*. b.y.: Dâru'l-Erkam.
- Sübkî, EbûNasrTâcüddînAbdülvehhâb b. Alî, *Cem u'l-cevâmifusûli'l-fikh*. Mısır: MatbaatüMustafâ Muhammed, ts.
- Şîrâzî, EbûİshâkCemâlüddînİbrâhîm. (1423). *el-Lüma fusûli'l-fikh*. Dimesk: DâruİbnKesîr.
- Terzî, Fuâd. *Fî usûli'l-luğa ve'n-nahv*. Beyrut: MatbaatüDâri'l-Kitâb, ts.
- Tûfî, Ebü'r-Rebî' NecmüddînSüleymân. (1994). *ŞerhuMuhtasari'r-Ravza*. thk. Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî. b.y.: Müessesetü'r-Risâle.
- Zecâhî, EbûKâsımAbdurrahmân. (1959). *el-İzâh fi ileli'n-nahv*. Kahire: Dâru'l-Arûbe.
- Zecâhî, EbûKâsımAbdurrahmân. *KitâbüHurûfî'l-me âni*. thk. Ali Tefkîk el-Hamd. Ürdün: Müessesetü'r-Risâle, ts.

Zemahşerî, Ebü'l-KâsımMahmûd. (1998). *el-Keşşâfanhakâ ikiğavâmizi't-tenzîl ve uyûni'l-ekâvîlfvücûhi't-tevîl*. thk. Âdil AhmedAbdülmevcûd ve Ali Muhammed Muavviz. b.y.: Mektebetü'l-Ubeykân,

Zemahşerî, Ebü'l-KâsımMahmûd. (1993). *el-Mufasssal fi sinâati'l-irâb*. Beyrut: Mektebetü'l-Hilâl.

Zerkeşi, EbûAbdillâhBedrüddîn Muhammed. (1992). *el-Bahrü'l-muhît fi usûli'l-fikh*. Kahire: Dâru's-Safve.

Ziriklî, Ebû Gays Hayrüddîn. (2002). *el-A'lâm*. Beyrut: Dâru'l-İlm.

الوصف في قصيدة القوس للشاعر الشماخ بن ضرار<sup>1</sup>Ahmed Saleh ALNHAAR<sup>2</sup>Muhammet Bilal TOLAN<sup>3</sup>

**APA:** Alnhaar, A. S. & Tolan, M. B. (2024). الوصف في قصيدة القوس للشاعر الشماخ بن ضرار. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1051-1066. DOI: 10.29000/rumelide.1455590.

## ملخص

الشماخ بن ضرار الذبياني من أحد الشعراء المخضرمين، أعطته بيئته البدوية بُعدًا في الوصف وجمالًا في اللفظ فقد وصف الصحراء والأطلال والرحلات والمرأة وحمار الوحش والقوس والناقة وأيضًا مدح وهجا وافتخر وتغزل ونطق الحكمة في بعض شعره. استهل الشماخ قصيدته التي درست في هذا البحث بمقدمة طلبية كما هي عادة الشعراء الجاهليين، كما إنه وصف بها القوس بـ24 بيتًا من أصل 56 بيتًا وهذا يدل أن القصيدة إنما كتبت بهدف وصف القوس بالدرجة الأولى ثم وصفه لحمار الوحش، فالقوس هي مادة تلك القصة المأزونة التي أفعمت بمعانٍ وحكم، وقد تعدت عند الشماخ حقيقة القوس المادية، فإن القوس التي هي رمز القوة والطراد وآلة الصيد والموت، أصبحت في استعمال الشماخ وسيلة للحزن والحسرة، ورمزًا للفقْدان والأسى، وعلامة على الوفاء والولاء. فالقوس تُشبه الحبيبة الحية في نقائها وطهارتها، وتحاكي الصديق الوفي كما ظهر في مطلع القصيدة وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وعلجت شعر الشماخ وسلطت الضوء بشكل خاص على قصيدة القوس وقد بدأت الدراسة بتمهيد شمل لمحّة عن العصر الجاهلي والعصر الإسلامي اللذين عاش بهما الشاعر ثم تناول التعريف بالشاعر وحياته وشعره والأغراض الشعرية عنده وسمات شعره ثم درست قصيدة الشاعر الثامنة من الديوان والتي وصف بها حمار الوحش والقوس ثم أنتت خاتمة تبين النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** الوصف، الشماخ بن ضرار، قصيدة القوس، القوس، حمار الوحش.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belir-tildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %10

**Etik şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 29.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455590

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körleme

<sup>2</sup> YL, Bingöl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Arap Dili ve Edebiyatı ABD / MA, Bingöl University, Institute of Social Sciences, Department of Arabic Language and Literature (Bingöl, Türkiye), ahmad.nhar1974@gmail.com, ORCID ID: 0009-0008-2251-253X, **ROR ID:** https://ror.org/03hx84x94, **ISNI:** 0000 0004 0369 6517, **Crossreff Funder ID:** 501100010263

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Doğu Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Arap Dili ve Edebiyatı ABD / Dr., Bingöl University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Eastern Languages and Literatures-Arabic Language and Literature (Bingöl, Türkiye), mbtolan@bingol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1513-7651, **ROR ID:** https://ror.org/03hx84x94, **ISNI:** 0000 0004 0369 6517, **Crossreff Funder ID:** 501100010263

## 60. Şair Şemmâh b. Dırâr'ın Kasîdetu'l-Kavs şiirinde tasvîr

### Öz

Şemmâh b. Dırar ez-Zubyânî mukhadram şairlerden biridir. Bedevi yaşam ortamı ona tasvirde derinlik ve lafızda güzellik unsurlarını kazandırmıştır. Şiirinde çöl, kalıntıları, seyahatleri, kadını, yaban eşeğini, yay ve develeri tasvir etmiştir. Ayrıca bazı şiirlerinde methiye, hiciv, övünme, aşk şiirleri ve hikmete yer vermiştir. Şair bu çalışmada incelenen kasidesine, cahiliye şairlerinin geleneksel olarak yaptığı gibi tale denilen bir giriş kısmıyla başlamıştır. Kasidedeki toplam 56 beyitin 24'ünü yayın tarifine ayırmıştır. Bu da kasidenin şair tarafından öncelikle yayın tasvir edilmesi amacıyla yazıldığını, sonrasında yaban eşeğini betimlediğini göstermektedir. Yay, mana ve hikmet dolu bu hazin kasidenin bir ögesidir. Şemmâh'da yay, maddi bir nesne olmanın ötesine geçmiştir. Böylece güç, kovalamaca, avlanma ve öldürme aracı olan yay, şairin kullanımında üzüntü ve keder ifadesi, kayıp ve ıstırapın sembolü, sadakat ve bağlılığın işareti olmuştur. Yay, saflık ve temizlikte canlı bir sevgiliye benzetilmiştir. Bu çalışma, betimsel analitik yöntemi benimsemiş ve özellikle Şemmâh'ın Kasîdetu'l-kavs şiirine odaklanmıştır. Çalışma, şairin yaşadığı Cahiliye ve İslam dönemleri hakkında genel bilgilerin verildiği bir girişle başlamıştır. Ardından şairin hayatı, şiiri, şiirindeki konular ve şiirinin özellikleri ele alınmıştır. Sonrasında şairin içinde yaban eşeğini ve yayı tasvir ettiği, divanının sekizinci kasidesi incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, ulaşılan neticenin sunulduğu sonuç kısmı yer almaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Tasvir, Şemmâh b. Dırar, Kasîdetu'l-kavs, yay, yaban eşeği.

## Description in al-Shammakh bin Dirar's Poetry Qasidat al-Qaws<sup>4</sup>

### Abstract

al-Shammakh bin Dirar al-Dhubyani is one of the mukhadram poets. His Bedouin lifestyle added depth to his descriptions and beauty to his words. In his poems, he depicted the desert, remnants, travels, women, the wild ass, the bow, and camels. Furthermore, he composed poems in various genres, including praise, satire, self-praise, love, and wisdom. In the poem examined in this study, the poet, following the tradition of pre-Islamic poets, began with an introduction called talel. He dedicated 24 out of the total 56 verses to describing the bow. This indicates that the poem was initially written to depict the bow and later extended to portray the wild ass. The bow is an element of this sorrowful qasida filled with meaning and wisdom. The bow transcends being a mere physical object. Thus, the bow, traditionally a tool of power, pursuit, hunting, and killing, becomes, in the poet's use, a symbol of sorrow, grief, loss, and suffering, signifying loyalty and devotion. It resembles the beloved

4

#### Statement (Thesis / Paper):

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %10

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 29.12.2023-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.145578

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



in purity and intemperate. This study adopts a descriptive-analytical method, focusing specifically on al-Shammakh's poem Qasidat al-qaws. The study begins with a general introduction providing information about the poet's life during the pre-Islamic and Islamic periods. Then it delves into the poet's life, his poetry, the themes in his poetry, and the characteristics of his poetry. Subsequently, the eighth qasida of his diwan, where he portrays the wild ass and the bow, is analyzed. The study concludes with presenting the findings and insights obtained throughout the research.

**Keywords:** Description, al-Shammakh bin Dirar, qasidat al-qaws, the bow, the wild ass.

## التمهيد

عاش الشاعر الشماخ بن ضرار في عصرين زمنين متباينين كل التباين من الناحية الاجتماعية والدينية والعقلية الأمر الذي انعكس بشكل أو بآخر على الحياة الأدبية عموماً والشعرية خصوصاً. فقد عاش الشاعر بعضاً من حياته في العصر الجاهلي (ابن قطيبة، 1982: 318/1). وهو العصر الذي سبق ظهور الإسلام وقد وقف شوقي ضيف عند حدود هذا العصر بقوله "الفترة عند مئة وخمسين عاماً قبل الإسلام" (ضيف، 1991: 76). ولم يصل إلينا من ذلك العصر الشيء الكثير إلا إشارات وبعض نقوش قديمة تعد على أصابع اليد الواحدة على خلاف ما وصل إلينا من الشعر الذي يعتبر على كثرته أقل ما وصل من شعر ذلك الزمن. وفي هذا العصر كانت العرب على امتداد الجزيرة العربية قبائل متناحرة يصطبغ تاريخها بالدماء والاقْتتال ولم تعرف بنية تنظيمية أو قيادة سياسية مدنية تنظمها إلا ما كان في الشمال من دولة الغساسنة في الشام والمناذرة في العراق وممالك اليمن في الجنوب وبعض الحصون شرق الجزيرة وبكل حال كانت تتبع المناذرة والفرس في حين بقي عرب الجزيرة على بدويتهم ونمط حياتهم البدائي مع الكثير من الصفات والمآثر التي لم تكن لأمة غيرهم في ذلك العصر من صفات الكرم على مخصصة والإيثار رغم الحاجة والصدق والمروءة وإباء الذل والضمير وإغاثة الملهوف وإجارة المستجير وأشد تلك الصفات كانت الحافظة الغدة التي مكنتهم من رسم تفاصيل حياتهم بدقة مستعينين بلغتهم التي بدأت تأخذ شكلها المتطور في ذلك العصر والذي أخذ ملامحه من لهجة قريش التي صارت لغة العرب الرسمية في الأدب بعد نزول القرآن يضاف إلى هذه الصفة اهتمامهم العجيب بحفظ الأنساب التي هي أهم مفاخرهم ومآثرهم إنه عصر سيطرت عليه القبلية فالشاعر الشماخ محور البحث ينسب إلى قبيلة غطفان حتى قال عنه الحطيئة: أبلغوا الشماخ أنه أبلغ غطفان (ابن قطيبة، 1982: 318/1).

وقد عاش الشاعر في عصر صدر الإسلام أيضاً. ونقصد بعصر صدر الإسلام الفترة الممتدة من 1 هجري حتى 40 هجري أي من هجرة النبي صلى الله عليه وسلم وحتى مقتل سيدنا علي بن أبي طالب رابع الخلفاء الراشدين (الفاخوري، 1986: 39). وفي هذه الفترة حدثت التغيرات التي لم يعتد عليها عرب الجزيرة فقد ظهر النبي بين ظهرانيهم وهم على ما هم به من جهالة وسفه في عبادتهم للأوثان وشعوذة وسحر وكهانة وشرك إلى توحيد وانتقلت العصبية من عصبية القبيلة إلى عصبية الدين والأمة وحوربت مبادئ الثارات القبلية والشرك وأزيلت الأوثان وكرمت النفس البشرية وحرمت الدماء وأرسيت قواعد المدنية والتحضّر واتخذت المدينة المنورة عاصمة للدولة الجديدة عاصمة دينية وسياسية تدار منها شؤون الجزيرة العربية بكل ما فيها من قبائل واختلافات وانخرطت القبائل بنشر الدعوة والجهاد والفتوحات وظهر المتنّبون والمرتدون وقتل الخلفاء كعمر وعثمان وعلي ثم استقرت الأمور لبني أمية بعد عام 41 هجري حيث تغلبوا على الحكم وأداروا الدولة الفتية من عاصمة بعيدة عن مكة والمدينة إلى بلد حضري هو الشام متخذين من دمشق عاصمة للخلافة، كما انعكست ملامح التغيير الديني والاجتماعي والعقلي والفكري والسياسي على الحياة عموماً وانعكس ذلك على الأدب عموماً والشعر خصوصاً حيث إن الأدب من عناصر الحياة التي تتأثر بتغيرات المجتمع وحركاته وأهم ما جاء به ذلك في الأدب أن العرب وحدوا لهجاتهم على لهجة قريش التي فُرى جل القرآن بلسانها وكان منها النبي صلى الله عليه وسلم حيث جمع العرب على لهجة قريش (ضيف، بلا تاريخ: 31). ومع كل هذه التغيرات الجليّة في الحياة لم تكن المدة طويلة وكافية لتنقل العرب جميعها إلى حضارة المدنية فبقيت كثير من القبائل على بداوتها وظلت بهم جاهلية سحيقة في أعماقهم ظهر ذلك على شعرهم وحياتهم وتفكيرهم حيث ظل العربي مرتبطاً بما مضى من كينونته فتتبع في تعبيره مثلاً تعابير الجاهليين وسلك شعراؤهم مسلك سابقهم وكان الشماخ بن ضرار منهم.

## ١. الشماخ وشعره

هو معقل بن ضرار بن حرملة بن سنان بن أمامة بن عمرو بن جحاش بن بجالة بن مازن بن ثعلبة بن سعد بن ذبيان بن بغيض بن ريث بن غطفان بن سعد بن قيس بن مضر بن نزار بن معد بن عدنان الغطفاني لقب بالشماخ؛ وهو شاعر مخضرم عاصر الجاهلية وصدر الإسلام وكني بأبي سعيد وأبي كثير وأمه معاذة بنت بجير بن خلف من بنات الخرشب وهن من أنجب نساء العرب (الإصهاني،

2002: 118/9؛ الترماني، 1988: 295). جاء في كتاب الإصابة للعسقلاني: "أدرك الشماخ الجاهلية والإسلام وقال مخاطباً النبي صلى الله عليه وسلم (العسقلاني، 1995: 287/3):

أَفَأَنَا بِأَمَارِ تُعَالِبُ ذِي غَسَلٍ  
أَجْرَ عَلَى الْأَدْنَى وَأَحْرَمَ لِلْفَضْلِ

تَعَلَّمَ رَسُولُ اللَّهِ أَنَا كَأَنَّا  
تَعَلَّمَ رَسُولٌ لَمْ نَزْ مِثْلَهُمْ

وهو يعد من الطبقة الثالثة من طبقات فحول الشعراء الجاهليين (الجمحي، بلا تاريخ: 34/1، 103). وكان أرجز الناس على البديهة في الشعر (ابن قتيبة، 1982: 232-235). وقد رثى أمير المؤمنين عمر بن الخطاب يوم اغتياله قاتلاً (المرزوقي، 1991: 336):

يُدُّ اللَّهُ فِي ذَلِكَ الْأَدِيمِ الْمَمْرُقِ  
لَهُ الْأَرْضُ تَهْتَرُ الْعَضَاءُ بِأَسْوَقِ

عَلَيْكَ سَلَامٌ مِنْ أَمِيرٍ وَبَارَكْتَ  
أَبْعَدَ قَبِيلٍ بِالْمَدِينَةِ أَطْلَمَتْ

ولعل الشماخ لم يتأثر كثيراً بالدين الإسلامي - وإن وجد في شعره أثر لإسلامه- فقد عاش في البادية في قبيلة غطفان التي دخلت الإسلام متأخرة وما لبثت أن ارتدت بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم فبقي في شعره غرابة كل الغرابة إلا أنه أبدع في وصف الأشياء التي تناولها حتى سمي بشاعر الوصف. توفي الشماخ سنة 22 هـ / 642 م، وكان غازياً مع قائد جيش المسلمين سعيد بن العاص لأذربيجان؛ أثناء فتح موقان وذلك في زمن ثالث الخلفاء الراشدين سيدنا عثمان بن عفان رضي الله عنه (الجمحي، بلا تاريخ: 132/1).

#### ١.١. الأغراض الشعرية عند الشماخ

عند دراسة موضوعات الشعر التي تطرق إليها الشماخ يظهر لنا أنه وقف عند الإنسان والمرأة والأطلال ووصف الناقة وصفاً دقيقاً فاق كل معهود وخاصة في الألفاظ فهو ذلك البدوي الذي لم يدع مكاناً في الجزيرة العربية إلا زاره وكتب عنه وهذا بدون شك أعطاه بعداً في الوصف وجمالاً في اللفظ؛ وتراكماً في المعاني ويظهر هذا جلياً في كتب النحو التي استشهد فيها أصحابها بشعر الشماخ.

لم يدع الشماخ صغيرة ولا كبيرة في أسفاره إلا ووقف عليه شاعراً وواصفاً فقد وصف الصحراء والأطلال ورحلة الطعان والنسيب والمرأة وحمار الوحش والقوس والأتن والناقة ومدح وهجا وافتخر وتغزل وقال في الحكمة الى غير تلك الأغراض التي نجدها في طيات قصائده وأراجيزه. هنا نكتفي بعرض بعض الأغراض الشعرية عند الشاعر:

الأول الوقوف على الأطلال: وهي ظاهرة انتشرت في الشعر الجاهلي؛ فكان الشاعر يقف على ما تبقى من آثار لديار محبوبته يستحضرها ويستعيد ذكريات الزمن الجميل الغابر معها الأماكن التي سام رفيها عشيقته ثم ينحو بقصيدته نحو مواضيع أخرى أو نحو موضوعه الأساسي، والشماخ واحد من الشعراء الذين وقفوا على تلك الطلوع كغيره ممن مازال مقلداً شعراء الجاهلية في البناء فهو يقف وبيكي، فنجده مثلاً حين يقف على الأطلال يصورها من خلال وصفه للمرأة وقد كانت عامرة بأهلها قديماً لكن ظروف الحياة قد حولتها لرسوم فهومن خلال حالة البكاء الجماعية على الأطلال يصور مدى الحزن الذي خيم على القبيلة برحيل أهل الديار، ثم يتابع رسم صورة الأطلال من خلال المرأة فيقول (الشماخ، 1968: 162):

لَنَا مُقَلَّةٌ كَحَلَاءِ ظَلَّتْ تُدِيرُهَا

أَرْثُنَا جِيَاضَ الْمَوْتِ ثَمَّتْ قَلْبَتْ

وهنا نجده يستذكر الحياة الماضية وقد وصفها بأنها جميلة، ولكنها لم تدم لأن الإنسان يسعى نحو الحياة المثلى ونحو الماء القليل غير المتوفر في صحراء الجزيرة العربية. وفي وسط هذا الزحام والألم من وقوفه على أطلال من يحب لا ينسى الشاعر أن يصف الليل وقد خيم عليه الظلام وزاد من رهبته صوت الرياح فيقول واصفاً السحاب وكأنه ناقة (الشماخ، 1968: 264):

نَكْبَاءُ تَمْرِي مُرْتَهَا أَوْدَاقًا

مِنْ صَوْبِ سَارِيَةِ أَطَاعَ جَهَامُهَا

ولا يغفل الشماخ عن صورة الظعن والغزل في مشهد الطلل ويستحضر الماضي يقول (الشماخ، 1968: 129):

أَتَعْرِفُ رَسْمًا دَارِسًا قَدْ تَعَبَّرَا  
كَمَا خَطَّ عِزًّا نَيْبَةً بِبِمِينِهِ  
بِذُرْوَةٍ أَقْوَى بَعْدَ لَيْلِي وَأَفْقَرَا  
بِئْتِمَاءِ حَبْرٍ ثُمَّ عَرَّضَ أَسْطَرَا

إنه يؤكد على بقاء آثار الطلل فهو كالكتابة لا تمحى أمام عوامل الزمن وطول المدة.

والثاني الهجاء: ويذكر له من الهجاء على سبيل المثال هجاؤه للربيع بن علباء السلمي بعد ما حدث بين الشماخ وزوجته من بني سليم القصة التي ذكرها الأصفهاني في كتابه الأغاني (الإصفهاني، 2002: 110/8) وقد افتتح هجائته هذه بالوقوف على الأطلال ثم تخلص للهجاء بقوله (الشماخ، 1968: 111):

طَالَ النَّوَاءُ عَلَى رَسْمٍ بِيَمْنُودِ  
أُودَى وَكُلُّ خَلِيلٍ مَرَّةً مُودِي

والثالث الغزل: يقول في مطلع قصيدة مدح بها عرابة الأوسي (الشماخ، 1968: 253):

مَاذَا بَهِيْجِكَ مِنْ ذِكْرِ ابْنَةِ الرَّاقِي  
قَامَتْ تُرَيْكُ أَثِيْثُ النَّبْتِ مُنْسَدَلَا  
مَاذَا بَهِيْجِكَ لَا تَسْلَى تَذْكُرُهَا  
إِذْ لَا تَزَالُ عَلَيَّ هَمٌّ وَإِسْفَاقِ  
مِثْلَ الْأَسَاوِدِ قَدْ مُسِيْحَنَ بِالْفَاقِ  
وَلَا تَجُودُ بِمَوْعُودٍ لِمُسْتَنَاقِ

والرابع المدح: يقول في مدح عرابة الأوسي وفي ديوانه قصائد أخرى في مدحه لعرابة كما نجد مدحا ليزيد بن مربع الأنصاري (الشماخ، 1968: 257):

إِلَيْكَ أَشْكُو عَرَابَ الْيَوْمِ خَلَّتْنَا  
أَنْتَ الْأَمِيرُ الَّذِي تَحْنُو الرُّؤُوسَ لَهُ  
يَا ذَا الْعَلَاءِ وَيَا ذَا السُّوْدِ الْبَاقِي  
قَمَاقِمِ الْقَوْمِ مِنْ بَرٍّ وَأَفَاقِ

والخامس الحكمة: وفي شعره الكثير من الحكمة والفخر ومن الحكم المنضوية في ثنايا شعره قوله (الشماخ، 1968: 322):

وَأَسْنَتْ إِذَا الْهَمُومُ تَحَضَّرْتَنِي  
بِأَخْصَعِ فِي الْحَوَادِثِ مُسْتَكْبِينِ

والسادس الفخر: يقول في فخره بنفسه ويظهر اعتداده وتعصبه (الشماخ، 1968: 119):

إِنِّي أَمْرٌ مِنْ بَنِي دُبْيَانَ قَدْ عَلِمُوا  
أَنَا الْجَحَاشِيُّ شِمَاحٌ وَلَيْسَ أَبِي  
أَحْمِي شَرِيْعَةً مَجْدٍ عَيْرٍ مَوْرُودِ  
بِنِحْسَةٍ لِتَرْبِيعِ عَيْرٍ مَوْجُودِ

والمتتبع للديوان يجد أغراضا كثيرة كان الوصف سيدها.

## ١.٢. سمات شعر الشماخ

أيا ما كان من شأن الأغراض الشعرية عند الشماخ فإنه لم يخرج بأغراضه عن سبفه لكنه تميز بأمر ليس لغيره ما جعله مثار اهتمام وهو دقة الوصف وتتبع التفاصيل والاستطراد في ملاحقة الجزئيات الصغيرة إنه شاعر الوصف بامتياز وشاعر وصف الحيوان ولا سيما الرواحل وحمار الوحش، إن من أهم سمات شعره:

١. التقيد بالتقليد؛ فلم يخرج عن عباءة الجاهليين في بناء القصيدة التقليدي اهتمامه بالتفاصيل واستخدام التكرار أثناء الوصف المقدمة الطللية لا تكاد تخلو أي قصيدة منها وصف حيوان البادية ولا سيما حمار الوحش فتتبع حركاته وجريه ولونه وصوته وحتى حالته النفسية وخوفه من الصيادين ومن الضواري.

٢. كثرة المكان في قصائده وكأنه جاب الجزيرة من أقصاها إلى أقصاها فللمكان حضور نفسي قوي في شعره والطاغي الواضح في شعره.

٣. كثيرا ما لا نعرف مناسبة القصيدة وسببها ويرجع ذلك إلى ضياع الكثير من شعره فلم ينقل إلينا إلا من بطون الكتب ومن مخطوطات ليست بالكامل أو الشاملة لشعره كله.

٤. يكتنف أبياته الروايات الكثيرة ونسب الكثير من أبيات قصائده لغيره وكان للتصنيف في تدوين شعره أثر كبير في استنباط الكثير من ألفاظه ومقاصده وجوهرة ما ميز شعره وصفه للقوس كما لم يصفها أحد من قبله فكان شاعر القوس المبرز المقترن بمطاردة الفرائس.

٥. لم يتأثر شعره بالإسلام كثيرا فقلما تجد ملامح التأثير الإسلامي في شعره وهذا مبرر فالشاعر لم يقم بالمدن والحوضر وظل بين ظهري قبيلته غطفان في صحرائه البعيدة عن التأثير الحضري أو مركز الإسلام يضاف إلى هذا أن الشاعر لم يعيش طويلا في الإسلام فمدة ما عاشه تتجاوز العقدين بقليل لذا فإن القارئ لشعره يجد نفسه أمام شعر جاهلي بامتياز.

## ٢. وصفه حمار الوحش

استهلَّ الشَّمَاخُ قصيدته بمقدِّمة طَلِّية كما هي عادة الشعراء الجاهليين ومَن حذا حذوهم (الشماخ، 1968: 173):

فَدَاثُ الْعَصَا فَاَلْمُشْرَفَاتُ النَّوَاشِرُ  
لَوْصَلُ خَلِيلٍ صَارِمٌ أَوْ مُعَارِزُ

عَفَا بَطْنُ قَوْيٍّ مِنْ سَلِيمِي فَعَالِرُ  
فَكُلُّ خَلِيلٍ غَيْرُ هَاضِمٍ نَفْسِيهِ

فوصف ديار محبوبته "سليمي" - وهي بطن قوي - وقد انمحت آثارها ودرست معالمها، وذكر المواضع التي تتصل بتلك الديار وتحيط بما عفا من أطلال منازل المحبوبة ك"عازر وذات الصفا"، ويبيِّن أنَّ الخليل الظالم لنفسه يهون عليه أن يقطع وصل خليله ويجانب خُلته، وثمَّ انتقل إلى وصف رحلته وناقته وصفاً دقيقاً، فقال: إنَّها هزيلة سريعة كأنَّ عيدان رحلها فوق حمار وحشيٍّ يقود الأثْنُ وقد اعترأها الظَّمَا في الصيف الحارِّ من جِراء السَّير في الأماكن الغليظة، وهي ترتقب أن يلوح لها بئر تروي عطشها منه، ولأجوافها صوتٌ من شدَّة الظَّمَا، تنتظر الحمار الوحشيَّ أن يوجَّهها أو يأمرها بشيء وهو لا ينيب ببنت شفة، ولما رأت أنَّه عازم على ورود الماء امتنعت عن الشُّرب، ثمَّ سلكت طريقاً رملياً تألفه، فانطلق بها حمار الوحش إلى طريق بين الحزون والفلوات بعد أن خاف من حلول الظلام، يبحث عن الماء، فرأى قصبات الصياد وقبابه منصوبة حول الماء كأنها هودج النساء، وكانت تلك الأثْنُ تعدو بسرعة حين يغضب منها وتخافه كما تخاف الإبل الحوامل الفحل فتهرب منه مسرعةً.

ومرَّ بها في مواضع ما كانت تمرُّ بها من قبل، ولما رامت ورود ماءٍ منعها من ذلك وصرفها عنه طريق غليظة وجبال عالية وقانصان يرجوان أن يشفيا غيظ صدرهما برميها. وكان ممن صرفها عن ورود ماء "ذي الأراكة" رجلٌ من قبيلة الخضر بن محارب يدعى عامراً، وهو قانصٌ مشهور ورامٍ خبيرٌ بالصيِّد والقنص. وقد كان مال هذا الرامي الذي ورثه عن أبائه قليلاً باستثناء قوسٍ صلبة وأسهمٍ فتأكده.

كان عامرٌ هذا يطلُّ من أعلى المرتفع وهو يحمل سِهَامَهُ التي تفتك بمن تصيبه، وقوسه المصنوعة من أجود الشجر، ثم ينصرف الشاعر لوصف قوس الصياد وسهامه وبعد ما يقارب الـ24 بيتاً من وصفه للقوس يعود ليكمل وصفه لما حدث مع قطع الحمر الوحشية التي شربت وارتوت على حذر وانطلقت مسرعة جذلي بنصرها على الصياد فقد شربت وسلمت من سهام الصياد وانطلقت لأعالي المرتفعات بسرور تترأص وتنغل برؤوسها بين بعضها بعضاً وكان رقابها فنا الرماح الطويلة التي تهزها الرياح.

وبتحليل المقطع نرى أنه جاء على موجتين تخللها مقطع يصف به القوس ثم يعود لوصف حمره ويصور النهاية المفرحة بانتصار القطيع وقائده على الصياد ومكايده وسهامه وقوسه إنها نجاة من فم الموت والخروج سالماً من قلب المنية المحدقة بالقطيع من كل جهة وفي المقطع نرى دقة الشماخ وتتبعه تفاصيل الوصف للحمار الوحشي وقطيعه ولا ريب أن الشماخ سيد الوصف لحمير الوحش قال الحطيئة في وصيته أبلغوا الشماخ أنه أشعر غطفان (ابن قطيبة، 1982: 318/1). وهو أوصف الناس للحمير ويروى أن الوليد بن عبد الملك أنشد شيئاً من شعره في وصف الحمير فقال: ما أوصفه لها! إني لأظن أن أحداً من أبويه كان حماراً (البغدادي، بلا تاريخ: 196/3).

على حسب التحليل الفني من جهة الأساليب فالشماخ في وصفه يعتمد الأسلوب الخبري البحت وقلما يلجأ إلى الأسلوب الإنشائي وهذا أمر معروف عند شعراء الوصف الدقيق فما يتيح الأسلوب الخبري من سعة في التعبير لنقل الواقع ورسم المشهد الحسي لا يتيح الأسلوب الإنشائي ولا نجد في القصيدة كلها أثراً للأسلوب الإنشائي إلا ما ورد في آخر وصفه للقوس حيث جاء بأسلوبين للاستفهام وواحد للأمر وواحد للنهي فقط بينما تتصرف الأبيات كلها للإخبار وعلى سبيل المثال لا الحصر من مثل قوله في مطلع القصيدة: "... عفا بطن قو من سليمان فعالز" (الشماخ، 1968: 173)؛ "... تفادى إذا استنكى عليها وتقي" (الشماخ، 1968: 180)؛ "... فأوردَهُنَّ المورَ مورَ حَمَامَةٍ" (الشماخ، 1968: 199) وهكذا...

ونستطيع تسجيل أبيات المقطع كلها كمثال ولا سبيل لذلك لأن القصيدة كلها قائمة على هذا الأسلوب الخبري الذي يعطي الحركة والاستمرار والدقة والتفاعل ويصور المشاعر والبعد النفسي ويوضح ما في النفوس ويرسم ما في المخيلة فيحمله من خيال إلى واقع مرئي وهذا لا يتوفر بدقة في الأسلوب الإنشائي. أما الأسلوب الإنشائي فلا ورود له في هذا المقطع لكن الشاعر بالمقابل أكثر من استخدم الأساليب الشريطية وخاصة في مجال التصوير من مثل قوله (الشماخ، 1968: 179):

كَمَا بَاتَرَ الحَصْنُ اللُّجُوجَ المُحَافِزُ

وَلَمَّا رَأَى الإِظْلَامَ بَادَرَهُ بِهَا

(180: 1968) ومثل قوله (الشماخ،

كَمَا تَقَى الفَحْلَ المَخَاضُ الجَوَامِزُ

تَفَادَى إِذَا اسْتَنَكَى عَلَيْهَا وَتَقَى

الألفاظ؛ فقد كانت من الصعوبة بمكان ما يحيج القارئ للتدبر والبحث ومرافقة المعاجم وتتبع الشراح والتعرف على البيئة التي نشأت فيها تلك اللفظة لتعرف معناها في القصيدة من ذلك استخدامه للألفاظ الوعرة المستغلفة على الفهم كما سيمر في وصف القوس ومن تلك الألفاظ "جأب - مستنشآت - جزاجز - القرام - كازز - نواجز" ومثل هذه الكلمات كثير في قصيدته تحتاج لمعجم بلدان وخرائط وقد لا توجد عند من دونوا أسماء الأماكن ومن تلك الأماكن غريبة الأسماء "عالز - بطن قو - يمنود - ورحرحان" وإن كانت الأماكن متباعدة وعرف الشراح واللغويون جغرافيتها ظل بعضها مستغلفاً وربما لخصوصيته أو لعصره فلم يعرفه أحد من مثل "ذات الغضا" فلم يعرف مكانها أو أين تقع؟

التقديم والتأخير؛ اعتمد الشاعر كثيراً على التقديم والتأخير في تراكيبه ومفرداته وتلاعب ببناء الجمل كي يصل إلى القافية أو لبيان أهمية المتقدم أو لشد الانتباه لما قدمه وكل هذا فيه سعة فالعربية لغة التقديم والتأخير بامتياز وهو أحد خصائصها التي تتفرد بها عن غيرها من اللغات ومن ذلك قوله: "... تلافى بها جلمي عن الجهل حاجز" (الشماخ، 1968: 174)؛ "... بعدما جرت في عنان الشعرين الأماعر" (الشماخ، 1968: 175). وهذا الأسلوب تغص به القصيدة وتحتشد، ولكنه تقديم وتأخير مفهوم سياقه وواضح مبتغاه إلا ما جاء منه في حديثه عن ثمن القوس بقوله: "... ومع ذاك مقروض من الجلد معاز" (الشماخ، 1968: 188).

المحسنات اللفظية والمعنوية؛ وهي قليلة الوجود لعدم اعتماد الشعراء الأقدمين عليها، بل إن استخدامها كان سيكون مثار شك وتهمة بزم القصيدة وقائلها ووصمها بالنحل فلم يظهر الاهتمام بالصناعة إلا في عصر متأخر وخاصة في العصر العباسي في حين كان

الشعر مطبوعاً قائماً على تتبع المعنى وتجويد العبارة لا استقصاء الحروف وتزيين اللفظ فلم نجد الجنس مثلًا في شعر الجاهليين إلا ما جاء عفو الخاطر من مثل الجنس الناقص بين لفظتي "صدود وصدور" و"هدى وهوادي" مثلًا.

بينما الطباق قد يوجد وهو محسن معنوي لا لفظي وكذا المقابلة لكن الشاعر قد يلجأ إلى التكرار في بعض الألفاظ فيعطي الجرس الموسيقي الذي يمر مرور الملح في الطعام لا أكثر من ذلك التكرار وهو تكرر واقع في الحروف أكثر منه في الألفاظ وهو غير الممجوج لقلته وعدم تتبعه قصداً (الشماخ، 1968: 181):

وَصَدَّتْ صُدُوداً عَنْ دَرِيْعَةٍ عَثَلَبٍ      وَلَا بُنْيَ غَمَارٍ فِي الصُّدُورِ حَزَائِرُ

(180: 1968 وأيضاً (الشماخ،

تَفَادَى إِذَا اسْتَدَّكَى عَلَيْهَا وَتَنَبَّى      كَمَا تَنَبَّى الْفَخْلُ الْمَخَاضُ الْجَوَامِرُ

**الصور الفنية؛** من استعارة وكناية وتشبيه ومجاز نلحظه بكثرة مع سيطرة التشبيه على قصيدته وهو أمر لا مناص منه فالشاعر وصاف يتميز بالحسية والواقعية وكان لزاماً عليه الإكثار منه والابتعاد عن الاستعارة التي تحتاج إلى تفكير وفهم أعمق وإعمال تفكير للوصول إلى المعنى المراد بينما التشبيه أوضح وأسهل وأسرع في الوصول إليه وهو يقرب الصورة والشيء الموصوف من الذهن، بل قد يوصل لك المعنى المستغلق عليك بوصفه بشيء آخر لتوضيحه فيكون المعنى أقرب وأدق ومن التشابيه قوله (الشماخ، 1968: 175):

كَأَنَّ قُودِي فَوْقَ جَابٍ مُطَرِّدٍ      مِّنَ الْخُفْبِ لَاحْتَهُ الْجِدَادُ الْغَوَارِرُ

حيث شبه راحلته وكنى بها بكلمة قنود وهو خشب يوضع على الراحلة بقصد الجلوس عليه بعد كسوته وهنا مجاز بأن أطلق لفظ الجزء وأراد الكل علاقته الجزئية إضافة للتشبيه فقد شبه راحلته بحمار الوحش أبيض الخواصر والبطن وهو ليس أي حمار وإنما حمار مطارد من الصيادين يشعر بالخوف ويركض بقصد النجاة ليصور لنا شدة تعب وجد ناقته في المسير ومنه قوله (الشماخ، 1968: 179):

وَلَمَّا رَأَى الْإِظْلَامَ بَادَرَهُ بِهَا      كَمَا بَادَرَ الْخَصْمُ اللَّجُوجُ الْمُحَافِرُ

يشبه اندفاع الحمار وقطيعه للماء باندفاع الخصم العنيد تجاه خصمه بشراسة وصمود

وقوله يصف مكان الصيادين ويشبهها بالهواج (الشماخ، 1968: 179):

عَلَيْهَا الدُّجَى مُسْتَنْشَاتٍ كَأَنَّهَا      هَوَادِجُ مَشْدُودٍ عَلَيْهَا الْجَزَاجِرُ

ومعظم التشبيه تشبيه تمثيلي حيث يعتمد على صور متلاحقة منتزعة من متعدد فيكون التكتيف في الوصف واستقصاء الجزئيات وتتبع الحركة وتمثيل المشهد كأنه مثل للعيان لا صورة من الماضي رآها الشاعر وانقضت إنه نقل للواقع بحركته وصورته الحية التي ستظل موصوفة بدقة عالية ومستمرة مع كل قراءة وأمثلة التشبيه كثيرة.

استخدم الشاعر الكناية ومن ذلك قوله في وصف شدة عطش القطيع حتى تسمع صليل الأمعاء وجفافها (الشماخ، 1968: 177):

لَهُنَّ صَلِيلٌ يَنْتَطِرُنَ قَضَاءَهُ      بِضَاجِي عَذَاةٍ أَمْرُهُ وَهُوَ ضَامِرُ

"عَدُونَ لَهُ صُعْرَ الْخُدود" (الشمّاخ، 1968: 196) كناية عن جريها وطريقة ركضها بفرح بعدما نجت من الموت. "وَلَوْ تَقَفَاها ضَرَجَت من دمائها" (الشمّاخ، 1968: 182) كناية عن الموت والقتل. "وَلابئِي غَمارِ في الصُدور حَزائِرُ" (الشمّاخ، 1968: 181) كناية عن الغيظ بعد الفشل في الصيد. "على عَجَلٍ وَلِلْفَرِيصِ هَراهُزُ" (الشمّاخ، 1968: 195) كناية عن الخوف الشديد.

**الموسيقا الداخلية والخارجية؛** فالشاعر استخدم لقصيدته بحرا تقليديا استخدمه من قبله وهو البحر الطويل وهذا حمال الحمول من بحور الشعر لطول تفعيلاته ولمناسبته لغرض الوصف وبما أن لوصف هو جل الشعر العربي بكل أغراضه انبرى شعراء الجاهلية له وهو البحر العروضي الرسمي، والمتتبع للديوان يرى أن أغلب شعر الشمّاخ على هذا الوزن ولم ينصرف لسواه إلا قليلا وليس له إلا أن يفعل ذلك فهذا ما اعتاده السامع والشاعر قديما يقول إبراهيم أنيس "ربما فرضت البيئة اللغوية على شعرائها التزام أوزان خاصة شاعت فيها وألفتها الأذن أكثر مما تفرض عليه التزام أخيلة وألفاظ بعينها" (أنيس، 1965: 187).

وتفعيلات البحر أربع في كل شطر ومن ميزاته أنه لا يأتي مجزوءا ويدخل عليه الزحاف بكثرة لذا كان الشاعر محقا في اختياره فبالبحر متناسب مع حالة الشاعر النفسية في وصفه لعمار الوحش القلق المطارد ووصفه للقوس التي جعلته حزينا بعدما باعها يقول عبد الإله الصانع "إن موسيقى الطويل إذا ترنم فيها أشاعت جوا نغميا موافقا للجو النفسي" (الصانع، 1987: 423)

**القافية فالروي؛** حرف الزاي المضموم ولا يخفى علينا من صفات فخمة لهذا الحرف فمن صفات الحرف أنه حرف جهوري لانحباس النفس وانغلاق الأوتار الصوتية وهو من حروف الرخاوة لجريان الصوت في المخرج ومن صفاته الاستفال بسبب انخفاض أقصى اللسان والانفتاح بسبب الفرجة بين اللسان والحناك العلوي والإصمات لصعوبة النطق به لوجود ثقل في الحرف وهو من حروف الصفير كذلك. إذن ليست قافية الشاعر عادية وليست من الحروف التي سلك مسالكها الشعراء لقد أراد في رويه أن يتميز ويأتي بسهولة على ما يشق على غيره فهو شاعر الصعب ومرتقي النواشز والقنان.

وقد استخدم **التلوين** في قصيدته بالاعتماد على ألفاظ توحى باللون والحركة والصوت ومن أمثلة الألفاظ الموحية باللون "عشية – الإظلام – دمانها – جزاجز" والحركة من مثل "جرت – مضت – مرت – إجرانها – عجل – نحاها" ومن أمثلة الصوت "يحشرجها – نهاق – راجز – دعاها – جازز"

**العاطفة؛** فالصدق سمة الشاعر فما دمت ترى دقة الوصف وتتبع التفاصيل فاحكم بصدق العاطفة وخاصة أن الشاعر يعيش حالة تلك الحمر الوحشية فهو في مطاردة دائمة وعيش ضنك يهرب من المجهول إلى مجهول ويمثل نفسه وشقاءه في صحرائه بشقاء القطيع المطارد الباحث عن الماء كذلك البدوي الذي يطارد السحاب ويبحث عن موارد الماء التي غالبا ما تكون هدفا لغزو القبائل الأخرى وكما هو الماء سر حياة هو سبب فناء وموت بالنسبة لعمار الوحش وللعربي في صحرائه القاسية التي لا ترحم وربما فاز القطيع بالنجاة كما يفوز الشاعر بالبقاء رغم المخاطر لكنه ليس بقاء مضمونا فالخطر قريب يترصدك كما ترصد القواس قطيع الحمر وظلت شخصية قائد القطيع تترك أثرا عميقا في النفس فهو الصموت الحكيم المدافع عن قطيعه الخائف على حياة من يتبعه وهو إن بدا قاسيا تهابه الحمر لكنه يتصرف من منطق القائد الخبير الذي ينتهي به المطاف لحمايتهم والنجاة بهم من براثن الموت وسهام الموت التي تترصدهم.

### ٣. وصفه القوس

هذه القصيدة من القصائد التي استحوذ وصف القوس عليها (الشمّاخ، 1968: 182):

أخو الخضر يرمي حيث تُكوى النواجزُ  
كأنّ الذي يرمي من الوحش تارزُ  
وصفراء من تُبعِ عليها الجلائزُ

وَحَلَّاهَا عَنْ ذِي الأَرَاكَةِ

وهي تعدّ من عيون الشعر العربي، وأبياتها تدور حول قوس عملها بدويّ اسمه "عامر" على أحسن ما تكون القسيّ العربية، ويبدو أنها أخذت من نفسه مأخذاً بعيداً، فتحوّلت في وجدانه من قوس عادية إلى قطعة من روح ذلك الأعرابي، ثم اضطرتّه الأيام إلى بيعها في أسواق الحجيج، ومع أنه أعطي فيها أضعاف قيمتها المادية إلا أنها بكأها وحزن عليها، لأنّ قيمتها الفنية والنفسية لديه لا تقدّر بثمن.

فبعد أن أبرز الشماخ حالة الإنسان العربي وما يقاسيه من واقع وكفاح، يلاقي فيه المصاعب والشدائد، من خلال وصف حمار الوحش وكيفية نضاله ومكابدته المشاق، وحرصه الشديد على أثنه، ومراعاته لها في سبيل النجاة من الصياد الماهر الذي لا تُخطئ رميته، فهو رام جيد لا يرمي إلا حيث تكوى الإبل المصابة بمرض النحاز الذي هو سعال شديد يصيب الإبل في رئاتها، فتكوى بها جنوبها وأصول أعناقها- وهذا هو هدف الرامي الحقيق، فهو لا يخطئ رميته، حيث إنها تقع في مقتل، فإن لم تصبه أوقفته مذعورًا خانقًا قد خارت قواه فلا يقدر على المسير، ومعه نصال زرق يطل بها من مكان مشرف مرتفع، لا يمكن أن يداوى المرمي بها، وقوس صفراء من شجر نبع، قد لويت عليها عقبات لتشدّها وتزيد من قوتها. بعد أن وصف هذا كُله بدأت رحلة القوس مع هذه النبعة، فأخذ يحكي قصة قوس صنعها صانع ماهر فأجاد فيها، ثم لازمته فكأنها قطعة منه، فمنذ وقعت عيناه على فرع الشجرة الذي سيصنع منها قوسه أخبره حدسه بأن ذلك الغصن سيكون مادة مناسبة لقوسه التي ينوي صنعها، فجعل الشماخ يصور تلك القوس وقواسها، يقول (الشماخ، 1968: 184):

لَهَا شَدْبٌ مِنْ دُونِهَا وَخَوَاجِرُ  
فَمَا دُونَهَا مِنْ غَيْلِهَا مُتَلَاجِرُ  
وَيَنْغَلُ حَتَّى نَالَهَا وَهُوَ بَارِرُ

تَخَيَّرَهَا الْقَوَاسُ مِنْ فَرَعٍ ضَالَّةٍ  
نَمَتْ فِي مَكَانٍ كُنَّهَا وَاسْتَوَتْ بِهِ  
فَمَا زَالَ يَنْجُو كُلَّ رَطْبٍ وَيَابِسٍ

نلاحظ هنا مدى اهتمامه بجودة الشجر التي صنع منها قوسه، فقد كان يبحث جاهداً عن شجرة السدر والنبع والضال ويقاسي الأهوال والأشواك التي تحول بينه وبينها، مزيلاً ما يأتي في طريقه من شجر أخضر ويابس، متكبداً عناء الطريق حتى حصل على مراده. وكلمة "تخيرها" تشير إلى أنه اختارها بدقة فهو يعرف قدرها حق المعرفة. وتكرر التعبير بالفعل المضارع، كـ "ينجو، ينغل" مما يدل على الاستمرار والمواصلة الحثيثة لتحقيق الهدف المراد. والفعل الماضي كـ "زال، نال" أضفى ثباتاً وبقياً بالجد والمواصلة. ومن ثم يعود الشماخ ليصف ما حصل حال ظفره بها، فيقول (الشماخ، 1968: 185):

عَدُوٌّ لِأَوْسَاطِ الْعِضَاءِ مُشَارِرُ  
أَخَاطَ بِهِ وَأَزُورَ عَمَّنْ يُحَاوِرُ

فَأَنَحَى إِلَيْهَا ذَاتَ حَذِّ غُرَائِبِهَا  
فَلَمَّا اطْمَأَنَّتْ فِي يَدَيْهِ رَأَى غَيْ

فالشاعر بعد حصوله على غنيمته، بعد هذا الجهد، هوى عليها بالفأس التي تقطع عظيم شجر العضاء، فلما نالها وأصبحت بين يديه ويظهر التكرار لحرف مما جعله يطوف حول نفسه وهي بين يديه من شدة فرحه بحصوله عليها وتحقيقه مراده رأى الغنى بعينه، الفاء في الأبيات السابقة "فما زال، فأنحى، فلما، فمطعها"، وهذا التكرار يدل على السرعة في إنجاز المهمة. فالفاء تدل على الترتيب والحقيقة أن الشماخ في هذه الأبيات رسم لوحة فنية تصور افتتاح القواس بقوسه وغرامه بها. وبعد حصوله عليها أخذ يختفي والتعقيب عن الأنظار، ثم أخذ يراعيها ويعتني بها ويقوم معوجها بأدوات خاصة بتتقيفها مدة عامين، وفي هذا دلالة كبرى على شدة عنايته بها (الشماخ، 190-187: 1968: 187-190):

لَهَا نَيْعٌ يُغْلِي بِهَا السُّؤْمَ رَائِرُ  
نُبَاغٌ بِمَا بَيْعَ التَّلَادِ الْخَرَائِرُ  
مِنْ السَّبْرَاءِ أَوْ أَوْاقِ نَوَاجِرُ  
مِنْ الْجَمْرِ مَا دَكَّى عَلَى النَّارِ خَابِرُ

فَوَافَى بِهَا أَهْلَ الْمَوَاسِمِ فَانْتَبَرَى  
فَقَالَ لَهُ: هَلْ تَشْتَرِيهَا؟ فَإِنِّي  
فَقَالَ: إِزَارٌ شَرَعِيٌّ وَأَرْبَعُ  
ثَمَانٍ مِنَ الْكِبْرِيِّ خُمُرٌ كَانَهَا

وهنا ينقل الشماخ تصويراً بديعاً لأثر "الاغتراب" لحظة انفصال الفن عن الفنان أو العمل عن العامل، إنه يرسم محاولة للتقدير المادي لعمل هو في عين صاحبه لا يقدر بثمن، ويصف مدى حسرتة وبكائه لحظة أن أدرك أنه باع ما لا يباع، ولا يقدر بمال. لقد قصد القواس السوق، فنتبعه من بهرته هذه القوس وجودتها، وزاد إعجابه حين جربها وحينئذ علم القواس برغبة الرائي المجرب المتفحص لهذه القوس بأنه راغب فيها مقبل على شرائها ولو كلفه ذلك مالا كثيراً، فبادره القواس بقوله مبالغاً: هل تشتريها؟ وكأنه يشوقه لها، ففي استفهامه هنا تشويق للمشتري، ثم أخذ يثبت له بأنها تباع بما يباع به المتاع الغالي الثمن، وأتى بـ "إن" المؤكدة إمعاناً منه في نفاستها عنده، وهذا أضفى على السياق جمالاً وروعةً واتساقاً، وكل ذلك إشعار لهذا المشتري بأنها غالية عند هذا القواس، فلا يقترب من شرائها إلا من يعرف قيمتها ويقدرها قدرها، فلما علم المشتري رغبة القواس ببيعها باشره بعروضه المغربية،

فأخذ يراجع نفسه وقلبه: أهذا المال ثمن لهذه القوس أم لا؟ وهذا مما يدل على مكانتها العالية عنده وشدة تعلقه بها، وأنه لم يجبره على بيعها إلا الظروف القاسية، فأخذ الحاضرون لهذه المساومة النادرة يحثون القواس على البيع، وألا يضيع هذه الفرصة، وأن هذا ثمن لا



يمكن أن يُعطى لغيرها من جنسها، ولشدة إلاحهم وكثرة صخبهم وعلو أصواتهم باع القواس قوسه، واشتدَّ وَجْدُهُ عليها، حتَّى فاضت العين بعبرات، وحرَّ في النفس ما حرَّ، حتَّى توالى الزفرات. فهو فراق لحبيب عاش معه ورباه، ثم ذهب من بين يديه في لحظات. وتجد ذلك ظاهرًا في تكراره للفاء، وكأنه يتأقّف من هذا الموقف الذي أجبره الزمن عليه. وفي ألفاظه نجد كلمتي "حرّاز وحامز" فيهما من الوجد والأسى ما لا يمكن التعبير عنه بغيرهما. وهذا ممّا يدلّ على براعة الشاعر في هذا الوصف الدقيق. وكذلك تقديم المسند على المسند إليه في قوله: "وفي الصدر حرّاز" فيه ما يدلّ على قصر الحرّ على الصدر، وإثارة وتشويق لمعرفة ما سيأتي بعد هذا التقديم يقول (الشمّاح، 1968: 191):

كفي وأها أن يُغرِقَ السهمَ حاجزُ  
ترنّم تُكلى أوجعها الجنائزُ

وذاق فأعطته من اللين جانبًا  
إذا أنقض الرامون عنها ترنّم

ومن الملاحظ في البيت الثاني تكرار صوت النون ثماني مرات ممّا يرمز إلى الترنيم، فالقوس التي ترمي السهم تترنّم بعد إرسالها له، لكن المرسل عبر عن هذا الترنّم هو الموت، وهذا يظهر من خلال توظيفه لفظة "تكلى"، فقد جعل القوس ترسل موتًا قبل أن ترسل سهمًا ويقول (الشمّاح، 1968: 193):

وإن ريعٍ منها أسلمته النواقرُ  
خوازن عطار يمان كواثرُ  
خبيرًا، ولم تُدرج عليها معاوثرُ

قدوّف، إذا ما خالط الطيّب سهمها  
كان عليها زعفرانًا ثميرُهُ  
إذا سقط الأنداء صينث وأكرمث

فهو يصف تلك القوس التي ما زالت عالقة في ذهنه، مضيقًا عليها من الصفات ما يختصّ بالنساء، فهي في لونها الأصفر كأنها مطلية بالزعفران اليماني، خير ما تختزنه النساء، ويبين حرصه عليها ومحافظةه الدائمة عليها حال وجودها عنده، فهو يحفظها من الندى الذي قد يؤذيها حال نزوله عليها، فهو يلبسها ثوبًا جديدًا، مبيّنًا مكانتها عنده وخوفه عليها من أي شيء قد يؤثر فيها.

ولقد أخذ القوس جلّ أبيات الوصف في القصيدة، ممّا يعطي دلالة على تعلّقه بها وشغفه الكبير بها، وكأنك بين محبوبين لا يقدران على المفارقة، فكلّهما يعطي صاحبه من العناية ما تطمئنّ به نفس الحبيب من الوصل والعطاء، ويزداد ذلك يومًا بعد يوم، حتّى أدركه من الحاجة والفاقة والفقر ما ألجأه إلى أن تكون هي الضحية، فظلّ يقدم رجلاً ويؤخر أخرى نحو السوق، ثمّ بعد جهد نفسي كبير عزم على عرضها للبيع كما سبق بيانه. ثمّ إنّ استخدامه لألفاظ مثل: "صينث، أشعرت حبيرًا" يشير إلى اهتمامه فوق العادة واحترام وتقدير وحب، فهو لا ينظر إليها على أنها قوس عادية، ولكنها بمثابة الصديق والرفيق والعون. فالشمّاح يدرك قيمة قوسه، ولذلك كانت عاطفته صادقة تجاهها، فلم يزيّف ولم يبالغ، ولكن أبان عما في نفسه لهذه القوس. ثمّ أمعن في وصفها بقوله "قدوّف" فهي قوس ذات قوة في الرمي، وهي مزينة كذلك، وكأنك بكائن حيّ يحاكيه ويسير معه ويردّ عليه الصوت من خلال الرمي بها. ثم يعود فبيّن صفة صوتها حال خروج السهم منها، وكأنه حنين امرأة أثقلت المصائب.

وتظهر المبالغة بارزة في قوله "وإن ريع عنها أسلمتها النواقر". فتأمل كيف أن الصيد لا يجد ملاذًا ولا مهربًا من هذه القوس، بل إن أقدامه صارت تخذله. لقد كانت تلك القوس قريبة من قلبه، فهي تلازمه ولا يستغني عنها في حرب أو سلم، وكانت هذه القصيدة خير بيان عن مدى تعلّقه بقوسه، حيث تحدّث فيها عمّا يربو عن عشرين بيتًا، ولم يذكر في قصيدته سلاحًا آخر بالوصف والتفصيل كما وصف وأبان وأجاد عن قوسه، ولذا يقول (الشمّاح، 1968: 183):

كان الذي يرمي من الوحش تارزُ

قليل اللاد غير قوس وأسهم

فالقولة هنا كناية عن العدم، أي: لا يملك من متاع الدنيا غير قوسه وسهامه. وهذا القصر بطريق النفي الضمني المفهوم من التعبير بلفظ "قليل" والاستثناء بـ"إلا" يشعرنا بقيمة القوس في حياة الشمّاح ومدى تقديره لها، وأنه إذا كان معه قوسه فمعه سلاحه الذي لا يرضى به بديلًا. وبهذا ترى كيف استحوذت القوس على قلب الشمّاح، فما عاد يرى سواها ولا يتعلّق بغيرها. وأمّا اهتمامه بلون القوس فله دلالة كذلك، فقد بيّن أنّها صفراء اللون، وفي هذا دلالة على استواء هذا العود وأنه ظاهر الحسن، كما يحمل معنى التهويل والترهيب للأعداء، وهكذا تضح ثنائية الموت والحياة. ثم ذكر لونها آخر عند ذكر سهامه وهو اللون الأزرق، فقال (الشمّاح، 1968: 183):

وصَفْرَاءُ مِنْ نَبْعِ عَلَيَّهَا الْجَلَائِزُ

مُطَلًّا بَرْزُقِي مَا يُدَاوِي رَمِيئَهَا

و"الزُّرْق" كناية عن رؤوس أسهمه، والتعبير بهذا اللون فيه ترهيب للأعداء، والصفرة والزرقة مقترنة دائما بالموت كما أن لون زرقة العين مكروهة عند العرب لأن المراد بها: العمى. وكما جاءت الزرقة في مشهد رهيب بوصف المذنبين يوم القيامة "يَوْمَ يُنْفَخُ فِي الصُّورِ وَتَحْشُرُ الْمُجْرِمِينَ يَوْمَئِذٍ زُرْقًا" (طه، 20/102) وعليه ففيه بيان بأن سهامه عمياء لا تفرق بين شريف ووضع، تحمل معها العذاب الشديد، ولا شك أن في ذلك من الترهيب والتهويل ما فيه. وذكر كذلك لون الصفرة ولكن ليس بلفظه الصريح كما في قوله (الشمخ، 1968: 193):

خَوَازِنُ عَطَارِ يَمَانٍ كَوَانِزُ

كَأَنَّ عَلَيَّهَا زَعْفَرَانًا تُمِيرُهُ

فأبان عن لون الصفرة بقوله: "زعفرانًا"، وهذه الصفرة الشديدة تبيّن مدى ابتهاجه وسروره وفرحه بهذه القوس، فهي صارت صفراء فاقعًا لونها تسرُّ صاحبها وتسعده لأنه يعرف قيمتها وقدرها. والشمخ يشمخ بقوسه ويعتزُّ ويفتخر بها كما يفخر الوالد بولده، ويدلّل على علو مكانها وصعوبته، ومن ذلك قوله (الشمخ، 1968: 184):

لَهَا شَدَبٌ مِنْ دُونِهَا وَخَوَاجِزُ

تُخَيِّرُهَا الْقَوَاسُ مِنْ فَرْعِ ضَالَةٍ

يظهر ذلك من خلال كلماته: "تخيرها" و"القواس" و"فرع ضالة" و"مطلا" و"نبح" (الشمخ، 1968: 182) فهذه الكلمات وغيرها تشير إلى أنّ الشمخ كان ينظر إلى قوسه نظرة احترام وتقدير، وأنه رأى فيها من الأوصاف والقوة ما يشمخ به، وهذا يدل على أن الفوز بهذه القوس فوز بأمر عزيز على كثير من الناس.

وخلاصة الأوصاف التي أوردتها الشمخ للقوس أنّها: مقطوعة بيد خبير، وسهامها نافذة، لونها أصفر مأخوذة من النبع، متخيرة، استوت في مكانها ولم يتعجل صاحبها بقطعها، وقد مطّعها ماء اللحاء لتشربه وتصير أقوى أصلب، ثم قومها وبراهها، فصارت تمتاز بشدة مرونتها، ولوترها صوت عالٍ عند النبض، وسهامها النابضة عنها سريعة نافذة، يعتني بها صاحبها فهي مصنونة محفوظة عنده، ولذلك غالى في ثمنها، وفارقها وهو كاره لفراقها.

كل هذه الصفات تدل على منزلة القوس عند الشمخ، فهي عنده بمنزلة الولد، وهو يعتني بها اعتناء عجيبيًا، فنظره إليها يقر عينه ويبهج قلبه ونفسه. فالقوس هي مادة تلك القصة المحزنة التي أفعمت بمعانٍ وحكم، وقد تعدت عند الشمخ حيفة القوس المادية، حتى أصبحت رمزًا لتلك العلاقة بين العمل والفن، فإذا بالقوس، التي هي رمز القوة والطراد وآلة الصيد والموت، تصبح في استعمال الشمخ وسيلة للحزن والحسرة، ورمزًا للفقْدان والأسى، وعلامة على الوفاء والولاء.

ومن الملاحظ أنّ الشمخ قد بدأ قصيدته بالبكاء على أطلال سلمى التي عفا عليها الزمن، كما هي عادة شعراء العرب في تلك القرون، إلا أنه تجاوز ذلك وذهب إلى ما فيه تفرد جديد بدیع من خلال رسم قصة حبّ وعشق من لون آخر. فالقوس تُشبه الحبيبة الحية في نقائنها وطهارتها، حيث انتقاها وهي في كَيْفِهَا، ولذلك حقّ له أن يعكس مرارة فقدانها كما يفقد الحبيب محبوبته. هذا المقطع من أبيات القصيدة حاز من القصيدة ما ناف على الثلث فهو يصف القوس بـ 24 بيتًا من أصل 56 بيتًا وهذا يدل أن القصيدة إنما كتب بهدف وصف القوس بالدرجة الأولى بعد وصفه لحمار الوحش وقطيعه وقد مرّ أنفاً لمحة عن شرح وتحليل نفسي للأبيات أما من حيث الأساليب فإن الشاعر في هذا المقطع ركن إلى الأسلوب الخبري ما فعل في أبياته كلها ولم نجد في هذا المقطع شيئاً من الأساليب الإنشائية إلا ما ورد في لحظة البيع والشراء عندما كانت الحاجة ماسة لتصوير مشهد التشويق والإثارة في حادثة بيع القوس. استخدم أساليب الإنشاء الطلبي كالاستفهام وأسلوب الأمر والنهي مثل (الشمخ، 1968: 187):

تُبَاغُ بِمَا بَيْعَ التَّلَادُ الْحَرَائِزُ

فَقَالَ لَهُ هَلْ تَشْتَرِيهَا؟ فَأَيَّهَا

(189: 1968 ومثل (الشمّاح،

لَكَ الْيَوْمَ عَنْ رَيْحٍ مِنْ النَّبْعِ لَاهِرٌ

فَقَالُوا لَهُ بَابِعٌ أَخَاكَ وَلَا يَكُنْ

ولا سبيل لكتابة كل القصيدة فكل أساليبها خبرية كما استخدم الشرط وجوابه وهي أساليب منثورة في القصيدة لتفصيل الوصف مثل قوله (الشمّاح، 1968: 190):

وَفِي الصَّنْدَرِ حُرَّازٌ مِنَ الْوَجْدِ حَامِرٌ

فَلَمَّا شَرَاهَا فَاصَّتِ الْعَيْنُ عَبْرَةً

(185: 1968 ومثل قوله (الشمّاح،

أَحَاطَ بِهِ وَأَزُورٌ عَمَّنْ يُحَاوِرُ

فَلَمَّا اطْمَأَنَّتْ فِي يَدَيْهِ رَأَى غَيْئًا

أكثر الشاعر من التقديم والتأخير لغايات التخصيص والحصر وتقديم ما له الأهمية وأحيانا كثيرة لاستقامة الوزن والوصول للقافية من مثل (الشمّاح، 1968: 182):

....

وَحَلَّاهَا عَنْ ذِي الْأَرَاكَةِ عَامِرٌ

(189: 1968 (الشمّاح، ومثل

لَكَ الْيَوْمَ عَنْ رَيْحٍ مِنْ النَّبْعِ لَاهِرٌ

فَقَالُوا لَهُ بَابِعٌ أَخَاكَ وَلَا يَكُنْ

والتقديم والتأخير مما توسعت به اللغة وهو أحد سماتها فلا سبيل للحصر في أمر التقديم والتأخير كحال الأسلوب الخبري في الأبيات.

أما ألفاظ الشاعر فقد كانت ذات سمة مميزة حاله في كل شعره فالشمّاح ينتقي من اللفظ جزله ووعره وأصعبه على القارئ والسماع حتى إنك لتحتاج إلى معجم يرافقك في كل بيت تقرؤه وكل لفظة تمر بها ولعل اختياره هذا راجع إلى بيئته التي عاشها فقد قضى حياته في الصحراء بين أفراد قبيلته من بني ذبيان من غطفان التي هي من جماجم العرب ومن فصحاءها فلا عجب أن تقرأ ألفاظا من مثل "حلأها (بمعنى دفعها ومنعها) ونحائز (بداية رقبة البعير حيث يكوى من مرض النحاز) تارز (وهو الواقف بلا حركة) المعاوز (القماش غير الثمين أو القديم) إلى ما في القصيدة من مثل هذه الألفاظ الوعرة الصعبة لذا كان الشمّاح مرجعا للمعاجم تأخذ منه وتوثق معاني الكلمات ويبقى الغموض والصعوبة سيد الموقف في كثير من ألفاظه ما ألجا محقق الديوان إلى الاعتراف أنه لم يجد معنى كلمة بعينها. الصور الفنية: من استعارة وكناية وتشبيه ومجاز نلاحظه بكثرة مع سيطرة التشبيه على قصيدته وهو أمر لا مناص منه فالشاعر وصاف يتميز بالحسية والواقعية وكان لزاما عليه الإكثار منه والابتعاد عن الاستعارة التي تحتاج إلى تفكير وفهم أعمق وإعمال تفكير للوصول إلى المنى المراد بينما التشبيه أوضح وأسهل وأسرع في الوصول إليه وهو يقرب الصورة والشئ الموصوف من الذهن بل قد يوصل لك المعنى المستغرق عليك بوصفه بشئ آخر لتوضيحه فيكون المعنى أقرب وأدق ومن التشابيه قوله (الشمّاح، 1968: 185):

عَدُوٌّ لِأَوْسَاطِ الْعِضَاءِ مُشَارِرٌ

فَأَنَحَى إِلَيْهَا ذَاتَ حَخٍّ غُرَابَهَا

حيث شبه حد الفأس بالعدو الذي يحصد رقاب فروع الشجر تشبيهه ببلغ مفرد بمفرد ليصور لك مقدار الجدية والهمة في قطع الغصون ومنه قوله (الشماخ، 1968: 191):

إِذَا أَنْبَصَ الرَّامُونَ عَنْهَا تَرْتَمَتْ      تَرْتَمُ تَكْلَى أَوْجَعَتْهَا الْجَنَائِزُ

شبه صوت الوتر بترنم التكللى التي فقدت ابنها وهي تتوجع كلما رأت جنازة ليصور مدى حزن صوت القوس بيد المشتري تشبيهه ببلغ من المضاف والمضاف إليه. وقوله (الشماخ، 1968: 193):

كَأَنَّ عَلَيَّهَا زَعْفَرَانًا تُمِيرُهُ      خَوَازِنُ عَطَارِ يَمَانٍ كَوَائِرُ

تشبيهه تمثيلي يصور لون لقوس وكيف كانت صفراء مائلة للحمرة عندما شبه لونها بلون الزعفران الذي تحتفظ به البانعات عند عطاري اليمن.

(183: 1968 وفي قوله (الشماخ،

قَلِيلُ التَّلَادِ غَيْرَ قَوْسٍ وَأَسْهُمٍ      كَأَنَّ الَّذِي يَزِمِي مِنَ الْوَحْشِ تَارِزُ

تشبيهه صور فيه دقة وسرعة إصابة الهدف من الصياد حيث تبدو الطريدة واقفة في مكانها بالنسبة لسرعة السهم الواصل إليها وفيه مبالغة جميلة أوصلت المعنى بدقة شديدة.

استخدم الشاعر الكناية ومن ذلك قوله (الشماخ، 1968: 182):

وَحَلَّاهَا عَنْ ذِي الْأَرَاكَةِ عَامِرٌ      أَخُو الْخُضْرِ يَرْمِي حَيْثُ تُكْوَى النَّوَاجِرُ

كناية عن رقاب الإبل إذا مرضت بداء النحاز فهي تكوى في أصول رقابها لتشفى فقال حيث تكوى النواجر (الشماخ، 1968: 183):

مُطَلًّا بِزُرْقٍ مَا يُدَاوِي رَمِيَّهَا      وَصَفْرَاءَ مِنْ نَبْعِ عَلَيَّهَا الْجَلَائِزُ

زرق كناية عن السهام التي تحمل الموت وصفراء كناية عن القوس التي تحمل المرض والموت أيضا وفي النص الكثير منها.

**المحسنات اللفظية والمعنوية:** وهذا الضرب من البديع قلما تجده في الشعر القديم بشكل عام، ولكنه استخدم الطباق على قلة وهذا شائع في الشعر لأن الضد يكشف حسنه الضد وهو محسن معنوي وهذا هدف الشعراء التقليديين الذين يتجهون للمعنى لا الشكل ومن مثل (الشماخ، 1968: 184):

فَمَا زَالَ يَنْجُو كُلَّ رَطْبٍ وَيَابِسٍ

.....

(189: 1968) (الشمّاح،

.....

أَيَّاتِي الَّذِي يُعْطَى بِهَا أَمْ يُجَاوِزُ

وبدلاً عن الجناس اعتمد التكرار ليعطي الجرس الموسيقي الخاص بالموسيقى الداخلية فتجده بكثير من تكرار الألفاظ من مثل "ترنمت، ترنم/بيع، بيع /يرمي، يرمي /أقام، قومت / التلاد، تلاد" واستخدم التفصيل بعد الإجمال كقوله (الشمّاح، 1968: 187):

ثُبَّاعٌ بِمَا يَبِيعُ التَّلَادُ الحَرَائِزُ  
مِنَ السَّيْرَاءِ أَوْ أَوَاقٍ نَوَاجِزُ  
مِنَ الجَمْرِ مَا نَكَى عَلَى النَّارِ خَائِزُ

فَقَالَ لَهُ هَلْ تَشْتَرِيهَا؟ فَإِنَّهَا  
قَالَ إِزَارٌ شَرَعِيٌّ وَأَرْبَعُ  
ثَمَانٍ مِنَ الكِبْرِيِّ خُمُرٌ كَانَتْهَا

## الخاتمة

الشاعر الشمّاح عاش بعضاً من حياته في العصر الجاهلي وبعضاً في صدر الإسلام، وكان من أبلغ شعراء عصره ويعد من الطبقة الثالثة من طبقات فحول الشعراء الجاهليين وقد أبدع في وصف الأشياء التي تناولها حتى سمي بشاعر الوصف، تطرق الشمّاح في شعره إلى الإنسان والمرأة والأطلال ووصف الناقة والقوس والحمار الوحشي وصفاً دقيقاً فاق كل معهود وخاصة في الألفاظ.

إن الدارس لشعر الشمّاح والمتمعن في حياته وأحداثها يأخذ انطباعاً عن طبيعة شعره والمتفهم للبيئة التي عاش بها يجد نفسه أمام مرجع تاريخي اجتماعي لتلك البيئة ومن خلال الدراسة يتضح أن الشمّاح شاعر يعكس ما عاناه في حياته على اختياره للحمر الوحشية ومعاناتها في الصحراء التي لا ترحم فالإنسان العربي في فترة حياة الشمّاح مر بتحول شديد وانقلاب جذري ولم يكن الشمّاح إلا فرداً من مجتمعه لكنه ليس فرداً عادياً إنه شاعر فحل صور قلقه واضطرابه ورسم مخاوفه وأحاط ببيئته وكأنه ذرع الجزيرة بكل جغرافيتها وهذا ما لمح في كثرة ذكر الأماكن وخاصة في قصيدة القوس حتى ليعجب القارئ كيف للحمر أن تجوب تلك البقاع من البصرة حتى تهامة جنوب غرب الجزيرة العربية وتمر بكل تلك البقاع بين عشية وضحاها إنه هاجس الارتحال والشوق للديار يصفها بعيني حمار الوحش الذي ربما مر بها أثناء تجواله وبحثه عن الماء وانتقاله وهجراته.

ومن الملاحظ أنّ الشّمّاح قد بدأ قصيدته بالبكاء على أطلال سلمى التي عفا عليها الزمن، كما هي عادة شعراء العرب في تلك القرون، إلا أنه تجاوز ذلك وذهب إلى ما فيه تفرد جديد بدیع من خلال رسم قصة حبّ وعشق من لون آخر. فالقوس تُشبه الحبيبة الحية في نقاتها وطهارتها، حيث انتقاها وهي في كنفها، ولذلك حقّ له أن يعكس مرارة فقدانها كما يفقد الحبيب محبوبته، القوس عنده بمنزلة الولد، وهو يعتني بها اعتناء عجيبياً، فنظره إليها يقر عينه ويبهج قلبه ونفسه. فالقوس هي مادة تلك القصة المُنزلة التي أعمت بمعانٍ وحكم، وقد تعدت عند الشّمّاح حقيقة القوس المادية، حتى أصبحت رمزاً لتلك العلاقة بين العمل والفن، فإذا بالقوس، التي هي رمز القوة والطراد وآلة الصيد والموت، تصبح في استعمال الشّمّاح وسيلة للحزن والحسرة، ورمزاً للفقدان والأسى، وعلامة على الوفاء والولاء.

## المصادر

- أنيس، إبراهيم. (1965). *موسيقى الشعر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- ابن سلام الجمحي. (بلا تاريخ). *طبقات فحول الشعراء*. بيروت. دار الكتب العلمية.
- ابن فارس، أحمد بن زكريا القزويني. (1979). *مقاييس اللغة*، تحقيق عبد السلام هارون. بيروت: دار الفكر.
- ابن قطيبة، أبو أحمد عبد الله. (1982). *الشعر والشعراء*، تحقيق أحمد محمد شاكر. القاهرة: دار المعارف.
- الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين. (2002). *كتاب الأغاني*. بيروت: دار صادر.
- البغدادى، عبد القادر بن عمر. (بلا تاريخ). *خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب*، تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي.

- الترماني، عبد السلام. (1988). *أحداث التاريخ الإسلامي بترتيب السنين*. دمشق: مكتبة دار طلاس.
- الزمخشري، أبو القاسم جار الله. (بلا تاريخ). *الفائق في غريب الحديث والأثر*، تحقيق علي محمد الجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم. لبنان: دار المعرفة.
- الشمخ بن ضرار. (1968). *ديوان الشاعر الشمخ بن ضرار النيباني*، تحقيق صلاح الدين الهادي. القاهرة: دار المعارف بمصر.
- الصائغ، عبد الإله. (1987). *الصورة الفنية معياراً نقدياً*. بغداد: دار الشؤون الثقافية.
- ضيف، شوقي. (1991). *تاريخ الأدب العربي العصر الجاهلي*. القاهرة: دار المعارف بمصر.
- ضيف، شوقي. (بلا تاريخ). *تاريخ الأدب العربي العصر الإسلامي*. القاهرة: دار المعارف بمصر.
- العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن حجر. (1995). *الإصابة في تمييز الصحابة*، تحقيق أحمد عبد الموجود وعلي محمد معوض. بيروت: دار الكتب العلمية.
- الفاخوري، حنا. (1986). *الجامع في تاريخ الأدب العربي القديم*. بيروت: دار الجيل.
- المرزوقي، أبو علي أحمد بن محمد بن الحسن. (1991). *شرح ديوان الحماسة للشاعر أبي تمام حبيب بن أوس بن الحرث الطائي*، تحقيق أحمد أمين وعبد السلام هارون. بيروت: دار الجيل.

### Kaynakça

- el-Askalânî, Ebu'l-Fadl Ahmed b. Hacer. (1995). *El-Îsâbe fi temyîzi's-sahâbe*. Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye.
- el-Bağdâdî, Abdulkadir b. Ömer. (t.y.). *Hizânetu'l-edeb*, thk. Abdusselâm Harun. Kahire: Mektebetu'l-hâncî.
- el-Cumahî, İbn-i Sellâm. (t.y.). *Tabakâtu fuhûlî's-şu'arâ*. Beyrut: Dâru'l-kutubi'l-ilmîyye.
- Dayf, Şevkî. (1991). *Târîhu'l-edebi'l-Arabî el-asru'l-câhilî*. Kahire: Dâru'l-meârif.
- Dayf, Şevkî. (t.y.). *Târîhu'l-edebi'l-Arabî el-asru'l-İslâmî*. Kahire: Dâru'l-meârif.
- Enîs, İbrâhim. (1965). *Mûsika's-şî'r*. Kahire: Mektebetu Angelo Mısıriyye.
- el-Fâhûrî, Hannâ. (1986). *El-Câmî' fi târîhi'l-edebi'l-Arabiyyi'l-kadîm*. Beyrut: Dâru'l-ceyl.
- İbn-i Fâris, Ahmed b. Zekerîya el-Kazvînî. (1979). *Mekâyîsu'l-luga*, thk. Abdusselâm Harun. Beyrut: Dâru'l-fikr.
- İbni Kuteybe, Ebû Ahmed Abdullah. (1982). *Eş-Şî'r ve's-şu'arâ*, thk. Ahmed Muhammed şakir. Kahire: Dâru'l-meârif.
- el-İsfehânî, Ebu'l-Ferec Ali b. el-Huseyn. (2002). *Kitâbu'l-eğânî*. Beyrut: Dâru Sâdır.
- el-Merzûkî, Ebû Ali Ahmed b. Muhammed b. El-Hasen. (1991). *Şerhu Dîvânî'l-hamâse li's-şâir ebî Temmâm*. Beyrut: Dâru'l-ceyl.
- es-Sâiğ, Abdu'l-ilah. (1987). *Es-Sûretu'l-fenniyye mi'yâran nakdiyyen*. Bağdad: Dâru's-şuûnî's-sekâfiyye.
- eş-Şemmâh b. Dırar. (1968). *Dîvânu's-şâir Eş-Şemmâh b. Dırar ez-Zubyânî*, thk. Selâhuddîn el-Hâdî. Kahire: Dâru'l-meârif.
- et-Tirmânî, Abdusselam. (1988). *Ehdâsu't-târîhi'l-İslâmî bi tertîbi's-sinîn*. Dımaşk: Mektebetu dâri talas.
- ez-Zemahşerî, Ebu'l-Kâsım Cârullah. (t.y.). *el-Fâik fi garîbi'l-hadîs ve'l-eser*. Lübnan: Dâru'l-marife.

صرف ما لا ينصرف في القراءات العشر<sup>1</sup>Safaa SAWSAK<sup>2</sup>

**APA:** Sawsak, S. (2024). صرف ما لا ينصرف في القراءات العشر. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1067-1085. DOI: 10.29000/rumelide.1455596.

## المخلص

هذا بحث في صرف ما لا ينصرف في القراءات العشر، وقد تضمن هذا البحث ما جاء مصروفًا في القراءات العشر، ويبين أسباب الصرف وأقوال العلماء ثم يرحب بينها، وتضمن البحث: مقممةً وتمهيدًا ثم أمثلة يستعرض هذا البحث أغلب الكلمات التي هي في أصلها ممنوعة من الصرف ولكنها جاءت مصروفة (متونة، أو مجرورة بالكسرة) في بعض القراءات العشر، ويبين سبب صرفها في تلك القراءات وأقوال العلماء في تحليل صرف هذه الكلمات، ثم الترحيح بين هذه الأقوال، وطرح الضعيف منها، ضمن خمسة مطالب وهي: اسم العلم المؤنث: ويناقش كلمتين: ثمود، سبأ، اسم العلم الأعجمي: ويناقش الكلمات: (الأليكة= ليكة)، عزيز، سيناء، أزر، اسم العلم المعدول: ويناقش كلمة طوى، صيغ منتهى الجموع: وكلماته: سلاسل، قوارير، الاسم المنتهي بألف التَّأْنِيث: وكلماته دكاء، شركاء، تنرى، وأخيرًا خاتمة فيها أهم النتائج، باختلاف أصل الكلمة ولغتها وكونها أعجمية أو لا والفاصلة كل هذه أسباب تصرف الكلمة مراعاة لها، كما توصي الدراسة بمناقشة الاختلاف بين القراءة واللمسة البيانية في بعض وجوه القراءات مع التركيز على الناحية البلاغية.

**الكلمات المفتاحية:** القراءات العشر، الغير منصرف، ثمود، الأليكة، العلم.

## 61. Kıraat-ı Aşere'de Gayr-ı Munsarif

## Öz

Bu çalışmada kıraat-ı aşerede gayr-ı munsarif kelimelerin munsarif edilme durumunun ele alınması hedeflenmiştir. Bu hedef kapsamında kıraatı aşerede munsarif yapılan kelimeler ve bunun nedenleri, konu hakkında alimlerin görüşleri ve tercihleri ele alınmıştır. Çalışma önsöz ve girişten sonra gayr-ı munsarif olduğu halde kıraat-ı aşerede munsarif kullanılan kelimelerin örneklerinden oluşmaktadır. Ayrıca bu değişimin nedenleri üzerinde de durulmuştur. Kıraat-ı Aşere'de gayr-ı munsarif kelimelerin munsarifliği, bu çalışmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Bu kapsamda kıraat-ı Aşere'de munsarif yapılan kelimeler, bunun nedenleri, konu hakkında alimlerin görüşleri ve tercihleri ele alınmıştır. Çalışma, önsöz ve girişten sonra gayr-ı munsarif olduğu halde kıraat-ı Aşere'de munsarif kullanılan kelimelerin örneklerinden oluşmaktadır. Ayrıca bu değişimin nedenleri üzerinde de durulmuştur. Çalışma, beş konu başlığında kurgulanmıştır. Birinci başlıkta (ثمود، سبأ)، gibi müennes kelimeler, ikinci başlıkta، (الأليكة= ليكة)، gibi acem isimler, üçüncü başlıkta (طوى) gibi adle uğramış isimler, dördüncü başlıkta (قوارير، سلاسل) gibi münteha'l-cumû sığaları, son olarak da (، دكاء،

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur..

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %16

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 30.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455596

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Arap Dili ve Belagati ABD / Dr. Teaching Assist., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Theology, Department of Arabic Language and Rhetoric (Sivas, Türkiye), safaswsak.81@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-1447-2282, **ROR ID:** https://ror.org/04f81fm77, **ISNI:** 0000 0001 2259 4311, **Crossreff Funder ID:** 501100002966

(شركاء) gibi tenis elifi ile biten kelimeler ışığında konu detaylandırılmıştır. Son olarak, en önemli sonuçları içeren bir sonuç yer almaktadır. Kelimenin kökenindeki farklılık, dili, yabancı olup olmadığı, virgülün hepsi dikkate alınarak kelimenin kullanılmasının nedenleri açıklanmıştır. Çalışma ayrıca retorik yönüne odaklanılarak okumanın bazı yönlerinde okuma ve grafik dokunuş arasındaki farkın tartışılmasını önermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Arap dili ve belagati, Kıraat-ı Aşere, Gayr-ı Munsarif, siğatu münteha'l-cumu'.

## Spending what is not spent in the ten readings<sup>3</sup>

### Abstract

In this study, it is aimed to discuss the munsarif status of non-non-monsarif words in recitation. Within the scope of this goal, the words used as munsarif in the ashara recitation and the reasons for this, the opinions and preferences of scholars on the subject are discussed. After the preface and introduction, the study consists of examples of words that are used as munsarif in the recitation of ashara even though they are non-non-munsarif. Additionally, the reasons for this change were also emphasized. The munsarif nature of non-munsarif words in Kıraat-ı Aşere constitutes the main subject of this study. In this context, the words made munsarif in the recitation of Asherah, the reasons for this, the opinions and preferences of scholars on the subject are discussed. After the preface and introduction, the study consists of examples of words used as munsarif in the recitation of Asherah, even though they are non-munsarif. Additionally, the reasons for this change were also emphasized. The study is structured under five topics. In the first title (ثمود ، سبا) , such words such as muennes, in the second title, (( الأيكة = ليكة )) , such as names such as (طوى) in the third title (طوى) , the fourth title (سلاسل ، قوارير) such as Münteha'l-cumû The subject is detailed in the light of words ending with tennis elif such as siğaları and finally (دكاء ، شركاء) . Finally, there is a conclusion with the most important results. The reasons for the use of the word are explained, taking into account the difference in the origin of the word, its language, whether it is foreign or not, and the comma. The study also suggests discussing the difference between reading and graphic touch in some aspects of reading, focusing on the rhetorical aspect.

**Keywords:** Arabic language and rhetoric, Kıraat-ı Aşere, Gayr-ı Munsarif, siğatu münteha'l-cumu'.

### المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على النبي محمد وعلى آله وصحبه وسلم، فاللغة العربية لا تكاد تنقضي عجائبها، ومن تأمل فيها وأبحر في لجتها وغاص في أعماقها، فسيرى كم في بحرها من لآلى، وكم في قعرها من كنوز دفينية، وكم فيها من خصال انفردت بها، سواء في حروفها، أم في حركاتها، أم في ألفاظها، أم في تراكيب جملها، ولقد جاءت القراءات العشر للتيسير على المسلمين

3 It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 16

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 30.12.2023-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455596

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



والتوسعة عليهم، نظراً لتعدد اللغات واللهجات، منهم نافع وعاصم وحمزة والكسائي، وعلم القراءات قائم على العربية، وعلم القراءات لا يمكن فهمه دون فهم اللغة العربية، كما تكلم علماء التفسير واللغة عن أسباب صرف هذه الكلمات التي حَقَّها المنع من الصرف، وذكروا تعليقات كثيرة، منها ما يقبله العقل والمنطق والذوق السليم، ومنها ما هو ضعيف ولا يقبله أولو الألباب، مثل قول بعضهم "إنه جاء للضرورة" فالشاعر يجبره الوزن وتقهره القافية على صرف ما لا ينصرف للضرورة الشعرية، فما الداعي لذلك في القرآن؟ وهو الذي في قمة الفصاحة والبلاغة والبيان! أما في القرآن فعندنا مراعاة الفاصلة، وهي مراعاة للصرف، ومن هنا جاءت أهمية وفائدة هذه المقالة.

وأما الغاية من البحث، فإننا لا نزعم في هذا البحث أننا جننا بجديد، ولا نزعم أننا أتينا بما لم تستطعه الأوائل، وإنما أردنا من عملنا هذا أن يكون معيناً لطالب العلم على نفي الشبهة، وصدّ طعنة الطاعنين في هذا السفر العظيم، فذكرنا هذه الكلمات، وذكرنا القراءات التي جاءت فيها، ونقلنا أقوال السابقين فيها، ولم نكتف بهذا النقل بل أعملنا العقل فيها، فتدبرناها وتاملناها وتفكرنا فيها، فقمنا بترجيح أقوى الأقوال، واستبعدنا الضعيف منها، وأبطلنا الواهي من بينها، وهذا وإنما لم نلتفت إلى القراءات الشاذة، بل اكتفينا بما جاء في القراءات العشر، وطرحنها ما سواها، ويتضمن العمل تعريفاً موجزاً بالبحث، والغاية منه، والمنهج المتبع في هذا البحث.

ونسأل الله تعالى أن يكون هذا البحث مما نلقاه في صحيفة حسانتنا يوم القيامة، يوم يقول المحسن: (هَٰؤُلَاءِ أَقْرَأُوا كِتَابِيَهٗ) [الحاقة: 19]

سبب اختيار البحث: كونه موضوع مفيداً مهماً في تصريف ما لا ينصرف، وهو يستحق البحث والتأليف.

منهج البحث: وقد كان منهجنا في هذا البحث يقوم على الوصفي الاستقرائي، ثم المقارنة بين الأقوال وفق المنهج المقارن.

الدراسات السابقة: لم أجد دراسة مختصة بهذه الأمور، وإنما هي كتابات كتبت في أماكن مختلفة.

وموضوعه: كلمات القرآن من حيث يبحث فيه عن أحوالها كالمند والقصر والنقل

واستمداده: من السنة والإجماع

وفائدته: صيانته عن التحريف والتغيير، مع ثمرات كثيرة؛ ولم تنزل العلماء تستنبت من كل حرف يقرأ به قارئ معنى لا يوجد في قراءة الآخر.

والقراءة حجة الفقهاء في الاستنباط، ومحجتهم في الإهداء، مع ما فيه من التسهيل على الأمة

والاختلاف بين القراءات هو اختلاف تنوع وتغاير، لا اختلاف تضاد وتناقض، فإن هذا محال أن يكون في كلام الله تعالى، قال تعالى { أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِنْدِ غَيْرِ اللَّهِ لَوَجَدُوا فِيهِ اخْتِلَافًا كَثِيرًا } [النساء: 82]

الخطة

تمهيد:

الممنوع لغة غير مسموح أو محظور والميم والنون والعين أصل واحد هو خلاف الإعطاء (ابن فارس، ط1- 278/5)، أما الصّرف فهو التّغيير والتّحويل، فالصّاد والرّاء والفاء كما في معجم مقاييس اللغة يدلّ على رجوع الشيء (ابن فارس، ط1- 342/3)، والبناء بضمّ الشيء إلى بعضه (ابن فارس، ط1- 302/1).

جاء في كتب القراءات أنّ الكلمات التي جاءت مصروفة وحققها المنع تنقسم إلى خمسة مطالب، وفي كل مطلب نقاط :

اسم العلم المؤنث، الاسم الأعجمي، الاسم المعدول، صيغ منتهى الجموع، الاسم المنتهي بألف التانيث. أما اسم العلم المؤنث الذي جاء مصروفاً في بعض القراءات فكلماته: ثمود، سبأ. وأما الاسم الأعجمي: عزيز، أزر، سينا، الأيكة. وأما الاسم المعدول: طوى. وأما صيغ منتهى الجموع: سلاسل، قوارير. وأما الاسم المنتهي بألف التانيث: دكاء، شركاء، تترى.

**1. العلم المؤنث**

اسم العلم المؤنث جاء مصروفاً في بعض القراءات، بينما كان في قراءات أخرى غير مصروف، وأشهر كلماته هي: ثمود، سبأ.

**1.1- ثمود**

اختلف أصحاب القراءات في كلمة ثمود فمنهم من جاء بها مصروفة، ومنهم من جاء بها ممنوعة من الصرف، وسأخذ سورة هود كمثال على ذلك، فقد وردت كلمة "ثمود" في سورة هود في حالاتها الثلاث، مرفوعة ومنصوبة ومجرورة، وإليك البيان:

( أَلَا بُعْدًا لِمَدَّيْنٍ كَمَا بَعَدَتْ تَمُودُ ) [هود: 95]

( أَلَا إِنَّ تَمُودًا كَفَرُوا رَبَّهُمْ أَلَا بُعْدًا لِنُموْدٍ ) [هود: 68]

ففي الآية الثانية وردت كلمة ثمود مرتين، في الأولى منصوبة باعتبارها اسم إن المنصوب، وفي الثانية مجرورة بحرف الجر

\*- أما في حالة النصب أي قوله تعالى ( أَلَا إِنَّ تَمُودًا كَفَرُوا رَبَّهُمْ ) فقد قرأها حفص وحمزة ويعقوب دون تنوين، وإذا وقفوا عليها فيقفون على الذال الساكنة: (ألا إن ثموداً) (ابن الجزري، ط1414، 2/326 - أبو شامة، ط2-2/183 - أبو زرعة، ط2 - ص: 345)

على الرغم من وجود الألف في رسم المصحف إلا أنهم وقفوا على الدال، "ومن لم ينون وقف بغير ألف وإن كانت مرسومة فبذلك جاءت الرواية عنهم منصوبة لا نعلم عن أحد منهم في ذلك خلافاً" (ابن الجزري، ط1414-2/326 )

وأما بقية القراء فقد قرؤوها بالتنوين (ابن مجاهد التميمي البغدادي، ط2-2/326 )، ويقفون عليها بألف ساكنة (ألا إنثموداً)

أسباب الاختلاف في القراءة:

أ- حجة من قرأ دون تنوين:

هذه القراءة باعتبار أن كلمة ثمود هي اسم علم مؤنث، لأنها اسم قبيلة، و اسم العلم المؤنث ممنوع من الصرف، وبالتالي فكلمة ثمود ممنوعة من الصرف "العلمية والتأنيث على إرادة القبيلة" (شهاب الدين الدماطي، ط1 - ص: 323 ) "فاجتمع فيه علتان فرعتان منعتاه من الصرف إحداهما للتأنيث وهو فرع للتذكير والأخرى التعريف وهو فرع للتذكير" (ابن خالويه ، ط4 - ص: 188 )

ب - من قرأ بالتنوين:

من قرأ بالتنوين فله حجتان:

الأولى من الناحية اللغوية، والثانية من ناحية رسم المصحف.

أما الحجة الأولى من الناحية اللغوية، فهناك سببان لذلك:

الأول: جاءت كلمة ثمود مقصوداً بها الحي وليس القبيلة (شهاب الدين الدماطي، ط1 - ص: 323)

الثاني: أنه جعله فعولاً من التمد وهو الماء القليل فصرفه (ابن خالويه ، ط4 - ص: 188)

وأما الحجة الثانية فلأن كلمة ثمود جاءت في المصحف في هذا الموضع مرسومة بالألف: "ثموداً" (أبو عمرو الداني، ص: 13)، فمن قرأها بالتنوين فحجتهم هي موافقة لرسم المصحف (أبو زرعة، ط2 - ص: 345)

هذا وقد وردت كلمة ثمود في القرآن في خمسة وعشرين موضعاً، وجاءت في أربعة مواضع منصوبة، وفي ثلاثة من هذه المواضع الأربعة مكتوبة في المصحف بالألف: ( أَلَا إِنَّ تَمُودًا كَفَرُوا رَبَّهُمْ ) [هود: 68]

(وَ عَادًا وَتَمُودًا وَقَدْ تَبَيَّنَ لَكُمْ مِنْ مَسَاكِينِهِمْ) [العنكبوت: 38]

(وَأَنَّهُ أَهْلَكَ عَادًا الْأُولَى (50) وَتَمُودًا فَمَا أَبْقَى) [النجم: 50، 51]

وفي هذه المواضع الثلاثة قرأ عامة القراء كلمة تمود منونة أتباعا للرسم القرآني، عدا حفص وحمزة ويعقوب

وأما الموضع الرابع حيث جاءت كلمة تمود منصوبة ومرسومة دون ألف (وَأَتَيْنَا تَمُودَ النَّاقَةَ مُبْصِرَةً) [الإسراء: 59] فمن نونها في بقية المواضع لم يتونها هنا لسببين:

الأول: إتباعاً للرسم القرآني.

الثاني: لأن التتوين إذا جاء بعده ال التعريف يجوز تركه "فإن سأل سائل فقال قوله (وَأَتَيْنَا تَمُودَ النَّاقَةَ) من موضع نصب فهل نونه كما نون سائر المنصوبات؟ الجواب إن هذا الحرف كتب في المصحف بغير ألف، والاسم المنون إذا استقبله ألف ولام جاز ترك التتوين كقوله تعالى: قل هل هو الله أحد الله الصمد" (أبو زرعة، ط2 - ص: 345)

\*- وأما في حالة الجر أي قوله تعالى (أَلَا بُعْدًا لِتَمُودَ) [هود: 68]

فإن القراء اختلفوا فيها، فقد انفرد الكسائي بقراءتها بكسر الدال مع التتوين وقرأ الباقون بغير تتوين مع فتحها (ابن الجزري، ط1414- 326 / 2).

وأما السبب في الاختلاف في هذه القراءة، فعامة القراء أخذوا الأصل في تمود أنها ممنوعة من الصرف، بينما الكسائي أجازها مجرى كلمة "تمود" التي قبلها في ذات الآية (أَلَا إِنَّ تَمُودًا كَفَرُوا رَبَّهُمْ أَلَا بُعْدًا لِتَمُودَ) فقد جاء بها منونة متبعا في ذلك الرسم القرآني، ولذلك قام بتتوين الثانية (أبو شامة، ط2-184 / 2)، "وقال إنما أجزيت الثاني لقربه من الأول، لأنه استقبح أن يتون اسماً واحداً، ويدع التتوين في آية واحدة، ويخالف بين اللفظين" (أبو زرعة، ط2 - ص: 345)

ولعل بعضهم يعترض على هذه القراءة أو تلك دون إثارة من علم، فيرغي ويزيد ويقول إن هذه القراءة تخالف العربية، وتلك القراءة توافقها، وهذا القول مجرد تخريص، فمن تتبّع العرب وأشعارهم وجد أنهم تعاملوا مع كلمة تمود تارة مصروفة وتارة ممنوعة من الصرف، فالعرب فيها مذهبان تارة تصرفها ذهاباً إلى اسم الحي، وتارة تترك صرفها ذهاباً إلى اسم القبيلة" (أبو شامة - 183 / 2)

وكذلك جاءت في أشعار العرب، فأما كونها ممنوعة من الصرف فهو مشهور معروف، وأما كونها مصروفة فقد جاءت كلمة "تمود" مصروفة في أشعار العرب، نحو قول الخنساء:

( وَوَأَفَا ظَمَةٍ خَامِسَةٍ فَامَسُوا \*\* مَعَ الْمَاضِيْنَ قَدْ تَبَعُوا تَمُودًا ) ( الخنساء - ص: 21 )

وكقول حسان بن ثابت:

كَأَشَقَى تَمُودَ إِذْ تَعَطَّى لِخَيْبِهِ \*\*\*\* عَضِيْلَةَ أَمِّ السَّقْبِ، وَالسَّقْبُ وَارِدٌ (حسان بن ثابت - ص: 58)

وبالتالي فكلتا القراءتين جاءت على سنن العرب، فالعرب تأتي بكلمة تمود ممنوعة من الصرف تارة، وتأتي بها مصروفة تارة أخرى

1.2 سبأ: جاءت كلمة سبأ مرتين في القرآن، وفي كلتا الكلمتين جاءت مجرورة بحرف الجر:

(فَمَكَثَ غَيْرَ بَعِيدٍ فَقَالَ أَحَطَّتْ بِمَا لَمْ تُحِطْ بِهِ وَجِئْتُكَ مِنْ سَبَإٍ بِنَبَأٍ يَقِينٍ) [النمل: 22]

(لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكِنِهِمْ آيَةٌ) [سبأ: 15]

وقد اختلفت القراءات في كلمة "سبأ" في كلا الموضعين، فقد قرأ أبو عمرو والبزي بفتح الهمزة من كلمة سبأ من غير تتوين فيهما (أي غير مصروفة) بينما قرأ الباقون في الموضعين بالخفض والتتوين (ابن الجزري، ط1414- 377 / 2) (أي مصروفة)

أسباب الاختلاف بين القراءتين:

- حجة من قرأها مصروفة غير منونة، هي: إرادة الحي، حيث "جعلوه اسماً للبلد فيكون مذكراً سمي به مذكر" (أبو زرعة، ط2 -ص: 525)، أو أنه "جعله اسم جبل أو اسم أب للقبيلة" (ابن خالويه، ط4 -ص: 270 )

ويشهد لهذا التعليل ما جاء في الحديث النبوي، فعن عبد الرحمن بن وعله قال : سمعت ابن عباس رضي الله عنهما يقول : إن رجلاً سأل النبي صلى الله عليه وسلم عن سبأ ما هو رجل أو امرأة أو أرض ؟ فقال : هو رجل ولد عشرة من الولد ستة من ولده باليمن وأربعة بالشام فأما اليمانيون فمذحج وكندة والأزد والأشعريون وأنمار وحمير خير كلها وأما الشاميون فلخم وجمام وعاملة وغسان (الحاكم - 2/ 459)، ف "سبأ" اسم رجل يجمع عامّة قبائل اليمن يُصنّف على إرادة الحَيِّ،... ومن صرفه فلأنه اسم البلد، فيكون مذكراً سمي به مذكر" (ابن منظور-1/ 93)

- وحجة من منع كلمة سبأ من الصّرف هي أنّ كلمة سبأ اسم للقبيلة أو المنطقة أو المدينة، فالعلة في عدم صرفه هي: "العلمية والتأنيث اسم للقبيلة أو البقعة" ( شهاب الدين الدميّاطي، ط1 -ص: 427)"قال الزجاج سبأ هي مدينة تُعرّف بمأرب من صنّعاء على مسيرة ثلاث ليالٍ" (أبو زرعة، ط2 -ص: 525، ابن منظور -1/ 93 )، على أنّ هناك من علل عدم الصرف أنّه اسم امرأة (ابن خالويه ، ط4 -ص: 270 )، وهذا التعليل ضعيف ولا تقوم له حجة، فلا دليل عليه، بل جاء الحديث النبوي ليقول إنّه رجل، كما مر بنا قبل قليل، والخلاصة أنّ كلمة "سبأ" من قرأها ممنوعة من الصرف فباعتبار أنها اسم منطقة أو مدينة أو قبيلة، وأمّا من صرفها فباعتبار أنّها اسم لرجل اسمه أو لقبه(الزبيدي، ط2- 1/ 264 ) سبأ.

وهذا الاختلاف بين الصّرف وعدمه في كلمة "سبأ" ذكره سيبويه في كتابه الكتاب، ونقل عن العرب أنّهم كانوا كذلك يفعلون، فتارة يصرفون كلمة سبأ، وتارة لا يصرفونها.

قال سيبويه: "وكان أبو عمرو لا يصرف "سبأ" يجعله اسماً للقبيلة وقال الشاعر

مَنْ سَبَأَ الْحَاضِرِينَ مَأْرَبٍ إِذْ ... يَبْتُونُ مِنْ دُونِ سَيْلِهَا الْعَرْمَا(الزبيدي، ط2-33/ 79)

وقال النابغة الجعدي في صرفها :

أصْحَتْ يَنْقُرُهَا الْوَلْدَانُ مِنْ سَبَأٍ كَأَنَّهُمْ تَحْتِ دَقِّيْهَا دَحَارِيحٌ ( سيبويه، ط3- 3/ 253) وهذان البيتان لشاعر واحد هو النابغة الجعدي، فهذا الشاعر مرّة جاء بكلمة "سبأ" ممنوعة من الصّرف، ومرّة جاء بها غير ممنوعة من الصرف.

## 2. اسم العلم الأعجمي:

وهذه الكلمات هي: الأيكة= ليكة، عزيز، سيناء، أزر

### 2.1 الأيكة = ليكة

لعلّ هذه الكلمة من أكثر الكلمات التي وقع فيها اللغظ والقييل والقال، حتى قال السمين الحلبي: "وقد اضطربت أقوال الناس في القراءة الأولى (ليكة) . وتجزأ بعضهم على قارئها" (السمين الحلبي -ص: 3797 )

وسبب هذا الاضطراب هو كيفية قراءتها موافقاً لرسمها المختلف في المصحف، فقد وردت هذه الكلمة في القرآن أربع مرات، وفي مرتين منها جاء رسمها على غير القياس، فهي مكتوبة "ليكة" دون ألف ال التعريف، ودون همزة بعد اللام.

( وَتَمُودُ وَقَوْمُ لُوطٍ وَأَصْحَابُ لَيْكَةِ أُولَئِكَ الْأَخْرَابُ ) [ص: 13]

(كَدَّبَ أَصْحَابُ لَيْكَةِ الْمُرْسَلِينَ) [الشعراء: 176]

وأما في الموضعين الآخرين فقد جاءت مرسومة موافقة للفظها "الأيكة":

(وَأَصْحَابُ الْأَيْكَةِ وَقَوْمُ تُبَّعٍ) [ق: 14]

[وَأِنْ كَانَ أَصْحَابُ الْأَيْكَةِ لَطَالِمِينَ] [الحجر: 78]

قال أبو عمرو الداني: "كتبوا في كل المصاحف " اصحب ليكة " في الشعراء و، ص، بلام من غير ألف قبلها ولا بعدها، وفي سورة الحجر وسورة ق " اصحب الأيكة " بالألف واللام" (أبو عمرو الداني، ص: 7 )

وأما الاختلاف في قراءة هذه الكلمة فقد قرأ أبو عمرو وعاصم وحمرزة والكسائي: الأيكة، في هذه المواضع الأربعة في القرآن،

بينما قرأ ابن كثير ونافع وابن عامر في سورة الشعراء وفي سورة ص عند الحديث عن أصحاب "ليكة" بلام دون ألف قبلها ولا بعدها، مع فتحة على التاء المربوطة (ابن مجاهد التميمي البغدادي، ط2 - أبو زرعة، ط2 ص: 519 )

أما القراءة الأولى "الأيكة" فلم يستشكلها العلماء، فالأيكة هي "الشجر الملتفت، وهي واحدة الأيك، وكل شجر ملتفت فهو عند العرب أيكة؛ ومنه قول نابغة بني ذبيان:

تَجَلُّوْ بِقَادِمَتِي حَمَامَةَ أَيَكَةٍ... بَرَدًا أُسِفَتْ لِثَائِهِ بِالْإِثْمِ" (القرطبي -390 /19)

وأما القراءة الثانية "ليكة" فقد اضطرب كثير من العلماء في توجيهها، حتى إن بعضهم ردّها، وقاموا بتخطئة القراء، كالزمخشري والفخر الرازي.

قال الزمخشري: "من قرأ بالنصب وزعم أن ( ليكة ) بوزن ليلة: اسم بلد، فتوهم قاد إليه خط المصحف، حيث وجدت مكتوبة في هذه السورة وفي سورة ص بغير ألف. وفي المصحف أشياء كتبت على خلاف قياس الخط المصطلح عليه، وإنما كتبت في هاتين السورتين على حكم لفظ اللافظ، كما يكتب أصحاب النحو لان، ولولي: على هذه الصورة لبيان لفظ المخفف، وقد كتبت في سائر القرآن على الأصل، والقصة واحدة، على أن ( ليكة ) اسم لا يعرف" ( الزمخشري- 337 /3 )

وبمثل كلام الزمخشري قال الفخر الرازي في تفسيره (الرازي - ص: 3443)، مع اختلاف بسيط في بعض الكلمات

وقد وقف ابن حيان من هذا الكلام موقفاً عنيفاً، وأطال الكلام في ذلك، فما قاله: وقد طعن في هذه القراءة المبرد وابن قتيبة والزجاج وأبو عليّ الفارسي والنحاس، وتبعهم الزمخشري؛ وهما القراء وقالوا: حملهم على ذلك كون الذي كتب في هذين الموضعين على اللفظ في من نقل حركة الهمزة إلى اللام وأسقط الهمزة، فتوهم أن اللام من بنية الكلمة ففتح الياء، وكان الصواب أن يجيز، ثم مادة ل ي ك لم يوجد منها تركيب، فهي مادة مهملة. كما أهملوا مادة خ ذ ج منقوطة، وهذه نزعة اعتزالية، يعتقدون أن بعض القراءة بالرأي لا بالرؤية، وهذه قراءة متواترة لا يمكن الطعن فيها، ويقرب إنكارها من الردّة، والعياذ بالله (أبو حيان الأندلسي، ط1 7/36 ) وحتى لا يقع القارئ في حيص بيص، ويضطرب خاطره في هذه القراءة "ليكة" فإننا سنعرض أقوال العلماء في توجيهها وتخرجها، مع مناقشتنا لها، وسنعرض الرأي الذي نرجحه في توجيه هذه القراءة.

\*- أقوال العلماء في توجيه قراءة "ليكة"

1- الأصل الأيكة فألقت الهمزة ففيل الأيكة ثم حذف الألف فقال لَيْكَةً (ابن منظور - 394 /10)

2- « أن ليكة اسم للقرية التي كانوا فيها، والأيكة اسم للبلد كله » (السمين الحلبي - ص: 3797)

وعلى هذا القول فإن كلمة "ليكة" ممنوعة من الصرف لأحد وجهين:

الأول: للعلمية والتأنيث (شهاب الدين الدميطي، ط1 - ص: 423، أبو زرعة، ط2 - ص: 519)

الثاني: أنها اسم علم أعجمي (أبو حيان الأندلسي - 36 /7)

\*- مناقشة هذه الأقوال:

القول إن الأصل "الأيكة" فألقت الهمزة ففيل: الأيكة ثم حذف الألف فقال: لَيْكَةً هو قول ضعيف مردود، فهم قالوا إنها مثل كلمة لَحْمَرٌ، "والعرب تقول الأحمرُ قد جاءني وتقول إذا أَلقت الهمزة الحمرُ جاءني بفتح اللام وإثبات ألف الوصل، وتقول أيضاً لَحْمَرُ جاءني

يريدون الأحمَرَ قال: وإثبات الألف واللام فيها في سائر القرآن يدلّ على أنّ حذف الهمزة منها التي هي ألف وصل بمنزلة قولهم لَحْمَرٌ" (ابن منظور، 394/10)

ووجه الضّعف في هذا القول أنّ كلمة "أحمر" ممنوعة من الصرف فإذا دخلتها "ال" التعريف زال عنها المنع من الصرف، فقولهم لَحْمَرٌ يكون بالكسر وليس بالفتح، بينما كلمة "ليكة" جاءت بالفتح.

قال القرطبي: "فأما احتجاج بعض من احتجّ بقراءة من قرأ في هذين الموضعين بالفتح أنّه في السواد (ليكة) فلا حجة له، والقول فيه: إنّ أصله الأيكة ثم خففت الهمزة فألقت حركتها على اللام فسقطت واستغنت عن ألف الوصل لأنّ اللام قد تحرّكت فلا يجوز على هذا إلا الخفض كما تقول بالأحمر تحقّق الهمزة ثم تخففها بلحمر فإن شئت كتبتّه في الخط على ما كتبتّه أولاً، وإن شئت كتبتّه بالحذف ولم يجز إلا الخفض قال سيبويه: واعلم أنّ ما لا ينصرف إذا دخلت عليه الألف واللام أو أضيف انصرف ولا نعلم أحداً خالف سيبويه في هذا" (القرطبي، 122/13).

- والقول إنّها ممنوعة من الصّرف العلمية والتأنيث هو قول غير دقيق، وتعليل غير صائب، "إذ ليس في الكلام ليكة حتى يجعل علماً" (العكبري، 169/2)، فلفظ ليكة على أن تكون اللام فاء الكلمة وهي مركبة من لام وباء وكاف فهذا شيء غير موجود في لسان العرب بل هذا التركيب ممّا أهملته، فلم يتلفظ به فهو مشبه بالحاء والذال المعجمتين مع الجيم فإنّه مما نص عليه أهل اللغة أنّه أهمل فلم تنطق به العرب (أبو شامة- 324/2)

- والقول الذي يرى أن "ليكة" ممنوعة من الصّرف العلمية والعجمة هو أقوى هذه الأوجه وأقربها للصواب وأدناها للصحة، وقد قال أبو حيان: "وأما كون هذه المادة مفقودة في لسان العرب، فإن صحّ ذلك كانت الكلمة عجمية، ومواد كلام العجم مخالفة في كثير مواد كلام العرب، فيكون قد اجتمع على منع صرفها العلمية والعجمة والتأنيث" (أبو حيان الأندلسي- 36/7).

## 2.2 عزير:

وردت كلمة عزير في القرآن مرة واحدة فقط (وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ) [التوبة: 30]

وقد اختلف القراء في كلمة عزير، فمنهم من قرأها بالتّنين مصروفة، ومنهم من قرأها بغير تنوين

فأما من قرأها بالتّنين فهم: عاصم والكسائي ويعقوب، بينما بقية القراء قرؤوها بغير تنوين (ابن الجزري، ط1414- 314/2)

\*- أسباب الاختلاف في القراءة:

أ- من قرأ بالتّنين:

1- إنّ كلمة عزير هي كلمة عربية (ابن خالويه، ط 4-ص: 174)، على مثال المصعّرات من الأسماء العربية، وهو يشبه في التصغير نصيراً أو بكيراً (أبو زرعة، ط2-ص: 316)، فهو عربي من التعزير، وهو التّعظيم فهو اسم أمكن مخبر عنه بابن لا موصوف به (شهاب الدين الدمياطي، ط1-ص: 302)، فمن نون "عزير" فهو عنده اسم عربي فهو منصرف وكسر التّنين لالتقاء الساكنين، وهو مبتدأ و"ابن" خبره (أبو شامة، 160/2)

2- إنّ اسم عزير حتى لو كان أعجمياً فهو خفيف (ابن خالويه، ط 4-ص: 174)، فحجّته أنّه اسم خفيف فالصّرف لخصته وإن كان في الأصل أعجمياً (أبو زرعة، ط2-ص: 316)، فهو مصعّر من كلمة عزر كنوح، وعليه فصرفه لكونه ثلاثياً ساكن الوسط، ولا نظر لياء التصغير (شهاب الدين الدمياطي، ط1-ص: 302)

ب- من قرأ دون تنوين:

1- إنّ اسم أعجمي، "والحجة لمن ترك التّنين أنّه جعله اسماً أعجمياً وإن كان لفظه مصعّراً لأنّ من العرب من يدع صرف الثلاثي من الأعجمية مثل لوط ونوح وعاد" (ابن خالويه، ط 4-ص: 174)

2- إنه اسم غير ممنوع من الصرف، ولكنه أسقط التنوين لالتقاء الساكنين، "وحجتهم أن التنوين حرف الإعراب مشبه للواو والياء والألف، فكما يسقطن إذا سکن وسکن ما بعدهن، كذلك يسقط التنوين إذا سکن وأتى بعده ساكن، فكأنهم ذهبوا إلى أنه مصروف وأن التنوين أسقط الساكنين. أنشد الفراء: إِذَا غَطِيفُ السُّلْمِيِّ قَرَأَ (ابن الأنباري -ص: 356)

فأسقط التنوين من غطيف

والدليل على صحة هذا القول أن هارون سأل أبا عمرو عن عزيز، فقال أنا أصرف عزيزاً ولكني أقول هذا الحرف (وقالت اليهود عزيز ابن الله) فدل قوله "أنا أصرف عزيزاً" على أنه عنده مصروف وأنه حذف التنوين عنده لغير ترك صرفه بل هو لما أخبرتك به من حذفه للساكنين (أبو زرعة، ط2 -ص: 316)

فحذف التنوين لالتقاء الساكنين كما قرأ بعضهم ، (أحد الله الصمد) ، بحذف التنوين من أحد (أبو شامة، 2/ 160)

\*- ما يترتب على هذا الاختلاف:

من قرأ بالتنوين، فإن (عزيز) هنا تصبح مبتدأ، وكلمة ابن خبر لكلمة عزيز، ومن قرأ دون تنوين فتصبح كلمة عزيز مبتدأ، وكلمة ابن صفة، والخبر محذوف.

قال السمين الحلبي: إن تنوينه حذف لوقوع الابن صفة له ، فإنه مرفوع بالابتداء و « ابن » صفته ، والخبر محذوف أي : عزيز ابن الله نبينا أو إمامنا أو رسولنا (السمين الحلبي، ص: 5552)

### 2.3. سيناء

وردت في القرآن مرة واحدة: (وَشَجَرَةً تَخْرُجُ مِنْ طُورِ سَيْنَاءَ تَنْبُتُ بِالذُّهْنِ وَصِبْغٍ لِلْأَكْلِينَ) [المؤمنون: 20]

والخلاف في هذه اللفظة هو خلاف في علة منعها من الصرف، فقد اتفق القراء على قراءتها ممنوعة من الصرف، ولكنهم اختلفوا في حرف السين بين فتح وكسر، وبسبب هذا الاختلاف وجدنا من يمنعها من الصرف تبعاً لكيفية قراءتها.

واليك البيان:

قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو وأبو جعفر بكسر السين في سيناء، وقرأ الباقون بفتحها سيناء (شهاب الدين الدميطي، ط1ص: 402، ابن الجزري، ط1414- 2/ 368) وهذا الاختلاف في القراءة بين كسر السين وفتحها، وقف عنده العلماء، فعملوا سبب منع الكلمة من الصرف في كلا القراءتين

\*- إما على قراءة كسر السين سيناء، فقد ذكروا لذلك أحد أمرين:

1- إن سبب منع الصرف هو أنها اسم أعجمي، وأصله سرياني (ابن خالويه، ط4 -ص: 256)، ودليلهم قوله تعالى (وَطُورِ سَيْنِينَ) [التين: 2] فكلمة "سينين" أعجمية فهي ممنوعة من الصرف، « هو لغة في سيناء » وهذه لغات اختلفت في هذا الاسم السرياني على عادة العرب في تلاعها بالأسماء الأعجمية (السمين الحلبي، ص: 5552) ، والعرب إذا اشتقت من الأعجمي خلطت فيه (ابن جني، ط2006-1/ 359)

2- العلمية والتأنيث، لأنه اسم بقعة، والهمزة على هذا أصل مثل حملاق، وليست الهمزة للتأنيث، إذ ليس في الكلام مثل سيناء، ولم ينصرف لأن فيه التعريف والتأنيث (العكبري، 2/ 148)

\*- وأما على قراءة فتح السين، فإن علة المنع من الصرف هي وجود ألف التأنيث، مثل حمراء وصفراء، ف "منع الصرف حينئذ لألف التأنيث اللازمة فوزنه فعلاء كصفراء" (شهاب الدين الدميطي، ط1-ص: 402، العكبري، 2/ 148)

\*- الرأي الذي نرجحه:

أنت ترى أنه لا خلاف بين العلماء في أن كلمة سيناء ممنوعة من الصرف، وإنما الخلاف في علة منعها من الصرف، وهذا الخلاف في حقيقته ليس خلافاً في ذات العلة، بل هو تعليل للقراءتين اللتين قرئت بهما كلمة سيناء بين كسر السين وفتحها

ولو تأملنا ودققنا لوجدنا أنّ العلة في المنع من الصّرف في الأصل هو كون الاسم غير عربي، فهو أعجمي، فسواء انتهى بألف تانيث أم لم ينته، وسواء كان مؤنثاً باعتبار اسم بقعة أم لم يكن كذلك، فالواقع أنّه ممنوع من الصّرف للعلمية والعجمة، فهو ليس بعربي

وقد وهم بعضهم فجعل « سيناء » مشتقة من السنّ وهو الضّوء ولا يصح ذلك لوجهين أحدهما : أنّه ليس عربي الوضع . نصوا على ذلك كما تقدم، الثّاني: أنا وإن سلمنا أنّه عربي الوضع، لكن المادتين مختلفتان، فإنّ عين « السنّ » نون وعين « سيناء » ياء ( السمين الحلبي، ص: 5552 ).

فالتعليل الأساسي هو كون الاسم أعجمياً، وأمّا بقية التعليلات فهي تعليلات من باب الزيادة، وقد أشار بعضهم إلى ذلك قديماً.

هذا الذي نرجحه ونراه، والله تعالى أعلم.

## 2.4 أزر

وردت كلمة أزر في القرآن مرة واحدة في قوله تعالى

(وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ لِأَبِيهِ أَرَزَّرُ اتَّخَذُ أَصْنَامًا آلِهَةً إِنِّي أَرَاكَ وَقَوْمَكَ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ) [الأنعام: 74]

والخلاف في كلمة "أزر" من نوع مختلف، فالكلّ متفق على منعها من الصرف، والكل قرأها بالفتح عدا يعقوب

"واختلفوا في (أزر) فقرأ يعقوب برفع الراء وقرأ الباقر بنصيبها" (ابن الجزري، ط1414-2/293 )

واختلاف يعقوب عن البقية لا علاقة له بمادة هذا البحث، لأنّ الكلمة على هذه القراءة تصيح منادى مفرد علم

وقد ذكر العلماء وجهين لسبب منع كلمة أزر من الصرف، فقسم قال إنّها أعجمية، وقسم قال هي عربية من الأزر، قال تعالى على لسان موسى ( اشدّد به أزرّي ) [طه: 31]

وقال (كَزْرَعٍ أَخْرَجَ شَطْأَهُ فَآزَرَهُ ) [الفتح: 29]

وعلى هذا فهل أزر صفة لأبيه من الأزر؟ أم هي اسمه؟

فإن كان اسماً لأبيه فهو ممنوع من الصرف لأنّه على وزن الفعل، مثل أحمد وأمجد،

وإن كان صفة لأبيه فهو صفة مشبهة على وزن أفعل مثل: أعرج، وأزر "بمعنى المعوج أو المخطيء أو الشيخ الهرم" (شهاب الدين الدميّطي، ط1-ص: 266 )

قال العكبري: "ووزنه أفعل ولم ينصرف للعجمة والتعريف على قول من لم يشتقه من الأزر، أو الوزر، ومن اشتقه من واحد منهما قال هو عربي ولم بصرفه للتعريف ووزن الفعل" (العكبري- 1/248)

فالخلاصة أنّه ممنوع من الصّرف "للعلمية أو الوصفية والعجمة" (شهاب الدين الدميّطي، ط1-ص: 266)

\*- الرّأي الذي نرجحه:

الذي نراه ونرجحه أنّ كلمة أزر ليست عربية وليست مشتقة من الأزر كما قالوا، بل هي اسم علم أعجمي، وهو اسم والد إبراهيم عليه الصلاة والسلام، فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم ( يلقى إبراهيم أباه أزر يوم القيامة وعلى وجه أزر قترّة وغبرة) (البخاري -3/1223) وإبراهيم عليه الصلاة والسلام لم يكن من العرب الذين يتكلمون العربية، بل من العراق كما هو معلوم، فوالده ليس بعربي، وبالتالي فالاسم أعجمي، والدليل على أنّ إبراهيم عليه الصلاة والسلام ليس عربياً



1- جاء في الأثر: أربعة انبياء من العرب : هود و صالح و شعيب و محمد(ابن حبان، ط4 -ص: 384، الأصبهاني ط 4- 167/1 )

2- ان اسماعيل ابنه تعلم العربية من قبيلة جرهم، ففي حديث طويل عن قصة إبراهيم وإسماعيل وبناء الكعبة "وشب الغلام وتعلم العربية منهم" ( البخاري -3/ 1227 ) أي من قبيلة جرهم

و عليه فكلمة آزر ليست عربية، بل هي أعجمية، فهي ممنوعة من الصرف لهذا السبب، أي العلمية والعجمية، والله تعالى أعلم

### 3. اسم العلم المعدول

#### 3.1 طوى

وردت كلمة طوى في القرآن مرتين:

[طه: 12] فَأَخْلَعَ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى

[إذ ناداه ربُّهُ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى] [النازعات: 16]

وقد قرأ نافع وابن كثير وأبو عمرو "طوى" بغير تنوين

بينما قرأ الباقون "طوى" بالتنوين (أبو زرعة، ط2 - ص: 451، ابن الجزري، ط1414-2/ 359) أي مثل هدى، وقد وقف العلماء عند القراءة من دون تنوين، فعللوا بعلل منها:

1- العلمية والتأنيث، أي أن كلمة طوى هي اسم للبقعة، كما قال جل وعز في البقرة المباركة من الشجرة (أبو زرعة، ط2-ص: 451، )

قال الله تعالى: (فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ) [القصاص: 30]

2- إن الاسم معدول مثل عمر وزفر وزحل، فهو معدول عن طوا، كما عدل عمر عن عامر، فإن صحَّ ذلك فليس في ذوات الواو اسم عدل عن لفظه سواه (ابن خالويه، ط 4-ص: 240)

3- إنه اسم علم أعجمي (شهاب الدين الدمياطي، ط1-ص: 382)

وأما من قرأه بالتنوين، فلأنه اسم واد مذكر فصرفه، لأنه لم تجتمع فيه علتان تمنعانه الصرف (ابن خالويه، ط 4 - ص: 240)

الرأي الذي نرجحه:

لما كانت هناك قراءتان لكلمة طوى، بالتنوين وعدمه، وكلا القراءتين متواترة، فالكلمة إذن يجوز فيها الوجهان، أي التنوين وعدم التنوين، وهذا لا يقع إلا في حالة واحدة، وهي أن كلمة "طوى" من الألفاظ التي يجوز فيها التذكير والتأنيث، والدليل على التأنيث، قول الله تعالى (فَلَمَّا أَتَاهَا نُودِيَ مِنْ شَاطِئِ الْوَادِ الْأَيْمَنِ فِي الْبُقْعَةِ الْمُبَارَكَةِ مِنَ الشَّجَرَةِ أَنْ يَا مُوسَى إِنِّي أَنَا اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ) [القصاص: 30]

فمن صرف الكلمة من باب التذكير، ومن منعها من الصرف فمن باب التأنيث، واجتماع التذكير والتأنيث في كلمة واحدة في العربية كثير، فالتسبيل تذكر وتؤنث. قال الله تعالى: ( قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ) [يوسف: 108]. وقال تعالى: (وَأَنْ يَرَوْا سَبِيلَ الرُّشْدِ لَا يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا وَإِنْ يَرَوْا سَبِيلَ الْغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلًا) [الأعراف: 146].

والتأنيث يذكر ويؤنث. قال الله تعالى: (وَالَّذِينَ اجْتَنَّبُوا الطَّاغُوتَ أَنْ يَعْبُدُوهَا) [الزمر: 17]. وقال تعالى: ( يُرِيدُونَ أَنْ يَتَّخِذُوا إِلَى الطَّاغُوتِ وَقَدْ أُمِرُوا أَنْ يَكْفُرُوا بِهِ) [النساء: 60].

والأنعام تذكّر وتؤنث، قال الله تعالى: (وَإِنَّ لَكُمْ فِي الْأَنْعَامِ لَعِبْرَةً لُسُقِيكُمْ مِمَّا فِي بُطُونِهِ) [النحل: 66]. وقال تعالى في موضع آخر: (وَإِنَّ لَكُمْ فِي الْأَنْعَامِ لَعِبْرَةً لُسُقِيكُمْ مِمَّا فِي بُطُونِهَا) [المؤمنون: 21] (أبو البركات الأنباري، ص: 2 )

فالكلمة حسب ترجيحنا تحتمل التذكير والتأنيث، فالتأنيث على قراءة من قرأها غير منونة، وبالتالي فهي ممنوعة من الصّرف العلمية والتأنيث، والتذكير على قراءة من قرأها منونة، وبالتالي فهي غير ممنوعة من الصّرف لأنها علم على مذكر، هذا مترجح لدينا، والله تعالى أعلم.

#### 4. صيغ منتهى الجموع

##### 4.1 سلاسل

وردت كلمة سلاسل في القرآن مرتين، مرّة في حالة الرفع معرفة بال

(الأغلال في أعناقهم والسلاسل يُسحبون) [غافر: 71]

ومرّة جاءت منصوبة (إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلْكَافِرِينَ سَلَاسِلًا وَأَغْلَالًا وَسَعِيرًا) [الإنسان: 4]

وجاءت كلمة سلاسل في هذا الموضع في المصحف مرسومة بالألف: "سلاسلا"

وقد اختلف القرّاء في هذه الكلمة فقد قرأها "سلاسلا" بالتثنية نافع والكسائي وأبو بكر بن عياش، (أبو زرعة، ص: 737) وكذلك هشام من طريق الحلواني والشاذلي عن الداجوني، وأبو جعفر ورويس عن طريق أبي الطيب بالتثنية، (شهاب الدين الدميّطي، ط1- ص: 565) وهؤلاء يقفون عليها بالألف، إتباعاً للرسم القرآني، فهم "اتبعوا مرسوم المصحف في الوصل والوقف لأنها مكتوبة بالألف وإن لم تكن رأس آية فهي تشاكل رؤوس الأبي لأن بعده أغلالاً وسعيراً" (أبو زرعة، ص: 737)

بينما قرأها الباقيون: سلاسل بالفتح دون تنوين وهؤلاء في حال الوقف بينهم اختلاف، فقد وقف عليه حمزة وقنبل- هو أحد الراويين المشهورين عن ابن كثير- (سلاسل) بغير ألف (ابن خلف المقرئ-ص: 35)، وكذلك خلف (شهاب الدين الدميّطي، ط1- ص: 565)، بينما وقف أبو عمرو بالألف إتباعاً للرسم (شهاب الدين الدميّطي، ط1- ص: 565)

واختلف عن الباقيين وهم ابن كثير وابن ذكوان وحفص، فبعض الرواة عنهم يقفون بالألف، وبعضهم يقفون دون ألف (شهاب الدين الدميّطي، ط1- ص: 565)

\*- توجيه هذه القراءات:

من قرأ دون تنوين ووقف عليها بالألف، فإنه يكون قد اتبع الرسم القرآني كما أسلفنا، فكلمة سلاسل مرسومة في القرآن في هذا الموضع بالألف "سلاسلا"، ومن قرأ دون تنوين ووقف على اللام ولم يقف على الألف، فإنه يكون قد اتبع القاعدة العامة في الوقوف،

ومن قرأ بالتثنية ووقف عليها بالألف فإنه يكون قد اتبع القاعدة العامة في الوقوف بمد العوض حال تنوين النصب.

فالقرّاء على أربع مراتب: منهم من ينون وصلًا، ويقف بالألف وقفا بلا خلاف وهم نافع والكسائي وهشام وأبو بكر، ومنهم من لا ينون ولا يأتي بالألف وقفا بلا خلاف، وهما حمزة وقنبل، ومنهم من لم ينون، ويقف بالألف بلا خلاف، وهو أبو عمرو وحده، ومنهم من لم ينون، ويقف بالألف تارة وبدونها أخرى، وهم ابن ذكوان وحفص والبيزي، فهذا نهاية الضبط في ذلك (السمين الحلبي، ص: 552)

وهذا الذي أسلفناه من حيث الوقوف، ولا إشكال فيه، فالوقف يختلف من قارئ لآخر، ويبقى موضوع الوقف لا علاقة له مباشرة بمادة بحثنا، وأمّا الإشكال الأكبر المتعلق بمادة بحثنا فهو تنوين كلمة سلاسل مع أنها ممنوعة من الصّرف، فهي من صيغ منتهى الجموع، وهي على صيغة فعال، و"فعال لا تتصرف وكلّ جمع ثلثة ألف وبعدها حرف مشدد أو حرفان خفيفان أو أكثر فإنه لا ينصرف في معرفة ولا نكرة نحو مساجد قال الله تعالى (وَمَسَاجِدُ يُذَكَّرُ فِيهَا سُمُّ اللَّهِ كَثِيرًا) [الحج: 40]" (أبو زرعة، ط2 - ص: 737)

وقد ذكر العلماء تخريباً لهذا التنوين، وأرجعوا ذلك لأحد أمرين:

1- أنه شاكل به ما قبله من رؤوس الأي لأنها بالألف، وإن لم تكن رأس آية، ووقف عليهما بالألف(ابن خالويه ، ط 4 -ص: 358)

2- أنها على لغة من يصرف جميع ما لا ينصرف ( أبو شامة، -/ 2 456)، وقال الكسائي وغيره من الكوفيين إن بعض العرب يصرفون جميع ما لا ينصرف إلا أفعل التفضيل، وعن الأخفش يصرفون مطلقاً وهم بنو أسد(شهاب الدين الدمياطي، ط1-ص: 565 )

\*- الرأي الذي نرجحه:

القول إن سبب التنوين هو "أنه شاكل به ما قبله من رؤوس الأي لأنها بالألف، وإن لم تكن رأس آية، ووقف عليهما بالألف" فهذا القول ضعيف لا تقوم به حجة، فهذا القول تعليل لمن يقف على كلمة سلاسل بالألف متبعاً رسم المصحف، وليس تعليلاً لتنوين هذا الكلمة، وليس تعليلاً لصرفها، فالألف في "سلاسل" تشبه الألف في سورة الأحزاب في الكلمات "الظنونا، الرسولا، السببلا- (وَتُظُنُّونَ بِاللَّهِ الظَّنُّونَا) [الأحزاب: 10]، (يَوْمَ تَقْلُبُ وُجُوهُهُمْ فِي النَّارِ يَقُولُونَ يَا لَيْتَنَا أَطَعْنَا اللَّهَ وَأَطَعْنَا الرَّسُولَ) (66) وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلَا (الأحزاب: 66، 67)-

حيث أنها مكتوبة في المصحف بالألف، فمن الطبيعي أن يقف عليها بعض القراء بالألف، وهذا ليس علة لسبب تنوين كلمة "سلاسل" في بعض القراءات، لذلك فالقول الثاني هو الصواب وهو الراجح من وجهة نظرنا، أي أن كلمة "سلاسل" جاءت على لغة من يصرف ما لا ينصرف، قال السيوطي: "والقرآن احتوى على جميع لغات العرب""(جلال الدين السيوطي-ص: 1 )

وهذا الذي ذكرناه قد مال إليه أبو شامة من قبل في شرحه للشاطبية يقول:

"القرآن العربي فيه من جميع لغات العرب لأنه أنزل عليهم كافة وأبجج لهم أن يقرؤوه على لغاتهم المختلفة فاختلقت القراءات فيه لذلك فلما كتبت المصاحف هجرت تلك القراءات كلها، إلا ما كان منها موافقا لخط المصحف فإنه بقي كقراءة-إن هذان-كما سبق ومثل هذا التنوين فإن كتابة الألف في آخر الاسم المنسوب يشعر بالتنوين"(أبو شامة ، 2 / 456)

فهذا هو الرأي الراجح عندي، فإن كان صواباً فمن عند الله وإن كان خطأ فمن نفسي.

## 4.2 قوارير

وردت كلمة قوارير ثلاث مرّات في القرآن، مرة في سورة النمل، وكانت مجرورة بالفتحة نيابة عن الكسرة لأنها ممنوعة من الصرف: (قَالَ إِنَّهُ صَرَخَ مُمَرَّدٌ مِّن قَوَارِيرَ) [النمل: 44] وأجمع القراء على ترك صرف فيها(أبو شامة ، 2 / 459 )

كما وردت كلمة "قوارير" مرتين في سورة الإنسان، ومحلها النصب: ( وَيُطَافُ عَلَيْهِمْ بِأَنِيَّةٍ مِّن فِصَّةٍ وَأَكْوَابٍ كَانَتْ قَوَارِيرَا (15) قَوَارِيرَا مِّن فِصَّةٍ قَدَّرُوهَا تَقْدِيرًا ) [الإنسان: 15، 16]

وهذه التي في سورة الإنسان جاء رسمها في القرآن "قواريرا" بالألف

وقد اختلف القراء في كلا الكلمتين، وأجمل السمين الحلبي هذا الاختلاف وأوجزه:

واعلم أن القراء فيهما على خمس مراتب:

- إحداهما: تنوينهما معا ، والوقف عليهما : بالألف ، لنافع والكسائي وأبي بكر .

- الثانية: مقابلة هذه ، وهي عدم تنوينهما وعدم الوقف عليهما بالألف ، لحمزة وحده .

- الثالثة : عدم تنوينهما ، والوقف عليهما بالألف ، لهشام وحده .

- الرابعة : تنوين الأول دون الثاني، والوقف على الأول بالألف، وعلى الثاني بدونها ، لابن كثير وحده .

- الخامسة : عدم تنوينهما معاً، والوقف على الأول بالألف، وعلى الثاني بدونها: لأبي عمرو وابن ذكوان وحفص(السمين الحلبي، ص: 5562).

وليس من مادة بحثنا الخوض في تعليل سبب هذا الاختلاف في الوقف بين هؤلاء العلماء الأفاضل، وإنما نذكر ما يخص بحثنا، ألا وهو حجة من صرف كلمة "قوارير" وتونها، ثم نذكر الرأي الذي نرجحه، والحقيقة هي أن العلماء السابقين لم يفصلوا في كلامهم بين القراءة بالتثوين وبين الوقف، بل ذكروا علة القراءة بالتثوين وعلوها بمسألتي الرسم القرآني "قواريرا" وبمسألة الوقوف على رؤوس الآيات، ونكتفي لك بنقل نموذجين من ذلك حتى لا تطيل، وبقية من علل صرف قوارير فهم على هذا المنوال:

1- "من قرأ بصرف الأول فلأنه رأس آية، وترك صرف الثاني لأنه ليس بآخر آية، ومن صرف الثاني أتبع اللفظ اللفظ، لأن العرب ربما قلبت إعراب الشيء ليتبع اللفظ اللفظ، فيقولون جحر ضب خرب، وإنما الخرب من نعت الجحر؛ فكيف بما يترك صرفه؟ وجميع ما يترك صرفه يجوز صرفه في الشعر، يعني فأمره في المتابعة أخف من غيره(أبو شامة، 2 / 459)

2- واختلف في (قوارير، قوارير) نافع وابو بكر والكسائي وأبو جعفر بتثوينها معاً، وقوارير على مفاعيل، ووقفوا عليهما بالألف للتناسب موافقة لمصاحفهم، وقرأ ابن كثير وخلف عن نفسه بالتثوين في الأول، وبدونه في الثاني، مناسبة لرؤوس الأبي في الأول، ووقفوا بالألف في الأول وبدونها في الثاني، وقرأ أبو عمرو وابن عامر وحفص وروح بغير تثوين فيهما ووقفوا على الأول بالألف لكونه رأس آية(شهاب الدين الدمياطي، ط1- ص: 565)

إلا أننا كما قلنا ليس من مادة بحثنا مناقشة رأي من وقف هنا بالألف ومن وقف هناك دون ألف، بل ما يهمنا هو: كيف يتم صرف ما لا ينصرف؟ أي ما هي العلة التحوية في صرف كلمة قوارير وتثوينها؟

فالذي نراه من علة صرف قوارير وهي من صيغ منتهى الجموع، هو ذات العلة من صرف كلمة سلاسل التي هي من صيغ منتهى الجموع، فقد ذكرنا أن كلمة "سلاسل" جاءت على لغة من يصرف ما لا ينصرف، وكذلك نرى في كلمة قوارير، أنها جاءت على لغة من يصرف ما لا ينصرف،

قال الكسائي والفرأء: يجوز صرف كل ما لا ينصرف إلا " أفعل منك " (السيرافي-ط1 ، 1 / 192)

وقد قال السيوطي: "والقرآن احتوى على جميع لغات العرب"(السيوطي، ص: 1)

فهذا هو الذي نراه ونرجحه ونميل إليه، والله أعلم

وأما ما هو سبب اختلاف القراء في الوقف والوصل، وكذلك ما هي العلة البلاغية من صرف ما لا ينصرف، فهذه أمور ليست من مادة بحثنا، ولعل الله تعالى يبسر لنا مناقشة ذلك في بحث آخر.

## 5. ألف التانيث

### 5.1 دكاء = دكا

وردت كلمة "دكاً" في القرآن في ثلاثة مواضع، وقد اختلفت فيها القراءة بين دكا و دكاء

أما الموضع الأول: (كَلَّا إِذَا دُكَّتِ الْأَرْضُ دَكًّا دَكًّا) [الفجر: 21] فهناك اتفاق بين القراء على قراءتها بالتثوين

وأما الموضع الآخر فقد وردت في سورة الكهف: (فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ رَبِّي جَعَلَهُ دَكَّاءً) [الكهف: 98]

فقد قرأ عاصم وحزمة والكسائي وخلف بالمد والهمز، دكاء

وقرأ الباقر بالتثوين من غير مد ولا همز: ، " دكاً " (ابن الجزري، ط1414- ، 2 / 306)

وأما الموضع الثالث: (فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكًّا) [الأعراف: 143]

فقد قرأ حمزة والكسائي وخلف بالمدّ والهمز مفتوحاً من غير تنوين: " دكّاء "

وقرأ الباقر بما فيهم عاصم بالتّنوين من غير مد ولا همز " دكّاء " (ابن الجزري، ط1414- /2- 306)

أي أنّه قرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو وابن عامر "جعله دكّاء" متّونة مقصورة في الكهف والأعراف

وقرأ عاصم في الأعراف "جعله دكّاء" متّونة، وقرأ في الكهف "دكّاء" ممدودة غير متّونة، وقرأ حمزة والكسائي "جعله دكّاء" في الموضوعين ممدودة غير متّونة. ( التّميمي، ص: 293 )

\*- توجيه هذه القراءات:

من قرأ بعدم التنوين أي "دكّاء"، أن دكّاء هي الأرض الملساء، فانه تعالى جعل الجبل أرضاً ملساء، وكلمة دكّاء هي صفة مشبهة انتهت بألف التّأنيث، "والحجّة لمن مد ولم يتّون، أنّه صفة قامت مقام الموصوف، وأصله أرضاً ملساء من قول العرب ناقة دكّاء أي لا سنام لها، ولم يتّون لأنّه وزن لا ينصرف في معرفة ولا نكرة، لاجتماع علامة التّأنيث والوصف فيه" (ابن خالويه ، ط 4 )

وقال الأخفش قول تعالى (دكّاء) أي جعله مثل دكّاء، ثم حذف المضاف وأقام المضاف إليه مقامه، كما قال (وسل القرية) والعرب تقول ناقة دكّاء أي لا سنام لها، وقال قطرب قوله دكّاء صفة التقدير جعله أرضاً دكّاء أي ملساء، فأقيمت الصفة مقام الموصوف وحذف الموصوف، ودلّ عليه الصفة، كما قال سبحانه (وقولوا للناس حسناً) أي قولاً حسناً(أبو زرعة، ط2 - ص: 163)

وأما من قرأ بالتنوين "دكّاء" فالحجّة أنّه ليس ممنوع من الصرف لعدم وجود ما يمنع من صرفه، فكلمة دكّاء غير كلمة دكّاء، وكلمة دكّاء هي مصدر، بمعنى ذا دكّ أو بمعنى مدكوك ( العكبري، 1/ 284)

فأقام المصدر مقام المفعول والعرب تجعل المصدر بمعنى المفعول فيقولون هذا درهم ضرب الأمير أي مضروب الأمير(أبو زرعة، ط2 - ص: 435)

- كما يجوز أن يكون بمعنى دكّه دكّاء

"قال الأخفش في قوله دكّاء بالتنوين قال كأنه قال دكّاه دكّاه مصدر مؤكّد" (ابن منظور ، 10/ 424-الأزهرى، 9/ 323)

"فهو مثل قوله تعالى: (كَلَّا إِذَا دُكَّتِ الْأَرْضُ دَكًّا دَكًّا) [الفجر: 21]" (ابن خالويه ، ط 4 - ص: 163)

والذي نراه ممّا سبق أنّ تعليل العلماء القراءة بالتنوين أو دون تنوين، هو تعليل لا غبار عليه من النّاحية اللّغوية، ويبقى هناك باب آخر ليس هو من مادة بحثنا، وهذا الباب هو ما هي النّاحية البلاغية في هذا الاختلاف بين التّنوين وعدم التّنوين؟ فما هو الفرق البلاغي بين قراءة دكّاء وبين قراءة دكّاء؟ وهذا ليس من مادة هذا البحث، ونسألّه تعالى أن يعيننا على إخراج بحث في المستقبل القريب يتّعرض للنّاحية البلاغية في اختلاف القراءات في نّاحية الممنوع من الصرف

## 5.2 شركاء

اختلف القراء في قراءة كلمة شركاء في قوله تعالى:

(هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا فَلَمَّا تَغَشَّاهَا حَمَلَتْ حَمْلًا خَفِيًّا فَمَرَّتْ بِهِ فَلَمَّا أَثْقَلَتْ دَعَا اللَّهَ رَبَّهُمَا لَئِنْ آتَيْنَا صَالِحًا لَنُكَوِّنَنَّ مِنَ الشَّاكِرِينَ (189) فَلَمَّا آتَاهُمَا صَالِحًا جَعَلْنَا لَهُ شُرَكَاءَ فِيمَا آتَاهُمَا فَتَعَالَى اللَّهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ) [الأعراف: 189،

[190]

فعامة القراء قرووها "شركاء"، بضم الشين وفتح الراء والمد وهمزة مفتوحة من غير تنوين، بينما قرأها: نافع وشعبة "شركاء" بكسر الشين وإسكان الراء مع التنوين من غير مد ولا همز(أبو زرعة، ط2 - ص: 304، ابن الجزري، ط1414- /2- 308)

وهذا الاختلاف في القراءة هو مثل الاختلاف في قراءة كلمة دكّاء ودكّاء

ولكنّ الوجه المختلف هنا هو أن كلمة شركاء جمع انتهى بألف التأنيث، بينما كلمة دكاء هي مفرد انتهى بألف التأنيث

فعلّة منع الصرف في الكلمتين واحدة، ألا وهي وجود ألف التأنيث، فالحجة لمن قرأه بضم الشين أنّه جعله جمع شريك، فمنعه من الصرف لأنّ الهمة التي في آخره مشكلة لهمة حمراء وما أشبهها (ابن خالويه ، ط 4 -ص: 168) وأما تخريج قراءة "شركاء" بالتثنية فهو من وجهين:

أحدهما تقديره جعلاً لغيره شركاً أي نصيباً، والثاني جعلاً له ذا شرك، فحذف في الموضعين المضاف (العكبري، 1/ 290 )

قال الزجاج من قرأ شركاً فهو مصدر شركت الرجل أشركه شركاً (أبو زرعة، ط 2 - ص: 304)

وأما نحن، فما قلناه في كلمة دكاء نقوله هنا، فتعليل العلماء القراءة بالتثنية أو دون تثنية، هو تعليل لا غبار عليه من الناحية اللغوية، ويبقى هناك باب آخر ليس هو من مادة بحثنا، وهذا الباب هو ما هي الناحية البلاغية في هذا الاختلاف بين التثنية وعدم التثنية؟ ونسأله تعالى أن يعيننا على إخراج بحث في المستقبل القريب يتعرض للناحية البلاغية في اختلاف في القراءات في ناحية الممنوع من الصرف

### 5.3 نتري

من أكثر الكلمات التي قد تبدو للوهلة الأولى مشكلة هي كلمة نتري

حيث وردت في القرآن مرة واحدة فقط (ثُمَّ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا تَتْرًا ) [المؤمنون: 44]

مرسومة في المصحف بألف ممدودة: "نترا" وليست بألف مقصورة،

كُتِبَتْ " نترا " بالألف، واختلف القراء في قراءة "نتري" فقد قرأ أبو جعفر وابن كثير وأبو عمرو بالتثنية: نتراً

وقرأ الباقيون بغير تثنية: نتري (ابن الجزري، ط 1414-2/ 368 )

توجيه الاختلاف في هذه القراءات:

أ- من قرأ دون تثنية: جعل الألف ألف التأنيث المقصورة "نتري"، مثل "سكرى" (ابن خالويه ، ط 4-ص: 257)

وبالتالي فمن لم ينون جعله "فعلي" كدعوى من المصادر التي لحقتها ألف التأنيث المقصورة (أبو شامة، 2/ 305 )

ب - من قرأ بالتثنية:

فله حجّتان:

1- أنه جعله مصدراً من قولك وتر ينر وترأ، ثم أبدل من الواو تاء، كما أبدلوا في تراث، ودليل ذلك كتابتها في السواد بألف، وكذلك الوقوف عليه بألف (ابن خالويه ، ط 4-ص: 257) وهذا القول معقول ومقبول، لأنّ إبدال الواو تاء وقع في كثير من كلام العرب، فقد قالوا تُولج من وُلج وأصله وُولج كما قال العجاج: (فإن يكن أمسى البلى تَيُفُوري) أراد وَيُفُوري، وهو فَيُعُول من الوُقار (ابن منظور، 273 /5)

كما "قالوا التكلان من الوكالة و تجاه وإنما هو وجاه" (أبو زرعة، ط 2 - ص: 487)

2- أنه من العرب من ينون كلمة نتري فيجعل ألفها للإلحاق بمنزلة أرطى ومغزى (ابن منظور، 5/ 273 )

وهذا التعليل معقول ومقبول، فكلمة "نتري" تكون فيها الألف للإلحاق مثل مغزى وليست للتأنيث، فجاز حينئذ صرفها وتثنيها

قال سيبويه: مغزى مُؤنَّ مَصْرُوفٌ ، لأنّ الألف للإلحاق لا للتأنيث (الزبيدي، ط 2- 15/ 335 )

\*- الرأي الذي نراه:

تعليل ما سبق من صرف الكلمة وتثنيها ومن عدم صرفها وتثنيها، هذه التعليلات صحيحة ومعقولة ومقبولة، فهي ضمن سياق اللغة والعقل والمنطق، خاصة وأن كلمة "تتري" قال عنها سيويوه: فيها لغتان(سيويوه، ط3 - 3/ 211)

وقد قال السيرافي يشرح كلام سيويوه: " تتري " بعضهم يجعل الألف للتأنيث وبعضهم يجعلها زائدة للإلحاق(ابن المزيبيان- 3/ 477)

ثم فصل السيرافي هذا الكلام بشكل أكبر في موضع آخر "وقد تجيء أسماء في آخرها ألف التأنيث للعرب فيها مذهبان: منهم من يجعل الألف للتأنيث فيجربها على حكم (حبلى) ومنهم من يجعلها لغير التأنيث فيجربها على حكم الألف التي ينكسر ما قبلها وتنقلب ياء وذلك: (علقى) و (ذفرى)، و (تتري)، منهم من يتون هذه الأسماء فتكون الألف لغير التأنيث؛ لأن الألف التي للتأنيث لا يدخلها توين فتقول: (عليق) و (ذفير) و (تتير)، ومنهم من يقول: هذه (علقى) و (ذفرى) و (تتري) فلا ينون" (ابن المزيبيان- 4/ 168)

#### الخاتمة:

حاولنا في هذا البحث استقصاء الكلمات التي قد يستشكلها بعضهم في كونها جاءت منونة مصروفة، مع أنّ حقها المنع من الصرف، وقد عرضنا أقوال العلماء في تعليل صرف هذه الكلمات، ثم قمنا بالترجيح بين هذه الأقوال، وطرح الضعيف منها، أنهى بحثي بأهم النتائج وهي ما لا ينصرف للضرورة الشعرية:

اختلاف أصل الكلمة يجعلها مصروفة أو غير مصروفة.

الصرف لغة من لغات العرب.

الاختلاف في كون اللفظة أعجمية أو ليست أعجمية سبب في الصرف ومنعه أيضا.

ولكم كان بوذي أن يكون هذا البحث شاملا للناحية البلاغية في هذا الاختلاف بين القراءات والألمسة البيانية في صرف ما لا ينصرف في بعض وجوه القراءات، وتبيين أنّ الممنوع من الصرف قد يتون مدا لمراعاة الفاصلة، فهناك رأي يرى أن مراعاة الفاصلة هي السبب في الصرف.

ونسأله تعالى أن يعيننا على التفرغ له في بحث مستقل، ونحن في بحثنا هذا تركنا بعض الكلمات التي جاءت مصروفة في بعض القراءات، وعلّة تركنا لها أنّها جاءت في الروايات الشاذة، لذلك لم نقف عندها ولم نعرها أيّ اهتمام، واكتفينا بما جاء في القراءات العشر، ونسأله تعالى أن يكون هذا البحث معينا للطلاب في أبحاثهم، ومعينا لمن يقرأ القراءات في فهم علّة الاختلاف بين هذه القراءات.

#### المصادر والمراجع

القرآن الكريم

الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله، حلية الأولياء وطبقات الأصفياء. بيروت. دار الكتاب العربي. (الطبعة الرابعة، السنة: 1405 هـ)  
الأنباري أبو بكر. محمد بن القاسم بن محمد بن بشار بن الحسن بن بيان بن سماعة بن فروة بن قطن بن دعامة. الأضداد، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، بيروت. المكتبة العصرية (1407 هـ - 1987 م)

البخاري. محمد بن إسماعيل أبو عبدالله الجعفي. صحيح البخاري الجامع الصحيح المختصر. تحقيق: د. مصطفى ديب البغا بيروت. دار ابن كثير. اليمامة. الطبعة الثالثة (1407 - 1987)

أبو البركات الأنباري. البلغة في الفرق بين المذكر والمؤنث موقع الوراق <http://www.alwarraq.com>.

أبو البقاء عبد الله بن الحسين بن عبد الله العكبري. إملاء ما من به الرحمن من وجوه الإعراب والقراءات. أ تحقيق إبراهيم عطوه عوض. لاهور. باكستان. الناشر المكتبة العلمية.

أبو بكر أحمد بن موسى بن العباس بن مجاهد التميمي البغدادي. السبعة في القراءات. تحقيق: د. شوقي ضيف. القاهرة: دار المعارف. الطبعة الثانية. 1400

جلال الدين السيوطي. المهذب فيما وقع في القرآن من المعرب. مصدر الكتاب: موقع الوراق، <http://www.alwarraq.com>.

ابن جني أبو الفتح عثمان. الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. بيروت. عالم الكتب. ط (2006)

- الحسين بن أحمد بن خالويه أبو عبد الله. الحجة في القراءات السبع. تحقيق: د. عبد العال سالم مكرم. بيروت. دار الشروق. الطبعة الرابعة (1401) حسان بن ثابت. ديوان حسان بن ثابت.
- أبو حيان الأندلسي. تفسير البحر المحيط. تحقيق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود. الشيخ علي محمد معوض. لبنان: دار الكتب العلمية. (2001 م، الطبعة: الأولى)
- ابن خلف المقرئ. العنوان في القراءات السبع. موقع الوراق. <http://www.alwarraq.com>.
- الخنساء. ديوان الخنساء.
- أبو الخير محمد بن محمد دمشقي. الشهير بابن الجزري. النشر في القراءات العشر أشرف على تصحيحه ومراجعته للمرة الأخيرة. حضرة صاحب الفضيلة الأستاذ الجليل. علي محمد الضباع شيخ عموم المقارئ. بالديار المصرية، (بيروت، لبنان. دار الكتب العلمية. (ط 1414).
- الزبيدي. محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني أبو الفيض. تاج العروس من جواهر القاموس. تحقيق مجموعة من المحققين. دبلد. دار الهداية. (ط 2)
- الزمخشري. أبو القاسم محمود بن عمر. الكشاف عن حقائق التنزيل وعلوم القرآن في وجوه التأويل. تحقيق: عبد الرزاق المهدي. بيروت. دار إحياء التراث العربي.
- أبو سعيد السيرافي. الحسن بن عبد الله بن المرزبان. شرح كتاب سيبويه. المحقق: أحمد حسن مهدي، علي سيد علي. بيروت. دار الكتب العلمية (الطبعة: الأولى، 2008 م)
- السمين الحلبي. أبو العباس شهاب الدين أحمد بن يوسف بن عبد الدائم. الدر المصون في علم الكتاب المكنون. المكتبة الشاملة. الإصدار الثاني. سيبويه أبو البشر عمرو بن عثمان بن قنبر. كتاب سيبويه. تحقيق عبد السلام محمد هارون. بيروت. دار الجيل (ط 2)
- شهاب الدين أحمد بن محمد بن عبد الغني الدماطي. إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر: أو "منتهى الأمانى والمسرات في علوم القراءات. تحقيق: أنس مهرة. لبنان. دار الكتب العلمية (1419هـ/1998م)
- الطبري. محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الأملي. أبو جعفر. تفسير الطبري. جامع البيان في تأويل القرآن، المحقق: أحمد محمد شاكر. بلد. بدون. مؤسسة الرسالة. (الطبعة: الأولى 2000 م)
- عبد الرحمن بن إسماعيل بن إبراهيم "أبو شامة": شرح الشاطبية المسمى: إبراز المعاني من حرز الأمانى في القراءات السبع.
- عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة أبو زرع. حجة القراءات. تحقيق: سعيد الأفغاني. بيروت. مؤسسة الرسالة (الطبعة الثانية 1982)
- أبو عمرو الداني. المقنع في رسم مصاحف الأمصار (مصدر الكتاب: موقع الوراق <http://www.alwarraq.com>).
- الفخر الرازي. أبو عبد الله فخر الدين. التفسير الكبير = مفاتيح الغيب، المشهور بتفسير الرازي) المؤلف: محمد بن عمر بن الحسين الرازي الشافعي المعروف. بلد دون. دار إحياء التراث العربي.
- القرطبي. أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين. تفسير القرطبي = الجامع لأحكام القرآن. المحقق: هشام سمير البخاري. الرياض. دار عالم الكتب (الطبعة 2003 م).
- محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن معبد. التميمي. أبو حاتم. الدارمي. البستي. السيرة لابن حبان. (مصدر الكتاب: المكتبة الشاملة، الإصدار الثاني).
- محمد بن عبدالله أبو عبدالله الحاكم النيسابوري. المستدرک على الصحيحين. تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا. بيروت. دار الكتب العلمية (الطبعة الأولى، 1411 - 1990)
- محمد بن مكرم بن منظور الأفرقي المصري. لسان العرب. بيروت. دار صادر (الطبعة الأولى)
- أبو منصور محمد بن أحمد الأزهرى. تهذيب اللغة. تحقيق: محمد عوض مرعب. بيروت. دار إحياء التراث العربي (الطبعة الأولى - 2001م)

### Kaynakça

- Al-Asbahani Ebu Na'im Ahmed bin Abdullah. (1405). *Hilyat al-Evliya' ve Tabaqat al-Safi*. (Beyrut: Dar al-Kitab al-. Al-Anbari Ebu Bekir,
- Muhammed bin Al-Qasim. (1987). *El-addad*. Beyrut: Al-Asriya.
- Al-Buhari Muhammed bin İsmail, *Sahih Al-Buhari-Al-Cami' Al-Sahih Al-Mukhtasar*, (1987). Beyrut, Dar Ibn Kesir.
- Abu Al-Barakat Al-Anbari, Al-Balagatu fi müzekkervemüennesarasındakifark, Al-Warraq web sitesi <http://www.alwarraq.com>.
- Ebu Al-Baqa Abdullah bin Al-Hussain. *En Merhametli'ninifadelerininveokumalarındaniktedilmesi*. Lahor, Pakistan, yayıncı Bilimsel Kütüphane.



- EbuBekir Ahmed bin Musa bin Al Abbas.*Essebaa fi-lkıraat*. (1400). Kahire: Dar Al Maaref. Celeleddin es-Suyuti, *el-muhezzeb fima vaka'a fi Kur'an mine-lmuaraq*, Al-Ma'ribun'dan (Kitap kaynağı: Al-Warraq web sitesi, <http://www.alwarraq.com>.) İbnCiniEbu El Feth Othman, *Al-Kassais*, Beyrut: Alam Al-Kutub.
- Khalawayh,Al-Hussein bin Ahmed. (1401). *Elhucceh fi-kıraati essbü*, Beyrut: Dar Al-Shorouk..Hasan Bin Sabet, *Divan Hassan Bin Thabet*.
- EbuHayyan Al-Endülüsi, *tefsir el-bahrıl-muhıt*. (2001). (Lübnan: Dar Al-Kutub Al-İlmiyye. İbnHalef Al-Muqiri, *el-invanfil- kıraatissebi*. Al-Warraq web sitesi, <http://www.alwarraq.com> Al-hansa, *Diwan Al-hansa*..
- Ebu'l-Khair,Muhammed bin Muhammed. *En-neşirfil-kıraat el-aşır*. Beyrut, Lübnan: BilimselKitaplarEvi.(
- Al-Zubaidi,Muhammed bin Muhammed.*tacul-arus*. -Al-Zamakhshari Abu Al-Qasim Mahmoud bin Omar, *Al-KashfhakkındaVahyinGerçekleriveTefsirYüzlerindeDedikoducuGözler*. Beyrut: darihyaaturas el-arabi.
- EbuSaeed Abdullah bin Al-Marzban. (2008) *Şarhkitabsibavayh*. Beyrut, Dar Al-Kutub Al-İlmiyya. Al-Samin Al-Halabi Abu Al-Abbas, Shihab Al-Din.*Al-Durr Al-Masoon fi ilim Al-Kitab Al-Mknun* (Al ShamilKütüphanesi), ikincibaskı.
- SibavayhEbu el-BishrAmr bin Othman bin Qanbar.*Kitabsibavayh*, Beyrut: Dar al-Jil. Shihab al-Din Ahmed bin Muhammed.(1998). *ÖndörtOkumadaİnsanlarınBütünlüğü: Veya "Okuma BilimlerindeNihaiDileklerveZevkler"*. (Lübnan: Dar el-Kutub al-İlmiyye.
- Al-Tabari Muhammad Bin Jarir. (2000).*Tafsir Al-Tabari*, muesesetu Al-Risala. Abdurrahman bin İsmail bin İbrahim.*Şarh al-Şatıbya*..
- Abdurrahman ibnMuhammed. (1982).*hucetu el-Kira'at*. Beyrut: muesesetuAl-Risala. EbuAmr Al-Dani, *Al-Muqni' Kur'anayetleriniçizerken* (kitapkaynağı: Al-Warraq web sitesi <http://www.alwarraq.com>.(El-Fahr El-RaziEbu Abdullah Fahreddin, *et-Tefsiril-kebir-Mefetihul-kebir*, El-Raziyorumuylaünlü. Arap MirasımıCanlandırmaEvi.
- KurtubiEbu Abdullah Muhammed bin Ahmed. (2003).*Tefsir Al-Kurtubi/KuranHükümleriniToplayan*. Riyad: Dar Alam Al-Kutub. Muhammed bin Ahmed bin Hibban, *es-sireh li-ibnihibben*. (Kitapkaynağı: The Comprehensive Library..(
- Muhammed bin Abdullah Ebu Abdullah Al-Hakim Al-Naysaburi. (1990). *Al-Mustadrakala es-sahıhayın*, Beyrut: Dar Al-Kutub Al-İlmyya. bin Manzur,Muhammed bin Makram.*Lisan Al Arab*.Beyrut: Dar Sader.
- Ebu Mansur Muhammed bin Ahmed el-Azhari. (2001).*tehzib el-luğa*, Beyrut: Dar ihyaa et-turas el-arabi..

## أثر النحت والارتجال والاقتراض في تنمية مفردات اللغة العربية -دراسة تحليلية في آراء إبراهيم أنيس واعتراضاته واقتراحاته<sup>1</sup>

Majed HAJMOHMMAD<sup>2</sup>

**APA:** Hajmohammad, M. (2024). أثر النحت والارتجال والاقتراض في تنمية مفردات اللغة العربية -دراسة تحليلية في آراء إبراهيم أنيس واعتراضاته واقتراحاته. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1086-1100. DOI: 10.29000/rumelide.1455609.

### الملخص

يتناول الباحث في هذه الدراسة طُروحات إبراهيم أنيس بخصوص طرائق نمو اللغة التي أمتت لغتنا العربية بفيض زاخر من الألفاظ وجعلتها من أغزر اللغات السامية مادة، وأكثرها تنوعاً، وذلك عبر دراسة تحليلية لغوية قائمة على ما ورد في كتابه (من أسرار اللغة)، إذ يجد قارئ الكتاب أن صاحبه قد ضمنَ الفصل الأول منه بحثاً مطوّلاً عن طرائق نمو اللغة رتبها على النحو الآتي: القياس، فالاشتقاق، فالقلب والإبدال، فالنحت، فالارتجال، فالاقتراض، وكان الباحث قد وقف عند الطرائق الثلاثة الأولى في دراسة مستقلة تحدثت عن آراء الكاتب فيها؛ ولأن مقام الدراسة الأولى لم يسمح بعرض الطرائق مجتمعة، قرّر الباحث أن يخصص دراسة أخرى لعرض ما تبقى من هذه الطرائق. عطفاً على ما تقدم أراد الباحث أن يسلب الضوء على ثلاث طرائق وهي: النحت والارتجال والاقتراض، فبدأ الباحث دراسته بمقدمة تحدث فيها عن حدود درس اللغوي عند إبراهيم أنيس بوصفه الرائد الأول للدراسات اللغوية العربية في العصر الحديث، وعن تجاوزه الأنماط التاريخية في دراسته اللغوية، وتوسّعه في درس اللغوي العربي، وفي العرض وقف الباحث على ثلاث نقاط، هي: أثر النحت في زيادة ألفاظ اللغة والدعوات إلى الاعتدال في استخدامها، وعيثة الارتجال في النمو اللغوي، وتعدد تسميات الاقتراض وتأثيره الفاعل في تطوير اللغة وزيادة ألفاظها. وفي الخاتمة عرض الباحث أهم النتائج التي توصل إليها. وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التحليلي الاستقصائي.

الكلمات المفتاحية: اللغة، العربية، النمو، النحت، الارتجال، الاقتراض.

## 62. “Naht”, “İrticâl”, ve “İktirâz”ın Arapça Kelime Dağarcının Gelişimine Etkisi -İbrahim Enis’in Görüş, İtiraz ve Önerilerinin Analizi-

### Öz

Bu çalışmada İbrahim Enis'in Arap diline zengin bir kelime dağarcığı kazandıran, bu dili malzeme ve çeşitlilik bakımından Sâmi dillerinin en yetkini haline getiren, dil geliştirme yöntemlerine dair önerileri tartışılmaktadır. Bu tartışma Enis'in “*Dilin Sırları Üzerine*” adlı çalışmasında ortaya konulan hususlara yönelik dilsel bir analiz şeklinde gerçekleştirilmektedir. Nitekim yazar, bu eserinin birinci bölümünde dil geliştirme yöntemleri konusunu uzunca ele alıp incelemektedir. Bahse konu eserde söz konusu dil geliştirme yöntemleri, yazar tarafından kıyas, iştikak, kalb/ibdâl, naht, irticâl ve iktirâz tarzında sıralanmaktadır. Bu yöntemlerin ilk üçü olan kıyas, iştikak ve kalb/ibdâle dair

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %4

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455609

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Hakkari Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Arap Dili ve Belagati ABD / Dr., Hakkari University, Faculty of Theology, Basic Islamic Sciences, Department of Arabic Language and Rhetoric (Hakkari, Türkiye), majedhajmohammad85@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3315-712X, **ROR ID:** https://ror.org/ oonddb461, **ISNI:** 0000 0004 0399 336X, **Crossreff Funder ID:** 100019082

Enis’in görüşleri daha önce tarafımızca müstakil bir makale konusu olarak çalışıldı. Enis’in kullandığı dil geliştirme yöntemlerinden geriye kalan naht, irticâl ve iktirâz ise bu çalışmamızın konusunu teşkil etmektedir. Enis’e ait dil geliştirme yöntemlerinin iki farklı makalede ele alınmasının nedeni, ona ait tüm dil geliştirme yöntemlerinin tek bir makale başlığı altında bir araya getirilmesinin imkânsızlığından kaynaklanmaktadır. Dil geliştirme yöntemlerinden olan naht, irticâl ve iktirâza ışık tutulmaya çalışılan bu makalenin giriş kısmında, modern çağda Arap dil çalışmalarının ilk öncüsü kabul edilen İbrahim Enis’e göre dil çalışmalarının sınırları meselesi incelenmiştir. Bunun yanı sıra Enis’in, dil bilimsel çalışmaları alanında takip edilemeyen klasik kalıpları aşan bir dilci olduğuna ve onun bu çerçevedeki dilciliğine de değinilmiştir. Ayrıca onun Arap dilindeki yetkinliği de ele alınan hususlar arasında yer almaktadır. Bu çalışmada nahtin, bir yöntem olarak dilin lafızlarının artmasındaki rolüne ve bu yöntemin kullanılması noktasında itidalli davranmak gerektiğine de işaret edilmiştir. Dilin gelişimi amacıyla irticâl yönteminin hatalı ve boşuna kullanılması durumlarına da dikkat çekilmiştir. İktirâz yönteminin sözcüklerin artmasında ve dilin gelişiminde üstlendiği etkin role işaret edilmiş olup bu yöntemin farklı isimlerle anıldığı belirtilmiştir. Sonuç bölümünde ise elde edilen önemli veriler paylaşılmıştır. Bu çalışmada analitik ve tahkik yöntemi kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, Arapça, Gelişim, Naht, İrticâl, İktirâz.

## The Influence of Sculpting, Improvisation, and Borrowing on the Enrichment of the Arabic Language Vocabulary: -An Analytical Study on Ibrahim Anis's Perspectives, Objections, and Suggestions-<sup>3</sup>-

### Abstract

In this study, the researcher examines Ibrahim Anees' suggestions regarding the modalities of language development, which provided our Arabic with an abundant flood of words and made it one of the most prolific and diverse languages, through an analytical and linguistic study based on what was stated in his book. The reader of the book finds that the author has included in the first chapter a lengthy search for the methods of language development, arranged as follows: Measurement, derivation, heart and substitution, sculpture, improvisation, borrowing, and the researcher had stopped at the first three methods in an independent study that spoke of the author's opinions, objections and suggestions; Because the first study did not allow the methods to be presented together, the researcher decided to devote another study to presenting the remainder of these methods. In sympathy with the above, the researcher wanted to highlight three ways: Sculpture, improvisation and borrowing. The researcher began his study with an introduction in which he spoke about the limits of Ibrahim Anis' linguistic lesson as the first pioneer of Arabic linguistic studies in the modern era, and about his transcendence of historical patterns in his linguistic studies, his expansion of Arabic linguistic study. Sculpture influenced the increase in language vocabulary and

<sup>3</sup> **Statement (Thesis ):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 4

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 05.01.2024-Acceptance Date: 20.02.2024-Publication Date: 21.03.2024, DOI: 10.29000/rumelide.1455609

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

calls for moderation in its use, the absurdity of improvisation in linguistic growth. The multiplicity of designations of borrowing and its effective influence on the development and increase of language.

In conclusion, the researcher presented his main findings. In his study, the researcher relied on the investigative analytical approach.

**Keywords:** Language, Arabic, growth, sculpture, improvisation, borrowing.

## المقدمة

اللغة مادة حيّة، وظاهرة اجتماعية، تخضع كغيرها من اللغات العالمية -أيّاً كان مستواها- لحياة الأمم، وتنمو وتزدهر وتتطور على قدر ما تدعو إليه الحاجة، فتسائر أممها بنموها وتقدمها؛ لتكون بذلك عنصراً من عناصر رقيها، ولتسع جميع ألفاظ العلوم والفنون كالأدب والسياسة والصناعة والطب والاقتصاد، وكلّ معنى يُراد نقله من لغة إلى أخرى، ولا يتم لها ذلك إلا عبر استخدام طرائق ووسائل عديدة تُساعد اللغة على النمو والتطور، وتُمدّها بفيض زاخر من الألفاظ، فتجعلها غزيرة المادة، متنوّعة اللفظ، قادرة على مواكبة العلوم والمعارف عبر التجديد والابتكار.

انطلاقاً من ذلك شهد العالم العربي في أواخر القرن الثامن عشر وبدايات القرن التاسع عشر حركة علمية دؤوبة ونشطة وتقدماً ملحوظاً في حركة التأليف، شمل مختلف جوانب الدرس اللغوي، إذ قام عدد كبير من الباحثين اللغويين بمحاولات عديدة لإعادة إحياء بريق الدرس اللغوي، وقد بدأت هذه المحاولات مع لغويين أفاض أمثال أحمد فارس الشدياق (ت 1304 هـ)، وإبراهيم الأحدث (ت 1308 هـ)، وإبراهيم اليازجي (ت 1324 هـ)، وأحمد تيمور (ت 1348 هـ)، وأنستاس ماري الكرمل (ت 1366 هـ)، وعلي الجارم (ت 1368 هـ)، ومحمد الحسين خضر (ت 1377 هـ)، ومصطفى جواد البغدادي (ت 1389 هـ) وغيرهم من علماء العربية المعاصرين الذين حاولوا بكل ما أوتوا من جهد وعلم وخبرة أن يضعوا حجر الأساس لمشروع تطوير الدرس اللغوي العربي؛ لكي لا يتخلف عن ركب الأمم الأخرى؛ وليواكب ما وصلت إليه الدراسات الغربية في هذا الميدان، وبعد أن أنتجت قرائحهم اللغوية عشرات الكتب والدراسات -التي يمكن لنا أن نطلق عليها نواة مشروع الدرس اللغوي العربي الحديث-، جاء الدكتور إبراهيم أنيس؛ ليكمل مسيرة أسلافه ومعاصريه في إعادة إحياء الدرس اللغوي، وتطويره بما يتناسب مع الدراسات اللغوية العالمية المعاصرة. وذلك عبر وضعه لدراسات تسعى إلى ضبط الطرق الصالحة لوضع المفردات باثبات كل ما يمكن أن يستعمل منها لإثراء اللغة؛ ولتؤكد على أن اللغة العربية لغة متطورة غير جامدة، وقادرة على مواكبة العلوم الحديثة والوفاء بوسائلها اللغوية، فكان من بين هذه الدراسات موضوع دراستنا وهي طرائق نمو اللغة العربية وعلى وجه الخصوص النحت والارتجال والاقتراض.

**أهداف الدراسة:** تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على بعض طرائق نمو اللغة عند إبراهيم أنيس كالنحت والارتجال والاقتراض ودورها في نمو اللغة وزيادة مفرداتها. كذلك تسعى الدراسة إلى تتبع آراء إبراهيم أنيس في هذه الطرائق ودراسة مقترحاتها لها واعتراضاته عليها، ودعوته إلى الاعتدال في استخدامها، وتعليقاته على بعض مصطلحاتها، بالإضافة إلى موقفه من قرارات مجمع اللغة العربية، وغيرها من النقاط الأخرى التي ستظهر في متن الدراسة.

**أسئلة الدراسة:** طرحت الدراسة عدّة أسئلة منها: لماذا انقسمت مواقف علماء اللغة المتأخرين في مسألة النحت؟ وما رأي إبراهيم أنيس في النحت؟ ولماذا حمل إبراهيم أنيس على ابن جني في قضية الارتجال؟ ولماذا اعتبر الارتجال من الطرق العبثية في ظاهرة تنمية اللغة؟ وكيف فرّق بين الاقتراض والتعريب؟ وما هي أقسام الاقتراض عنده؟.

**منهج الدراسة:** انتهج الباحث في هذا الدراسة منهجاً علمياً يقوم على ربط النتائج بأسبابها، واستخلاص الحقائق من قراءتها، دونما تأثر بقول أو تحيز لرأي، ولم يسع إلى استنتاج بلا سند، أو حقيقة بلا إثبات، أو قطع برأي؛ لذلك أتبع الباحث في أثناء دراسته مناهج علمية عدّة، منها: المنهج الجمعي القائم على جمع معلومات عن هذه الطرائق، والمنهج الاستقصائي التحليلي القائم على تفحص الأمور واستخراج حقائقها.

**الدراسات السابقة:** سُبقَت هذه الدراسة بدراسات أخرى، تناولت مويّعات اللغة، وآليات تنميتها، إلا أن تلك الدراسات كانت تقتصر على دراسة آلية واحدة، كالاشتقاق، أو القياس، أو النحت، دون أن تحاول الجمع بينها، كما أنها لم تسلط الضوء على آراء علماء اللغة المعاصرين، واعتراضاتهم، أو اقتراحاتهم بشكل موسّع، بل اكتفت بإشارات عابرة سريعة، وقد تميّزت هذه الدراسة عن سابقتها بأنها بحثت في طرائق نمو اللغة العربية عند عالمٍ محدث، وبينت أنه أول من أطلق على هذه الآليات اسم طرائق، كما عرضت آراءه ومقترحاته وأخذها على ما سمّاه بطرائق نمو اللغة العربية، وتحدثت عنها، ومن أهم الدراسات السابقة التي طرقت أبواب هذا الموضوع:

الاتساع اللغوي بين القديم والحديث (الغول، 2016). واللغة العربية وآليات توليد ألفاظ الحضارة (صاري، 2015). وظاهرة الاشتقاق عند مجمع اللغة العربية بالقاهرة (عباس، 2014). وظاهرة النحت بين القدماء والمحدثين (النعيمي، 2011).

**تنبيه:** يود الباحث الإشارة إلى أن هذه الدراسة تعد جزءاً متمماً ومكملاً لدراسة سابقة تناول الباحث فيها ثلاث طرائق لنمو اللغة عند إبراهيم أنيس؛ ولأن مقام الدراسة الأولى لم يتسع لعرض جميع الطرائق، قرّر الباحث أن يخصّص الطرائق المتبقية بدراسة ثانية.

### الرائد الحقيقي للدراسات اللغوية العربية الحديثة

يُعدُّ إبراهيم أنيس في نظر كثير من علماء اللغة المعاصرين الرائد الأول -دون منازع- للدراسات اللغوية الحديثة، فهو في أواسط الدراسين أول من افتتح دراسة اللسان العربي على قواعد جديدة لم تعرفها المدارس التقليدية التي كانت منتشرة في مصر وعلى رأسها مؤسسة الأزهر الشريف، وكذلك اهتم بدراسة مواضيع ومنهجيات ونظريات كانت في نظر الفاعمين على المؤسسة التعليمية التقليدية مواضيع متدنية مفرقة تأتي في مرحلة تالية لدراسة مواضيع اللغة الفصحى، وهذا ما كان قد أشار إليه في مقدمة كتابه "من أسرار اللغة" بقوله: "وأغلب الظن أن أولئك الذين تقتصر دراستهم على كتب الأقدمين من علماء العربية، لا يزالون حتى الآن يطمنون إلى علاج هذه المسائل اللغوية على النحو الذي جرى عليه القدماء، ويقنعون بما جاء في كتبهم من شرح لها وتفسير" (أنيس، 1966، ص5).

كذلك يعد أنيس "أول من أدخل الفكر اللغوي التركيبي الحديث إلى اللغة العربية" (البواملة، 2003، ص1)، وأول من رتب طرائق نمو اللغة بشكلها المعروف في كتابه "من أسرار اللغة"، فالباحث أجرى دراسة موسّعة على كثير من كتب علماء اللغة الذين سبقوا أنيس بالدراسات اللغوية، فلم يجد كتاباً واحداً يجمع ويُرْتب هذه الطرائق على النحو الذي قام به أنيس، فجاز بذلك قصب السبق في هذا الميدان.

هذه المنجزات العلمية مجتمعة دفعت الدكتور محمد حماسة عبد اللطيف إلى القول: "إذا كان فرديناند دي سوير هو رائد علم اللغة الحديث في العالم المعاصر منذ مطلع القرن العشرين فإن إبراهيم أنيس هو رائد الدر اللغوي الحديث في العربية" (حماسة، 1999، ص15).

**حدود الدرس اللغوي:** ضبط أنيس حدود الدرس اللغوي بأربع مستويات تتعلق ببنية الدرس اللغوي، هي: الأصوات، والكلمة (البنية الصرفية)، والتركييب (الجملة، علم النحو)، والدلالة (المعنى) بالإضافة إلى مستويين آخرين يهتمان بما يمكن أن نسميه الغلاف الخارجي للدرس اللغوي، وهي: المباحث التاريخية المتعلقة بنشأة اللغة ونظرياتها، وتاريخ الدرس اللغوي، فنقوم بذلك على سابقه من علماء اللغة الأقدمين الذين جعلوا من حدود الدرس اللغوي فضاءً يتسع لأكثر من تسعة علوم، كالدراسات الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، والبلاغية البيان والبديع، وغيرها (عمر، 1988، ص92).

**تجاوز الأنماط التاريخية في دراسة اللغة:** كان القدماء يعتمدون على الملاحظات الفردية في دراساتهم وأبحاثهم اللغوية التي وصلوا إليها، وهذه الملاحظات كانت تنترك باب الشك مفتوحاً بين الباحثين في تقبلهم لهذه النتائج، ما دفع إبراهيم أنيس إلى اللجوء إلى عقائفة الدراسات اللغوية، وذلك بالاعتماد على ما أُتيح له من أجهزة حديثة مخترعة في الغرب استُخدمتها في تطوير الدرس اللغوي والتي عُرفت فيما بعد بالمعمل أو المختبر اللغوي، إذ يجد القارئ لكتابه "الأصوات اللغوية" كثيراً من الإشارات إلى هذه الأجهزة المستخدمة في الدراسات الصوتية، كالهاتف، والراديو والتلفاز، وأجهزة قياس الوتر الصوتي، وأجهزة عدد الذبذبات في الحجرة (أنيس، 1975، ص7-9)، وبذلك فإنه قلّل أو ضيق أو حدّ من الاعتراضات على النتائج اللغوية المتوصل إليها دون أن يُوقفها تماماً.

**توسعة الدرس اللغوي العربي:** ساهم أنيس في انفتاح الدرس اللغوي العربي على نظريات وعلوم لغوية جديدة لم تكن معروفة لدى العرب، كمنقله عن جاسبرسن (Jespersen) في نظريته حول نشأة اللغة وطبيعتها وتطورها، وعن ليوناردو بلومفيلد (Leonard Bloomfield) في نظرياته عن اللغة، وعن ماري باري (Mario Pei) (أنيس، 1966، ص77-96) بالإضافة إلى عدد كبير من علماء اللغة الغربيين، والأمثلة التي قدّمها الباحث عن النظرية التي استفاد منها أنيس قليلة جداً بالقياس إلى ما ذكره في كتبه، إذ يجد المُطّلع على المصادر التي اعتمد عليها أنيس العشرات من أسماء العلماء والنظريات التي مرّجها أنيس بالدرس اللغوي العربي، ولا سيما في أثناء دراسته للظواهر الصوتية، ولطرائق نمو اللغة العربية.

**اتزانه العلمي:** سافر أنيس إلى لندن؛ لإكمال دراساته العليا، فدرس على يد نخبة من علماء اللغة في الغرب، وعلى رأسهم جورج روبرت فيرث (Firth Robert John) الإنجليزي الذي يُعدُّ من أعظم اللغويين الغربيين المعاصرين، فتأثر بما وصلوا إليه من دراسات لغوية حديثة لم يعرفها العرب ولا سيما في علم الصوتيات، فانكبَّ على كتبهم ودراساتهم؛ ليستفيد مما بلغوه من تقدّم وتطور

في ميدان الدراسات اللغوية، دون أن يُلقَى تراثه أجداده اللغويين خلف ظهره، بل حاول أنيس -بذكائه المعهود وبما يملكه من رصيداً لغوي ضخماً- أن يجمع بين ماضٍ عربي إسلامي تليد زاخر بدراسات لغوية قائمة في معظمها على الملاحظات والتجارب الفردية، وبين حاضرٍ عربي مُفعِم بدراسات حديثة مُستَمَدَّة من أحدث الأجهزة والعلوم التي لم يعرفها العرب من قبل، فلجأ إبراهيم أنيس إلى طريقة علمية ذكية في دراساته اللغوية، إذ كان كثيراً ما يدرس الظاهرة اللغوية في إطار مناقشة آراء علماء اللغة الأقدمين كابن السكيت (ت 244 هـ) وابن جنبي (ت 392 هـ) وابن فارس (ت 395 هـ)، فيقارن بين آرائهم في هذه الظاهرة وما أكدته المنهجيات والنظريات المعاصرة، فإن وجد توافقاً بينها استنبى آراءهم واستند عليها في دراساته، وهذا ما كان قد نبه إليه الدكتور كمال بشر عندما قال: "ومن أهم ما أفدث من الدكتور إبراهيم أنيس هو العود إلى التراث ومحاولة فهم هذه التراث، والإفادة من هذا التراث، وكنا أول ما قدمنا من أوربا إلى مصر ننتقد هذا التراث بل نهاجمه، ولكن بالعود إلى كتب إبراهيم أنيس استطعنا أن نفهم أن التراث شيء مهم وذو قيمة كبيرة" (بشر، 1999، ص2). وذكر الدكتور محمود فهمي حجازي بعض الأمثلة على ربط إبراهيم أنيس بين التراث العربي اللغوي الزاخر بالمصطلحات العلمية المُعَبَّرة عن الظاهرة اللغوية وبين الدراسات الغربية التي أثبتت صحة هذه الدراسات العربية، غير أنها عثرت عليها بمصطلحات جديدة، فلم ينجذب أنيس لكل جديد قادم من الغرب إن كان له مقابل في درسنا اللغوي العربي، يقول: "أما الفصل الخاص بالأصوات الساكنة فقد قَدَّم فيه أنيس وصفاً دقيقاً لعملية التَّنطِق ورسماً واضحاً لوضع اللسان مع كل صوت، وأدى هذا الفصل إلى ملاحظات حول دراسة القدماء للأصوات ركَّز فيه على مصطلحات سيبويه وأشار إلى ابن سينا" (حجازي، 1999، ص5)، ومن أمثلة ذلك قوله: "وكل صوت يصدر بهذه الوسيلة اصطلاح القدماء على تسميته بالصوت الرَّخو. وهذه الأصوات يُسمِّيها المُحدَثون بالأصوات الاحتكاكية (Fricatives)" (أنيس، 1966، ص5).

وعليه فإن إبراهيم أنيس جمع بين التراث اللغوي العربي الزاخر بالنظريات والمنهجيات والملاحظات وبين ما أنتجه الغرب من نظريات لغوية جديدة ادعى فيها أنها سابقة لغيرها في كل شيء.

#### النحت: اضطراب القدماء واعتدال إبراهيم أنيس

يعني النحت لغة: القطع، والنشر، والاختزال، والتنقيص، والتسوية (ابن سيده، 1996، ص163؛ ابن منظور، 1414 هـ، ص3)، وأما اصطلاحاً: فهو أخذ كلمة من كلمتين متعاقبتين، واشتقاق فعلٍ، أو مصدر، أو اسم، أو حرف، أو من المختلط (يعقوب، 1982، ص206؛ المغربي، 1908، ص21-22)، بهدف إلى تيسير التعبير بالإيجاز والاختزال.

موقف علماء اللغة الأقدمين من النحت: يعدُّ الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 170 هـ) أول عالم لغوي أشار إلى هذه الظاهرة في اللغة العربية، وبدأ بوضع كلمات منحوتة، واستشهد على صحة ما ذهب إليه بألفاظ منحوتة من وضع من سبقه، يقول: "إن العين لا تأتلف مع الحاء في كلمة واحدة لقرب مخرجيهما إلا أن يُشتق فعل من جمع بين كلمتين مثل "حيّ على" كقول الشاعر:

ألا ربَّ طيف بات منك معانقي إلى أن دعا داعي الفلاح فحيعلا

فهذه كلمة جُمعت من "حيّ" ومن "على" وتقول منه: "حيعل" يُحيعل حيعلة... وهذا يشبه قولهم: تَعَبَّشَم الرَّجُل وتَعَبَّقَس... (الخليل، دون ت، 60).

ثم جاء من بعده سيبويه (ت 180 هـ) الذي أَلَمَحَ إلى وجوده عندما قال في كتابه (الصاعدي، 2002، ص143؛ الصالح، 1960، ص263): "وقد يجعلون للنسب اسماً بمنزلة جعفر، ويجعلون فيه من حروف الأول والأخر، ولا يخرجونه من حروفهما ليعرف" (سيبويه، 1988، ص376).

أما أبو الحسين أحمد بن فارس (ت 395 هـ) فكانت له اليد الطولى في تطوير هذه الظاهرة، فهو إمام القائلين بالنحت بين اللغويين القدامى (عبد التواب، 1999، ص301)، فقد سعى إلى توسيع قاعدة الكلمات التي قد تدخل ضمن ظاهرة النحت بقوله: "وهذا مذهبا في أن الأشياء الزائدة على ثلاثة أحرف، فأكثرها منحوت" (ابن فارس، 1997، ص210).

وأشار إليه الجاحظ (ت 255 هـ) في كتابه البلاء على وجه الفكاهة بقوله: "أي بني، إنما صار تأويل الدرهم، دار الهَمِّ، وتأويل الدينار، يذني إلى النار" (الجاحظ، 1419 هـ، ص144).

أقسامه عند علماء اللغة الأقدمين: قسموه إلى أربعة أقسام، يحتاج شرحها إلى دراسة خاصة، إلا أن الباحث سيكتفي بذكر مثال لكل واحد منها؛ لأن ذلك يتناسب مع بعض آراء إبراهيم أنيس، وهي على النحو الآتي (المغربي، 1908، 21-23):

النحت الفعلي: وهو أن تنحت من الجملة فعلاً يدل النطق بها أو على حدوث مضمونها: مثل قولهم "باباً" غذا قال: "بابي أنت".

النحت الوصفي: أن تنحت من كلمتين كلمة واحدة تدل على صفة بمعناها أو بأشد منها: نحو "ضبطر" للرجل الشديد منحوت من "ضبط وضبر".

النحت الاسمي: أن تنحت من كلمتين اسماً مثل جلود من "جلد وجمد".

النحت النسبي: أن تنسب شيئاً أو شخصاً إلى بلدتي "طبرستان وخرارزم" مثلاً فتحت من اسميهما اسماً واحداً على صيغة اسم المنسوب فتقول: "طبرخزي".

النحت الحرفي: أن تنحت من حرفين حرفاً واحداً، وهو نوع من صنيع النحاة، إذ يرى كثير منهم أن "لكن" منحوتة من (لكن + إن)، وهناك من رأى أنها منحوتة من (لا+إن) كاف زائدة للتشبيه، وحذفت الهمزة للتخفيف (الأشموني، 1998، ص296).

بناء على ما تقدم عرضه يجد الباحث أن علماء اللغة الأقدمين قد انقسموا إلى فريقين في موقفهم من النحت، الفريق الأول: ألمح إلى أن النحت ظاهرة سماعية لا يمكن القياس عليها؛ لذلك لم يُكثِر من الأمثلة، وقد مثل هذا الفريق الخليل وسيبويه ومن سار على نهجهما. أما الفريق الثاني: فرأى أنه من الممكن أن يُعد ظاهرة قياسية، نقيس عليها، ولكنه لم يجزم بذلك، وأهم من مثل هذا الفريق هو ابن فارس، حيث قال: "ليس لنا اليوم أن نخترع، ولا نقول غير ما قالوه، ولا أن نقيس قياساً لم يقيسوه، لأن في ذلك فساداً للغة وبتلان حقانقها" (ابن فارس، 1997، ص36)، لكنه عاد ليؤكد على جواز القول بأنه ظاهرة قياسية، بقوله: "اعلم أن للرباعي والخماسي مذهباً في القياس يستنبطه النظر الدقيق وذلك أن أكثر ما تراه منحوتاً" (ابن فارس، 1979، ص328).

ويرى الباحث أن علماء اللغة الأقدمين لم يتوسّعوا في دراسة النحت واستخدامه، بل اقتصدوا في ذلك؛ لسببين: الأول: لأنه لم يكن لهم نظام محدد يسيرون عليه في عملية النحت، فهو علم لم تقعد قواعده بعد، والثاني: خوفاً من الاضطراب اللغوي، وخوفاً من فتح باب على اللغة قد يؤدي فيما بعد إلى تشتيتها وإضعاف بنيتها عبر مدها بكلمات منحوتة عبثية لا قيمة لها، وخير دليل على ذلك الأمثلة التي ذكرها الباحث في في أثناء حديثه عن تقسيم علماء اللغة الأقدمين لها، كقولهم: طبرخزي، وحفلي، وشفغنتي.

**موقف إبراهيم أنيس من النحت ودعوته إلى الاعتدال في استخدامه:** عرّفه أنيس بأنه "اختزال واختصار في الكلمات والعبارات" (أنيس، 1966، ص71)، ورأى أنه من الأدوات الفاعلة المساعدة في تنمية وإثراء ألفاظ اللغة، فوقف منه موقفاً وسطياً معتدلاً بعد أن طالع آراء كبار علماء اللغة المتأخرين كالخليل بن أحمد الفراهيدي الذي يُعدُّ أول من ذكر النحت، وعرّفه وسمّاه ومثّل لضربين منه (الخليل، دون ت، ص60-61)، ويعقوب بن السكيت الذي وأورد كلمات منحوتة مبيّناً أصلها وسبب نحتها دون أن يُسمي الظاهرة بمُسمّى النحت (ابن السكيت، 2002، 217)، وأبي نصر الجوهري (ت 393 هـ) الذي اقتدى بابن السكيت في أقواله وآرائه (الجوهري، 1987، 3/ 491-940)، وابن فارس الذي عرّفه وبيّن أنه جنس من الاختصار (ابن فارس، 1997، ص271)، وأبي منصور الثعالبي (ت 429 هـ) الذي وافق ابن فارس في تعريفه، وزاد عليه بأن خصّص للنحت باباً في كتابه "فقه اللغة وسر العربية" (الثعالبي، 1938، ص385)، وعند جلال الدين السيوطي (ت 911 هـ) الذي لم جمع آراء علماء اللغة المتأخرين عن النحت في كتابه المزهر (السيوطي، 1986، 1/ 482-485).

ليستنتج أنيس أن علماء اللغة المتأخرين اضطربوا في التعامل مع ظاهرة النحت، فابن فارس اعتبره قياسياً، وشارك ابن مالك الرأي ذاته، بينما عدّه معظم اللغويين من السماع؛ لأنهم -بحسب رأي أنيس- لم يجدوا قدراً كافياً من الأمثلة تكاد تخضع لطريقة معينة، أو نظام خاص، فيستشهدوا بها على سماعية النحت، وبالتالي لم يبيحوا للمؤدّين أن ينجحوا نهجاً أو أن ينسجوا على منواله، وأكد على أنه لا يوجد نظام معين قادر على وضع ضوابط وقواعد تبيّن ما يجب الاحتفاظ به من حروف في ظاهرة النحت، وما يمكن الاستغناء عنه، وألمح إلى أن الكلمات المنحوتة في غالب الأحيان رباعية الأصل، وقدم أمثلة عليها، منها:

(جعل) منحوتة من "جُعِلْتُ فداك".

(حيعل) منحوتة من ثلاث كلمات هي "حي على الفلاح".  
 (بسمل) منحوتة من أربع كلمات هي "بسم الله الرحمن الرحيم"  
 (حوقل) وهي منحوتة من أكبر عدد من الكلمات يمكن أن تنحت منه كلمة، وهي "لا حول ولا قوة إلا بالله"  
 (المشألة) وهي أن يقول القائل "ما شاء الله"  
 (مشكن) أي قال "ما شاء الله كان"  
 (هيلل) أي قال "لا إله إلا الله".

(تحضرم) وهي فعل اشتق من اسم، وتأتي بمعنى انتسب إلى حضرموت (أنيس، 1966، ص72-75).

ودعا إلى الوقوف منه موقفاً معتدلاً، فلا يجب أن يلجأ إليه العالم إلا إذا دعت الحاجة الملحة إلى ذلك، وقدم أمثلة على ذلك بقوله: "لا بأس أن يقال (درعمي) في دار العلوم، و(أنمي) للصوت الذي يتخذ مجراه من الأنف والفم معاً" (أنيس، 1966، ص76؛ أنيس، 1975، ص68). وانتقد موقف مجمع اللغة العربية في القاهرة: حيث رآه متردداً في قبول قياسيته، وميله إلى القول بسماعيته، على الرغم من أن عدداً لا بأس به من أعضائه قد قدموا أبحاثاً ودراسات تدعو إلى ضرورة جعل النحت من الظواهر القياسية في اللغة؛ لاستخدامه في المصطلحات العلمية الحديثة، ولا سيما الطبية منها" (أنيس، 1966، ص74-76).

وعند العودة إلى قرارات المجمع وجهوده، وجد الباحث أن المجمع قد ناقش على مدار عام كامل 1946-1947 المسائل الخاصة بقضية النحت، فأصدر قراراً في الجلسة الرابعة عشرة عام 1984، أفاد بجواز النحت في العلوم والفنون للحاجة الملحة إلى التعبير عن معانيها ألفاظ عربية موجزة (أمين، الترزي، 1984، ص21).

كذلك رفض أنيس كل من غالى في جعل النحت قياسياً بحتاً، ورفض كثير من الكلمات المنحوتة التي عدّها من باب التكلّف والتعسف في اللغة، ولا سيما الكلمات المنتهية بحرف الميم، نحو:

(بلعوم) من "بلع وطعم"  
 (خرطوم) من "خرط وطعم"  
 (حلقوم) من "الحلق والطعم"  
 (البرقع) من الفعل "برق" ومعه "رقة" أي خرقة.  
 (برقش) من الفعلين "برق، نقش".  
 (بعثر) من الفعلين "بعثر، أثير" (أنيس، 1966، ص75).

وختم آراءه في ظاهرة النحت بقوله: "ومع ما تقدم نشعر أن النحت في بعض الأحيان ضروري يمكن أن يساعدنا على تنمية الألفاظ في اللغة، ولذا نرى الوقوف منه موقفاً معتدلاً، ونسمح به حين تدعو الحاجة الملحة إليه" (أنيس، 1966، ص76).

وتجدر الإشارة إلى أن إبراهيم أنيس لم ينفرد في بعض مواقفه عن النحت عن معاصريه، فبعد البحث في مواقف من عاصره من علماء اللغة، وجد الباحث أن آراء كثير من معاصريه لم تختلف عن رأيه أو يمكن القول بأنها شابهة آراء أنيس، ومنهم: "ساطع الحصري (1883-1967م) الذي رأى أن الحاجة قد اشتدت في الأمة العربية إلى الاستفادة من النحت؛ كونه من الظواهر اللغوية القادرة على إنعاش النهضة الفكرية للأمة، ولا سيما في مسألة المصطلحات العلمية في اللغة العربية التي شغلت بال المفكرين والمعلمين والمترجمين والمؤلفين، فدعا إلى تفعيله؛ لأننا إن لم نفعل ذلك سنضطر إلى استعمال الاصطلاحات الإفرنجية نفسها (الحصري، 1985، ص80-85). كذلك سوّغ "محمود شكري الألوسي" (1856-1924) استعمال النحت عند اقتضاء الضرورة، ودعا عباس حسن (1901-1979) في كتابه "رأي في بعض الأصول اللغوية والنحوية" إلى عدم الوقوف في وجه النحت لأنه سائغ مباح والوقوف في طريقه لا يستند إلى عقل أو نقل أو واقع، وأما طريقة النحت وكيفية فمكولة للناحيتين؛ يتخيزون منها ما يلائمهم، ويوافق بحوثهم، وبهذا يُفتح لهم باب من التوسعة الحميدة، يعينهم في مهامهم ويأخذ بيدهم إلى حيث ينتجون ويفيدون (حسن، 1951، ص100).



## الارتجال: عبثية الارتجال وضعف تأثيره على النمو اللغوي

**الارتجال لغة:** هو مصدر ارتجل يرتجل ارتجالاً، فيقال ارتجل برأيه، أي انفرد به (رضاء، 1380، ص 555-556). وارتجل الرجل، أي ركب رجليه في حاجته، وارتجل جاء من أرض بعيدة. وارتجل الكلام (الزبيدي، 1965، مادة رجل؛ أفندي، 1299، ص 633)، وارتجل المتكلم الحديث: أتى به دون إعداده سابق من غير أن يهتبه (رضاء، 1380، ص 555-556؛ ابن السكيت، 1998، ص 174)، فانفرد به عن غيره، ولم يشاور أحداً فيه (مصطفى، دون ت، ص 332)، كأنه قام بإخراجه من عند نفسه؛ لأنه فوري دون تأسيس (جبل، 2010، ص 767). وقيل إن الارتجال وضع الكلمات، وهو ضد الاشتقاق (أن دوزي، 2000، مادة رجل).

**الارتجال اصطلاحاً:** هو ابتكار كلمات جديدة من العدم، من غير أن يحتاج المبتكر إلى روية أو فكر، أي أنها لم تُركب أو تُصنع أو تُشتق من جذر لفظي معين (معن، 2001، ص 37؛ المرادي، 2008، ص 394؛ عبد الرؤوف، 1990، ص 45)، وهناك من قال عنه: بأنه إيراد كلام قائم مستقيم بغير تردد ولا تلثم، أي يبتدعه المتكلم ويخترعه، على صيغة مادة معروفة وعلى نسق مألوف في مواد أخرى (عمر، 2008، مادة رجل). ورأى النحاة أنه اسم لم يعرف له استعمال في غير العلمية، كـ "مذحج" وهو أبو قبيلة من العرب (ابن مالك، 1982، ص 55؛ عيد، 1975، ص 48)، أما الشعراء فالارتجال عندهم يدل على أن الشاعر ينظم شعراً ابن اللحظة من دون سابق ترتيب أو تحكيك لمفردات نظمه أو مراجعة له (معن، 2001، ص 37).

**موقفه من الارتجال وتقسيمه لآراء علماء اللغة الأقدمين فيه:** وضعه إبراهيم أنيس في المرتبة الخامسة من مراتب نمو اللغة عنده، ورأى أن علماء اللغة المتأخرين والمحدثين قد اضطربوا بعض الاضطراب في شرحهم لهذه الظاهرة، فأبو علي الفارسي كان يؤمن بالقياس أيما إيمان، ويرى أنه يمكن للمرء أن يستنبط ألفاظاً جديدة على نسق ما ورد عن العرب، وكثيراً من كان يحدث تلميذه ابن جني في ذلك، لكن الأخير استنكر على شيخه ما ذهب إليه، ودار بينهما كلام يؤكد على وقوع الاضطراب فهم هذه الظاهرة اللغوية بين علماء اللغة الأقدمين، يقول: "قال أبو علي وقت القراءة عليه كتاب أبي عثمان بلو شاء شاعر أو ساجع، أو متسع، أن يبني بإلحاق اللام اسماً، وفعلاً، وصفة لجاز له ولكان ذلك من كلام العرب. وذلك نحو قولك: خرج أكرم من دخل وضرب زيد عمرًا ومررت برجل ضربت بكرم ونحو ذلك. قلت له: أفترتجل اللغة ارتجالاً قال: ليس بارتجال لكنه مقيس على كلامهم، فهو إذاً من كلامهم. قال: ألا ترى أنك تقول: طاب الخشكان، فتجعله من كلام العرب وإن لم تكن العرب تكلمت به. هكذا قال فبرفك إياه كرفعها ما صار لذلك محولاً على كلامها ومنسوبةً إلى لغتها" (ابن جني، دون ت، ص 360). كذلك كان موقف ابن فارس عندما قال: "وليس لنا اليوم أن نخترع، ولا أن نقول غير ما قالوه" (ابن فارس، 1997، ص 36)؛ لذلك رأى إبراهيم أنيس أنهم انقسموا إلى فريقين في تحديدهم وتوضيحهم لمعنى الارتجال:

الفريق الأول: عرّفه بمعنى الاختراع، كأن ينطق المتكلم بكلمة جديدة في معناها أو جديدة في صورتها، فلا تمت لمواد اللغة بصلة، أو لا تناظر صيغة من صيغها. والفريق الثاني: كانوا يعنون به في أحيان كثيرة الاشتقاق الذي قد يولد صيغة من مادة معروفة، وعلى نسق صيغ معروفة مألوفة في مواد أخرى، وكان يقف خلف هذا الفريق ابن جني، الذي استشهد بقول رؤبة بن العجاج في "تقاسم العز بنا فاقعنسا"، وقد ذكر هذا الكلام في باب سمّاه "ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب"، فكانه ألمح إلى أنه ارتجال قياسي؛ لأنه صاغ كلمة جديدة من مادة معروفة مألوفة في لفظها ومعناها (ابن جني، دون ت، ص 361؛ أنيس، 1966، ص 80-81).

**موقفه من ابن جني:** ما قاله ابن جني في قضية الارتجال لم يرق للدكتور إبراهيم أنيس، ولا سيما أن ابن جني كان قد أشار إلى أن ظاهرة الارتجال مقصورة على الفصحاء من العرب والبلغاء دون غيرهم، وقد ذكر ذلك في باب "في الشيء يسمع من العربي الفصيح لا يسمع من غيره: حيث قال: "إن الأعرابي إذا قويت فصاحته، وسمت طبيعته، تصرف، وارتجل ما لم يسبقه أحد قبله به..." (ابن جني، دون ت، ص 27؛ أنيس، 1966، ص 80). لذلك أشار الدكتور إبراهيم أنيس إلى أن ابن جني قد خلط في هذا الباب بين الكلمات المخترعة (الارتجال) وبين المستعارة من لغة أخرى، والمشتقة اشتقاقاً جديداً قياساً على كلمات مألوفة الصورة، بل إن بعض تلك الكلمات التي وصفت بالاختراع، يمكن أن نرجعها إلى الفصيحة السامية، وذلك مثل كلمة الجبر، التي تعني في العبرية والسريانية والآرامية الرجل والسيد صاحب النفوذ والقوة (أنيس، 1966، ص 81).

**ردّه على ابن جني:** دحض إبراهيم أنيس ادعاءات ابن جني في ارتجال رؤبة وأبيه العجاج، وأكد أنه قد عاد لكتاب محمد توفيق البكري "أراجيز العرب" فوجده يشرح معاني الألفاظ التي ارتجلها رؤبة وأبوه العجاج ببسر وسهولة، ولا يذكر مطلقاً أن إحدى تلك الكلمات كانت من صنع الراجز وارتجاله. ويؤكد أنه لا يوجد لرؤبة وأبيه أي ارتجال، رغم أنهما المشهوران بالارتجال في كل روايات القدماء، وقد عاد الباحث إلى كتاب البكري، فوجده يسرد أبياتاً كثيرة لرؤبة والعجاج في قصائدهما ويعلق عليها ويشرح ألفاظها دون أن يشير إلى أن تصحيفاً أو ارتجالاً ما قد دخل هذه الأبيات (البكري، 1346، ص 57-74).

**شكّه في وقوع الارتجال:** حاول أنيس البحث عن دليل أو وثيقة تؤكد على أن الارتجال قد حدث فعلاً في اللغة العربية إلا أنه لم يصل إلا إلى بضع كلمات غير منسوبة جاءت في المزهر، نحو قول ابن دريد في الجمهرة أن الخليل قال: أما "ضهيد وهو الرجل الصلب، فمصنوع لم يأت في الكلام وكذلك عفشج للتقيل الوخم" (السيوطي، 1988، ص62؛ أنيس، 1966، ص81-85).

**رأيه في الارتجال:** وفي ختام حديثه عن الارتجال رأى أنه حقيقة واقعة، لا يتطرق إليها الشك، ولكنه محدود الأثر، فقد يمرّ جيل أو جيلان من الزمان قبل أن نظفر في اللغة بكلمة أو كلمتين يمكن أن نعزوها إلى الارتجال هذا في غير اللغة العربية، أما في العربية فيرى أن الارتجال فيها صعب وغير ممكن، فمن العسير أن ترقى كلمة مرتجلة إلى مصاف الكلمات الفصيحة؛ لذلك عدّه عبثاً يفنى بقاء أصحابه، أو بتغيير الظروف التي أوحى به دون أن يخلف أثراً باقياً في اللغة، ودون أن يكتسب صفة الشيوخ في منطقة متسعة من بيئة اللغة، ويرى أنه قد نثر في ثنايا كتب الأدب على ما يفيد أن بعض الشعراء أو الكتاب قد ارتجلوا لفظاً أو لفظين رغبة في التفكّه، تدين في نشأتها إلى طرق أخرى غير الارتجال، كالاقتراض، أو النحت، أو الاقتراض (أنيس، 1966، ص90-93؛ ريان، 1963، ص39).

#### الاقتراض: مفهومه، دوافعه، أقسامه

الاقتراض لغة: هو مصدر اقتترض يقتضيه اقتراضاً. واقترضت منه أي أخذت منه، وأقرضه المال أي أعطاه، والقرض ما تعطيه غيرك من مال أو نحوه على أن يرده إليك (الرازي، 1999، ص251؛ عمر، 2008، ص116). أما معنى الاقتراض اصطلاحاً: فهو أن تقتبس كلمات أو تعابير أو أصوات أو صيغ من لغة أخرى، أو لهجة من لهجة أخرى (الخولي، 1982، ص34؛ اللبدي، 1985، ص185)، لا تكاد تخلو منه لغة أو لهجة. يحدث عادة عن طريق الاحتكاك بالشعوب الأخرى لغوياً وسياسياً ومادياً (وافي، 2004، ص193؛ عريشي، 1425 هـ، ص451)؛ جاه الله، 2007، ص6).

هو مصطلح حديث لم يُعرف لدى العرب القدامى، ولم يستعملوه بالمعنى الاصطلاحي الغني الذي عناه المحدثون. فقد حدث خلط عند العلماء في تسمية هذا المصطلح، فالخليل (المتوفى 170هـ) سمّاه "الدخيل" (الخليل، دون ت، ص54)، وسيبويه (المتوفى 180 هـ) أطلق عليه لفظ "إعراب" (سيبويه، 1988، ص203)، وعرفه أبو منصور الجواليقي (المتوفى 540 هـ) وعبد الله بن أحمد جمال الدين البشبيشي (المتوفى 820 هـ) والسيوطي (المتوفى 911 هـ) بـ"المُعرب"، والدخيل" (السيوطي، 1998، ص95؛ الصالح، 2009، ص24)، وهناك من سماه بـ"المولد" (الجواليقي، 1990، ص3؛ السيوطي، 1986، ص269؛ المحلي، 1991، ص22). أما علماء اللغة المحدثون، فقد جرى بعضهم القدماء في التسمية، لكن الملاحظ أنهم كانوا أكثر من أسلافهم دقة وتحديداً للمعنى الاصطلاحي لهذه الظاهرة (الزيادي، 2000، ص60)، فسماه بعضهم بالاقتباس (وافي، 1983، ص193)، وسمّاه آخرون بالنقل (عبد التواب، 1997، ص4)، أو الدخيل (الرافعي، 1997، ص202)، أو التعريب (الصالح، 2008، ص110)، أو القرض (أيوب، 1966، ص200).

**فهمه للاقتراض:** عدّه إبراهيم أنيس من وسائل نمو اللغة وتطورها في معانيها ودلالاتها دون المساس بألفاظها وصيغها. فهو لا يقل قدراً عن القياس والاشتقاق، ولا سيما من حيث الألفاظ. ورأى أن العرب لم يجدوا غضاضة أو ضيراً بلغتهم التي أحبوا واعتزوا بها عند اقتراضهم ألفاظاً من لغات أخرى، فكانوا في اقتراضهم -في أغلب الأحيان- يعمدون إلى تلك الألفاظ غير الموجودة في شبه الجزيرة، من أزهار وطيور وخمور وأدوات منزلية، أي أن استعارتهم كانت استعارة ضرورة وحاجة ملحة. ولكن الكلمات غالباً ما كانت تأخذ من النسيج العربي، فتتبدل بعض حروفها، ويتغير بعض النبر منها حتى تصبح على صورة شبيهة بالكلمات العربية، وتلك التي سماها علماء اللغة فيما بعد بالمعرب، أما الكلمات الأجنبية التي بقيت على صورتها الأصلية فقليل عددها، وقد ظلت قليلة الشيوخ والدوران، وأطلق عليها الأعجمي الدخيل (أنيس، 1966، ص64-98).

**تفرقة بين الاقتراض والتعريب:** فرّق أنيس بين الاقتراض والتعريب، وألمح إلى أنه لم يستغ مصطلح الاقتراض، وبيّن أن مصطلح الاستعارة أفضل منه من حيث الدقة العلمية، فتسمية علماء اللغة لهذه الظاهرة هي من قبيل التجوّر؛ لأن الاقتراض في الحقيقة هو أن يأخذ المرء شيئاً من آخر لينتفع به فترة من الزمن، وبعدها يعيده أو يعيد ما يمانته إلى صاحبه الذي يحرم من الانتفاع بما هو مقترض خلال فترة الاقتراض، وليس كذلك الاقتراض بين اللغات، فاللغة التي تقترض لفظاً من أخرى، لا تحرم صاحبة اللغة من استعماله، ولا تعيده إليها؛ وعليه فإن هذه الظاهرة نوع من التقليد (أنيس، 1966، ص102).

**دوافع الاقتراض:** ردّ اقتراض الألفاظ إلى سببين: أولهما: الحاجة والضرورة الملحة إلى هذه الألفاظ التي قد تكون علمية أو طبية أو أدبية، أو لأن مادة هذا اللفظ غير موجودة إلا في بيئته، كأن تكون شجرة أو حيواناً أو طعاماً معيناً أو شرباً، ويرى أن هذا النوع من الاقتراض يعد طبيعياً لا تتحرّج منه أية أمة من الأمم، للأسباب التي ذكرها. ثانيهما: الإعجاب، واعتبار ذلك مظهراً من مظاهر الكمال

والافتخار، ويراه اقتراضاً لا مبرر له، وأنه غالباً ما يندثر بعد فترة من الزمن(أنيس، 1966، ص102-106؛ الزيايدي، 2000، 64).

**تقسيمه للاقتراض:** قسّم الاقتراض إلى أربعة أقسام، لم يسبقه إليه أحد من علماء اللغة في العصر الحديث، وقد جاء تقسيمه على النحو الآتي:

1- اقتراض الأصوات اللغوية: رأى أن اللغات قد تستعير من بعضها الأصوات اللغوية، وضرب مثلاً بذلك اللغة العربية التي حلت محلّ اللغة الأصلية في البلاد التي فتحها المسلمون، كبلاد الشام والعراق ومصر، فنلّوت العربية، وتأثرت بالأصوات اللغوية للغة البلد الأصلي التي حلّت فيه، وهذا ما يفسر ويعلّل تلك الفروق الصوتية بين أبناء تلك البلاد إذا تكلموا جميعهم باللغة العربية الفصحى (أنيس، 1966، ص95-96).

2- اقتراض الظواهر النحوية: رأى أن هذا النوع من الاستعارة محل نزاع وخلاف بين المحدثين من اللغويين، ولكن من الممكن أن يحدث في أمور معينة، كأن تستعير لغة من أخرى الأعداد من أجل لعبة من الألعاب عند انتقالها إلى البيئة الجديدة، وبرهن على ذلك بأمثلة، منها (أنيس، 1966، ص98):

أ. استعارة الفارسية طريقة الجمع العربية وجمعت عليها بعض الكلمات الفارسية، مثل: ده دهات، باغ باغات.

ب. تأثر نظام الجملة العربية في العصر الحديث إلى حد ما ببعض الأساليب الأجنبية، ولا سيما في أسلوب بعض الكتاب المعاصرين الذين تأثروا بالثقافة الأوروبية، كالعقاد وطه حسين، وهكذا جاءت بعض الأساليب التي لم تعرفها العربية من قبل، مثل (أنيس، 1966، ص98):

- كم هو جميل أن نرى.

- كثيراً جد و جداً كثيراً.

- وهو بلا شك ضروري.

- سافرت برغم المطر أو البرد

- إن أحداً لا يستطيع.

3- اقتراض الألفاظ: رأى أن الدراسين قد أجمعوا على هذا النوع من الاقتراض، فلا خلاف ولا جدال فيه، وقسّمه إلى قسمين: اقتراض مباشر: كأن تقتض لغة من أخرى بشكل مباشر دون وسيط. واقتراض غير مباشر: كأن تقتض اللغة الإنجليزية كلمة عربية من اللغة الملايو (أنيس، 1969، ص69).

4- اقتراض الأساليب: أشار إلى أنه يتم عن طريق الترجمة، وذلك حين تُعجّبُ أمة بأخرى في ثقافتها وعلومها، أو تتأثر بها سياسياً واقتصادياً، وضرب أمثلة على ذلك بالأساليب الصحفية، والأدبية التي وفدت إلى لغتنا من ربوع أوربا، مثل (أنيس، 1966، ص101):

1- ذر الرماد في العيون.

يكسب خيزه بعرق جبينه.

3- لا يرى أبعد من أرنية أنفه.

4- يلعب بالنار.

5- لا جديد تحت الشمس.

6- ألقى المسألة على بساط البحث.

رأيه في مجمع اللغة العربية: أيد رأي مجمع اللغة العربية الذي أجاز التعريب –"لم يطرح مجمع اللغة العربية بالقاهرة مصطلح الاقتراض اللغوي في أدبياته أو قراراته، وإنما بحث القضية في إطار المصطلحات التي تترد في هذا الشأن، مثل: التعريب، المعرب، الدخيل، المولد" (مصطفى، 2022، ص97) - وعده وسيلة لمدّ اللغة العربية بذخيرة من المصطلحات العلمية الحديثة التي لا نستغني عنها في نهضتنا العلمية، والكلمات التي تعبر عن كل ظلال المعاني الإنسانية أن تستعمل بعض الألفاظ الأعجمية عند الضرورة على طريقة العرب في تعريبهم، وقد عده إبراهيم أنيس قراراً حكيماً (أنيس، 1966، ص116؛ قرارات مجمع اللغة العربية، 1984، ص188-189).

### الخاتمة

عطفاً على ما تقدّم عرضه عن أثر النحت والارتجال والاقتراض في تنمية مفردات اللغة العربي، يصل الباحث إلى النتائج الآتية:  
يعد إبراهيم أنيس الرائد الأول للدراس اللغوي الحديث في العالم العربي دون منازع، حتى أن بعض معاصريه ومن أتوا بعده من علماء اللغة أطلقوا عليه دي سوسير اللغويات العربية.

افتتح أنيس دراسة اللسان العربي على قواعد جديدة لم تعرفها المدارس التقليدية التي كانت منتشرة في مصر وعلى رأسها مؤسسة الأزهر الشريف، وكذلك اهتم بدراسة مواضيع ومنهجيات ونظريات كانت في نظر القائمين على المؤسسة التعليمية التقليدية مواضيع متدنية مفرقة تأتي في مرحلة تالية لدراسة مواضيع اللغة الفصحى.

هو أول من رتب طرائق نمو اللغة بشكلها المعروف في كتابه "من أسرار اللغة"، كذلك ضبط حدود الدرس اللغوي بأربع مستويات تتعلق ببنية الدرس اللغوي، هي: الأصوات، والكلمة (البنية الصرفية)، والتركيب (الجملة، علم النحو)، والدلالة (المعنى).

ساهم في انفتاح الدرس اللغوي العربي على نظريات وعلوم لغوية جديدة لم تكن معروفة لدى العرب، كنقله عن جاسبرسن (Jespersen) في نظريته حول نشأة اللغة وطبيعتها وتطورها، ومن ليوناردو بلومفيلد (Leonard Bloomfield) في نظرياته عن اللغة، ومن ماري باري (Mario Pei).

جمع في دراساته اللغوية بين التراث اللغوي العربي الزاخر بالنظريات والمنهجيات والملاحظات وبين ما أنتجه الغرب من نظريات لغوية جديدة ادعى فيها أنها سابقة لغيرها في كل شيء.

فسر إجماع كثير من المتأخرين عن تأييد ظاهرة النحت في العربية، بقلة الأمثلة التي أرادوا أن يقيسوا عليها؛ ليضعوا ضوابط ومعايير لهذه الظاهر.

رفض كثرة استخدام النحت بحجة تنمية ألفاظ اللغة العربية، ورأى أنه لا يجب على العالم اللجوء إلى النحت إلا إذا دعت الحاجة الملحة إلى ذلك.

اعتبر الارتجال حقيقة واقعة، لكنه محدود الأثر، فقد يمر جيل أو جيلان من الزمان قبل أن نظفر في اللغة بكلمة أو كلمتين يمكن أن نعزوها إلى الارتجال هذا في غير اللغة العربية، أما في العربية فيرى أن الارتجال فيها صعب وغير ممكن، فمن العسير أن ترقى كلمة مرتجلة إلى مصاف الكلمات الفصيحة؛ لذلك عدّه عيباً يفنى بفناء أصحابه، أو بتغير الظروف التي أوحى به دون أن يخلف أثراً باقياً في اللغة، ودون أن يكتسب صفة الشيوع في منطقة متسعة من بيئة اللغة.

رأى أن المتأخرين قد اضطربوا في شرحهم لهذه الظاهرة، ورفض قصر ابن جني الارتجال على فصحاء العرب وبلغائها دون غيرهم. كذلك دحض ادعاءاته ابن في ارتجال رؤبة وابنه العجاج لبعض ألفاظ اللغة.

لم يستغ مصطلح الاقتراض، وبين أن مصطلح الاستعارة أفضل منه من حيث الدقة العلمية، فتسمية علماء اللغة لهذه الظاهرة هي من قبيل التجوز.

### المصادر والمراجع

- إبراهيم، مصطفى وآخرون. (دون ت). المعجم الوسيط. القاهرة: دار الدعوة.  
ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق. (2002). إصلاح المنطق، تح: محمد مرعب، القاهرة: دار إحياء التراث العربي.

- ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق (1998). *كتاب الألفاظ*. تح: فخر الدين قباوة. دمشق: مكتبة ناشرون، 1998.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. (دون ت) *الخصائص*. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل المرسي. (1996). *المخصص*. تح: خليل إبراهيم جفال. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن زكريا. (1979). *معجم مقاييس اللغة*. تح: عبد السلام هارون. دمشق: دار الفكر.
- ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا. (1997). *الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن مالك، جمال الدين أبو عبد الله بن محمد الطائي الجباني. (1982). *شرح الكافية الشافية*. تح: عبد المنعم أحمد هريدي. مكة: جامعة أم القرى.
- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الأنصاري الرويفعي الإفريقي. (1414). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
- الأشموني، علي بن محمد بن عيسى نور الدين. (1998). *شرح الأشموني على ألفية ابن مالك*. بيروت: دار الكتب العلمية.
- أفندي، أحمد فارس. (1299). *الجاوسوس على قاموس قسطنطينية*. مطبعة الجوانب.
- أمين، محمد شوقي. الترزي، إبراهيم (1984). *مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً*. القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- أن دوزي، ريهارت بيتر. (2000). *تكملة المعاجم العربية*. ت: محمد سليم النعيمي، جمال الخياط. العراق: وزارة الثقافة والإعلام.
- أنيس، إبراهيم. (1966). *من أسرار اللغة*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- أنيس، إبراهيم. (1969). *اللغات يقترض بعضها من بعض*. مجلة العربي. ع 130، 66-69.
- أنيس، إبراهيم. (1975). *الأصوات اللغوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أيوب، عبد الرحمن. (1966). *محاضرات في علم اللغة*. بغداد: مطبعة المعارف.
- بشر، كمال. (1999). *إبراهيم أنيس والدرس اللغوي*. القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- البكري، محمد توفيق البكري. (1346). *أراجيز العرب*. القاهرة: مطابع محمد محمود حجاج الكتبي.
- البوالصة، عمار الياس البوالصة. (2003). *الفكر اللغوي عند إبراهيم أنيس: دراسة وصفية تحليلية في الأصوات والصرف والنحو والدلالة*. جامعة مؤتة: رسالة ماجستير غير منشورة.
- الثعالبي، أبو منصور. (1938). *فقه اللغة وسر العربية*. تح: مصطفى السقا وآخرون، القاهرة: مطبعة البابي الحلبي.
- الجاحظ، عمرو بن بحر بن محبوب الكناني. (1419). *البخلاء*. بيروت: مكتبة الهلال، بيروت.
- جاه الله، كمال محمد، عبدالمولى، مبارك محمد. (2007). *ظاهرة الاقتراض بين اللغات "الألفاظ العربية المقترضة في لغة الفور نموذجاً"*. دار جامعة إفريقيا العالمية.
- جيل، محمد حسن. (2010). *المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم*. القاهرة: مكتبة الآداب.
- الجواليقي، أبي منصور موهوب بن أحمد بن محمد بن الخضر. (1990). *المعرب "من كلام الأعجمي على حروف العجم"*. دمشق: دار القلم.
- الجوهري، أبو نصر إسماعيل بن حماد الفارابي. (1987). *الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية*. تح: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت: دار العلم للملايين.
- حسن، عباس حسن. (1951). *رأي في بعض الأصول اللغوية والنحوية*. القاهرة: مطبعة العالم العربي.
- الحصري، أبو خلدون ساطع. (1985). *في اللغة والأدب وعلاقتها بالقومية*. بيروت: سلسلة التراث القومي.
- حماسة، محمد عبد اللطيف. (1999). *إبراهيم أنيس والدرس النحوي*. القاهرة: مجمع اللغة العربية، ع 1.
- الخليل، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي. (دون ت). *كتاب العين*. تح: مهدي المخزومي - إبراهيم السامرائي. القاهرة: دار ومكتبة الهلال.
- الخولي، محمد علي. (1982). *معجم علم اللغة النظري*. بيروت: مكتبة لبنان.
- الرازي، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي. (1999). *مختار الصحاح*. تح: يوسف الشيخ محمد. بيروت: المكتبة العصرية.
- الرافعي، مصطفى صادق. (1997). *تاريخ آداب العرب*. المنصورة: مكتبة الإيمان.
- رضا، أحمد. (1380). *معجم متن اللغة*. بيروت: دار مكتبة الحياة.
- الزبيدي، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني. (1965). *تاج العروس من جواهر القاموس*. تح: عبد الستار أحمد فراج. وزارة الإرشاد الكويتية: مطبعة الكويت.
- الزيادي، حاكم مالك، سلمان علي، جاسم. (2000). *الاقتراض اللغوي*. مجلة الموارد، ع 4، 59-70.
- زيان، أبو طالب. (1963). *الاقتراض اللغوي*. مجلة الأديب، ع 7، 38-39.

- زينب مديح جبارة النعيمي. (2011). "ظاهرة النحت بين القدماء والمحدثين"، *مجلة واسط للعلوم الإنسانية* 7 (18).  
 سيوييه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر. (1988). *الكتاب*. تح: عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي.  
 السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين. (1998). *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*. تح: فؤاد علي منصور. بيروت: دار الكتب العلمية.  
 السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين. (1986). *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*. تح: محمد أحمد جاد المولى بك وآخرون، بيروت: المكتبة العصرية.  
 الصاعدي، عبد الرزاق بن فراج. (2002). *تداخل الأصول اللغوية واثاره في بناء المعجم*. المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.  
 الصالح، صبحي إبراهيم. (1960). *دراسات في فقه اللغة*. بيروت: دار العالم للملايين.  
 عباس، محمد صالح ياسين عباس. (2014). "ظاهرة الاشتقاق عند مجمع اللغة العربية"، *مجلة الآداب* ع 109.  
 عبد التواب، رمضان. (1999). *فصول في فقه العربية*. القاهرة: مكتبة الخانجي، القاهرة.  
 عبد التواب، رمضان. (1997). *المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي*. القاهرة: مكتبة الخانجي.  
 عريشي، يحيى بن أحمد. (1425). *أثر التوجيه الشرعي في الدلالة اللغوية لبعض المناهي اللفظية*. المدينة المنورة: منشورات الجامعة الإسلامية.  
 عمر، أحمد مختار عبد الحميد. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.  
 عمر، أحمد مختار. (1988). *البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر*. القاهرة: عالم الكتب.  
 عمر، أحمد مختار. (2008). *معجم الصواب اللغوي "دليل المثقف العربي"*. القاهرة: عالم الكتب.  
 عيد، محمد. (1975). *النحو المصفي*. القاهرة: مكتبة الشباب.  
 الغول، عطية نايف. (2008). *الاتساع اللغوي بين القديم والحديث*. عمان: البيروني.  
 اللبدي، محمد سمير نجيب. (1985). *معجم المصطلحات النحوية والصرفية*. بيروت: مؤسسة الرسالة.  
 مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً 1934 – 1984. القاهرة: المطبعة الأميرية.  
 المحلي، محمد بن علي. (1991). *شفاء الغليل في علم الخليل*. تح: شعبان صلاح. بيروت: دار الجيل.  
 المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن علي المصري المالكي. (2008). *توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك*. تح: عبد الرحمن سليمان. دمشق: دار الفكر العربي.  
 مصاري، محمد صاري. (2015). "اللغة العربية وآليات توليد ألفاظ الحضارة"، *مجلة أبوليوس*. 3 (4).  
 معن، مشتاق عباس. (2001). *المعجم المفصل في فقه اللغة*. بيروت: دار الكتب العلمية.  
 المغربي، عبد القادر بن مصطفى. (1908). *الاشتقاق والتعريب*. القاهرة: مطبعة الهلال.  
 المناوي، عبد الرؤوف. (1990). *التوقيف على مهمات التعاريف*. تح: عبد الحميد صالح حمدان. القاهرة: عالم الكتب.  
 وافي، علي عبد الواحد. (1983). *اللغة والمجتمع*. الرياض: مكتبة عكاظ.  
 وافي، علي عبد الواحد. (2004). *فقه اللغة*. القاهرة: نهضة مصر.  
 يعقوب، إميل يديع. (1982). *فقه اللغة العربية وخصائصها*. بيروت: دار العلم للملايين.  
 يوسف، مصطفى. (2022). *ظاهرة الاقتراض دراس تحليلية لأعمال لجنة (الألفاظ والأساليب) بمجمع اللغة العربية بالقاهرة، مجلة السرديات*. ع 44، 2022.

### Kaynakça

- Abbâs, M. S. (2014). *Zâhîretü'l-İştikâk 'inde mecma'î'l-luğati'l-'Arabiyye. Mecelletü'l-Âdâb*, 109.  
 Abdüttevâb, R. (1997). *El-Medhal ilâ 'ilmi'l-luğavî ve menâhici'l-bahsi'l-luğavî*. Mektebetü'l-Hancı.  
 Abdüttevâb, R. (1999). *Fusûl fî fikhi'l-'Arabiyye*. Mektebetü'l-Hancı.  
 An Duzi, R. B. (2000). *Tekmiletü'l-me'acimi'l-'arabiyye* (Muhammed Selim Ann'emi–Cemal el-Hayyat, Çev.). *Vezaretü's-Sekafeti ve'l-İ'lam*.  
 Bekrî, M. T. (1346). *Erâcizü'l-Arab*. Matâbi' Muhammed Mahmûd Haccâc.  
 Bevâlsa, A. İ. (t.y.). *el-Fikrî'l-luğavî 'inde İbrâhîm Enîs: Dirâseten vasfîyyeten tahliliyye fî'l-esvât ve's-sarf ve'n-nahv ve'd-delâle* [Yüksek Lisans Tezi]. Câmî'atu Mutah.  
 Bişr, K. (1999). *İbrahim Enis ve'd-dersü'l-lüğavî*. Mecmau'l-Lugati'l-Arabiyye.

- Câhız, A. (1419). *El-Bühelâ*. Dâru Mektebeti'l-Hilâl.
- Cahullah, K. M., & Abdülmevlâ, M. M. (2007). *Zâhîretü'l-iktirâz beyne'l-lügât: El-Elfâzü'-Arabiyyetü'l-Muktariza fi lügati'l-fevr nümûzecen*. Dâru Câmi'ati İfrikya el-Âlemiyye.
- °Arîşî, Y. b. A. (1425). *Eserü't-tevcîhi's-şer'î fi'd-delâleti'l-luğaviyye li-badi'l-menâhi'l-lafziyye*. Menşûratu Câmi'ati'l-İslâmiyye.
- Cebel, M. H. (2010). *El-Mu'cemü'l-iştikâkî el-Muessil li-elfâzi'l-Kur'âni'l-Kerîm*. Mektebetü'l-Âdâb.
- Cevâlîkî, E. M. (1990). *El-Mu'reb min kelâmi'l-A'cemî 'alâ hurûfî'l-'acem*. Dârü'l-Kalem.
- Cevherî, İ. b. H. el-. (1987). *es-Sihâh: Tâcü'l-luğati ve shâhi'l-'arabiyye*. Dârü'l-İlm li'l-melâyîn.
- 'iyd, M. (1975). *En-Nahvü'l-Musaffâ*. Mektebetü'ş--Şebâb.
- Efendî, A. F. (1299). *El-Câsûs 'ala'l-Kâmûs*. Matba'atü'l-Cevâ'ib.
- Emîn, M. Ş., & Terzî, İ. (1984). *Mecmu'atü'l-karârâti'l-ilmîyye fi hamsîn âmmen*. Mecmau'l-Lugati'l-Arabiyye.
- Enîs, İ. (1966). *Min esrâri'l-luğa*. Mektebetü'l-Anglo el-Mısriyye.
- Enîs, İ. (1969). El-Lügât yaktaridü ba'duhâ min ma'd. *Mecelletü'l-Arabî*, 130, 66-69.
- Enîs, İ. (1975). *El-Esvâtü'l-luğaviyye*. Mektebetü'l-Anglo el-Mısriyye.
- Eyüp, A. (1966). *Muhâdarât fi 'ilmi'l-luğa*. Matba'atü'l-Me'arif.
- Gavl, A. N. (2008). *El-İttisâü'l-luğavî beyne'l-kadîm ve'l-hadîs*. el-Beyrûnî.
- Halîl, A. E. A. (ts.). *Kitâbu'l-ayn*. Dâru Mektebeti'l-Hilâl.
- Hamase, M. (1999). *İbrâhîm Enîs ve dersü'n-nahvî*. Mecma'u'l-Lugati'l-Arabiyye.
- Hasan, A. (1951). *Re'y fi badi'l-usûli'l-luğaviyye ve'n-nahviyye*. Matba'atü'l-'Âlemi'l-'Arabî.
- Hasrî, E. H. (1985). *Fi'l-luğati ve'l-edeb ve'alâkatühuma'l-kavmiyye*. Silsiletu't-Turâsi'l-Kavmî.
- Havlî, M. °Alî. (1982). *Mu'emu 'ilmi'l-luğati'n-nazariyye*. Maktabatü Lubnân.
- İbn Cinnî, E.-F. O. el-Mevsilî. (ts.). *El-Hasâ'is*. el-Hey'etü'l-Mısriyye li'l-Kitâb.
- İbn Fâris, E.-H. (1979). *Mu'cem mekâyisü'l-luğa*. Dârü'l-Fikir.
- İbn Faris, E.-H. (1997). *Es-Sahabî fi fikhi'l-luğati'l-Arabiyye ve mesâilühâ ve süneni'l-Arab fi kelâmihâ*. Dârü'l-Kütübî'l-İlmîyye.
- İbn Mâlik, C. (1982). *Şerhü'l-Kâfiyyeti's-Şâfiyye*. Câmiatu Ümmi'l-Kurâ.
- İbn Manzûr, E.-F. (1414). *Lisânu'l-Arab*. Dârü Sâdir.
- İbn Seydâ, 'Alî. (1996). *El-Muhassis*. Dârü İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- İbnü's-Sikkî, E. Y. Y. b. İ. el-Huzistani. (1998). *Kitâbü'l-elfâz: Akdemu mucem fi'l-meânî*. Mektebetu Nâşirûn.
- İbnü's-Sikkî, E. Y. Y. b. İ. el-Huzistani. (2002). *Islahü'l-mantık*. Dârü İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Lübedî, M. S. N. (1985). *Mu'cemu'l-mustalahâti'n-nahviyye ve's-sarfîyye*. Müessesetü'r-Risale.
- Mağribî, A. b. M. (1908). *El-İştikâk ve't-Ta'rib*. Matba'atü'l-Hilâl.
- Mahallî, M. b. °Alî. (1991). *Şifâü'l-ğalîl fi 'ilmi'l-halîl*. Dârü'l-Cil.
- Mesâri, M. S. (2015). El-Luğatü'l-°Arabiyye ve âliyyâti tevlîdi elfâzi'l-hadâre. *Mecelletü Apuleius*, 3(4).
- Mu'in, M. A. (2001). *El-Mu'cemü'l-mufassal fi fikhi'l-luğa*. Dârü'l-Kütübî'l-İlmîyye.
- Murâdî, M. B. el-Murâdî. (2008). *Tavdîhu'l-makâsîd ve'l-mesâlik bi-şerhi Elfîyyeti İbn Mâlik*. Dârü'l-fikri'l-Arabî.

- Mustafa, İ., & vd. (1989). *El-Mu'cemü'l-vesît*. Darü'd-Dava.
- Münâvî, A. (1990). *Et-Tevkîf °ala mühimmâtî't-te°ârîf*. Âlemü'l-Kütüb.
- Na°imî, Z. M. C. (2011). Zâhîretü'n-naht beyne'l-kudamâi ve'l-muhaddisîn. *Mecelletü vâsit li'l-'ulûmi'l-insâniyye*, 7(18).
- Ömer, A. M. (1988). *El-Bahsü'l-luğavî 'inde'l-°Arab ma°a dirâse li-kadiyyeti't-tesîr ve't-teessür*. °Alemü'l-Kütüb.
- Ömer, A. M. (2008a). *Mu°cemu'l-luğati'l-°Arabîyyeti'l-Mu°asara*. °Alemü'l-Kütüb.
- Ömer, A. M. (2008b). *Mu°cemu's-savâbi'l-luğavî: Delîlü'l-müski'fi'l-°Arabî*. °Alemü'l-Kütüb.
- Râfîî, M. S. (1997). *Târîhu âdâbi'l-°Arab*. Mektebetü'l-Îmân.
- Râzî, Z. (1999). *Muhtârû's-Sihâh*. Mektebetü'l-°Asriyye.
- Rıza, A. (1380). *Mu°cemü metni'l-luğa*. Dâru Mektebeti'l-Hayât.
- Sâ'idî, A. (2002). *Tedâhülü'l-usûli'l-luğaviyye ve eserühü fi binâi'l-mu°cem*. el-Cami'atu'l-İslamiyye.
- Sâlih, S. İ. (1960). *Dirâsât fi fikhî'l-luğa*. Dâru'l-°Âlem li'l-Melayîn.
- Se'âlibî, E.-M. (1938). *Fikhü'l-luğa ve sirrû'l-Arabîyye*. Matba'atü'l-Bâbi'l-Halebî.
- Sîbeveyh, E. B. °Amr b. O. (1988). *El-Kitâb* (3. bs). Mektebetü'l-Hâncî.
- Suyûtî, E.-F. C. °Abdurrahmân b. E. B. b. M. es-. (1986). *El-Muzhir fi ulûmi'l-luğa ve envâ ihâ* (1. bs). el-Mektebetü'l-°Asriyye.
- Suyûtî, E.-F. C. °Abdurrahmân b. E. B. b. M. es-. (1998). *El-Muzhir fi ulûmi'l-luğa ve envâ ihâ* (1. bs). Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Üşmûnî, °Alî b. Ahmed. (1998). *Şerhü'l-Üşmûnî °alâ elfiyyeti Ibn Mâlik*. Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye.
- Vâfi, °Alî Abdülvâhid. (1983). *El-Luğa ve'l-Muctema°*. Mektebetü Ukâz.
- Vâfi, °Alî Abdülvâhid. (2004). *Fikhu'l-luğa*. Nahdat-u Mısır.
- Yûsuf, M. (t.y.). Zâhîretü'l-iktiraz dirase tahlîliyye li-a°mâli lecne (el-Elfâz ve'l-esâlib) bi-mecma'î'l-luğati'l-°Arabîyye bi'l-Kâhire. *Mecelletü's-serdiyât*, 44, 2022.
- Zebîdî, M. M. ez-. (1965). *Tâcü'l-arûs min cevâhir'l-kâmûs*. Matba'atü'l-Kuveyt.
- Zeyyân, E. T. (1963). El-İktirazü'l-luğavî. *Mecelletü'l-edîb*, 7, 38-39.
- Ziyadî, H. M., & Selman, A. C. (2000). El-İktirazü'l-luğavî. *Mecelletü'l-mevârid*, 4, 70-59.



### 63. Being and Greenness: Phenomenology of the Poetic Persona and Nature in Dylan Thomas's Green Poems<sup>1</sup>

Fatma KARAASLAN ÖZGÜ<sup>2</sup>

**APA:** Karaaslan Özgü, F. (2024). Being and Greenness: Phenomenology of the Poetic Persona and Nature in Dylan Thomas's Green Poems. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1101-1112. DOI: 10.29000/rumelide.1455159.

#### Abstract

Ecopoetry, a relatively recent approach in ecocriticism, refers to nature poems which are closely linked to environmental issues. Deliberating nature in poetry is indeed not something new, yet, what is new in ecopoetry, which is a characteristic that discerns it from, especially Romantic poetry, is that it delineates the relationship between the human and non-human worlds. In other words, ecopoetry stands out from both contemporary nature poetry and Romanticist poetry. It is characterized by the eco-centric view it provides, which axiomatically brings with it the principle of reciprocity, interrelationship, and egalitarianism. In this perspective one might argue that the majority of Dylan Thomas's (1914-1953) nature poems could be rendered ecopoems as they see nature and natural phenomena as components of a unified and closely connected whole. In these poems Dylan Thomas's poetic eye adopts an eco-centric verb tense and functions as a camera which record the harmonised movements of the poetic persona and the natural phenomena manifesting *the intentionality of the eye* of the ecopoet. Through this particular vision Dylan Thomas generates a place out of space in which both human and the other-than-human are deployed, thereby creating a specific subject-object relationship according to which the existence of the human and the non-human are interrelated. This study focuses on the ontological relationship between the poetic persona and nature and analyses the subject-object relationship in Thomas's "Poem in October", "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower", and "Fern Hill" through the lens of phenomenology and object-oriented ontology.

**Keywords:** Dylan Thomas, "Poem in October", "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower", "Fern Hill", Phenomenology.

<sup>1</sup> This is an extended version of a paper presented at the "Twelfth International IDEA Conference: Studies in English" organized by Akdeniz University in 2018..

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 6

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 14.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455159

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Yaşar Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Lecturer. Dr., Yaşar University, School of Foreign Languages (İzmir, Türkiye), ozgufatma@outlook.com, **ORCID ID:** 0000-0001-9185-0622, **ROR ID:** https://ror.org/00dz1eb96, **ISNI:** 0000 0001 0690 851X

## Varlık ve Yeşillik: Dylan Thomas'ın Yeşil Şiirlerinde Şair ve Doğanın Fenomenolojisi<sup>3</sup>

### Öz

Ekoeleştirici alanında görece yeni bir dal olan ekoshiir, çevreci ve çevresel konularla ilgilenen şiirleri ifade eder. Şiirde doğa ve doğa ile ilgili konuların işlenmesi yeni bir şey değildir ancak ekoshiirde yeni olan ve onu özellikle Romantik akım gibi akımlardan ayıran şey, bu şiir türünün insanın diğer varlıklar ve doğayla ilişkisini işlemesidir. Başka bir deyişle, ekoshiiri doğa şiirlerinden farklı kılan, onun, karşılıklılık, bağlılık ve eşitlikçilik gibi ilkeleri beraberinde getiren doğa-merkezli bakışıdır. Bu bağlamda, Dylan Thomas'ın doğayı konu eden birçok şiirinin ekoshiir olarak ele alınabileceğini ileri sürmek mümkündür. Nitekim bu şiirler doğa ve doğaya özgü görüngüleri, bir bütünün birbirine sıkı sıkıya bağlı parçaları olarak yansıtır. Bu şiirlerde doğayı tasvir eden göz, doğa-merkezli bir bakış benimseyerek etraftaki her şeyi kaydeden bir kamera gibi şair ve doğa arasındaki ilişkileri gösterir ve böylelikle ekoshairin fenomenolojide yönelimsel denilen bakışını yansıtır. Dylan Thomas bu bakış yoluyla uzam içerisinde, insan ve insan olmayan varlıkların bir arada var olduğu özel bir mekân yaratır ve böylelikle, insan ve insan olmayan varlıkların varoluşlarının tamamen birbirine bağlı olduğu bir özne-nesne ilişkisi kurar. Bu çalışma, şair ve doğa arasında kurulan ontolojik ilişkiye odaklanarak Dylan Thomas'ın "Poem in October", "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower" ve "Fern Hill" adlı şiirlerindeki özne-nesne ilişkisini, fenomenoloji ve nesne yönelimli ontoloji kuramlarını kullanarak incelemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Dylan Thomas, "Poem in October", "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower", "Fern Hill", Fenomenoloji.

Welsh poet Dylan Thomas (1914-1953) wrote during a chaotic period between the two world wars which is marked by economic and political crises on a global scale. He is famous for his own turbulent personal life as well as his verbally dense, acoustic, lyrical poems. The Irish poet, Seamus Heaney (1993) describes Thomas as a man of letters with many personas: "There is Thomas the Voice, Thomas the Booze, Thomas the Debts, Thomas the Jokes, Thomas the Wales, Thomas the Sex, Thomas the Lies [...]" and "Thomas the Poet" (p. 66). He is, yet, famous for his poetry, "his one main love," (Dylan Thomas's Poems, np.) and his poems are what distinguishes him from the other poets writing in the same period.

Unlike other famous modernist poets, such as T. S. Eliot and W. H. Auden, Dylan Thomas wrote poems which are charged with emotions and strong descriptions of natural phenomena. Thomas's poems are also different from the poems belonging to the twentieth century Anglo-American poetic movement of *imagism* which is characterized by its directness, the primacy of the image, and the poet's impression of a particular visual object or scene. Thomas's literary style is thought to be influenced by both modernist

<sup>3</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma 2018 yılında Akdeniz Üniversitesi tarafından düzenlenen "Twelfth International IDEA Conference: Studies in English" adlı konferansta sunulan bir çalışmanın genişletilmiş halidir.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %6

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 14.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455159

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

tradition and also by famous poets such as Gerard Manley Hopkins (1844-1889) and William Butler Yeats (1865-1939) and he is, thus, classified as a neo-Romanticist poet. Nevertheless, Thomas's treatise of natural phenomena differentiates his style from that of the neo-Romantics in the sense that he pictures human relationships with human and nonhuman entities through a specific kind of interconnectedness. In his nature poems Dylan Thomas delineates the natural world as a place wherein every single creature and *thing* is linked with everything else. This study postulates Dylan Thomas's nature poems as green and/or ecopoems which hold an ecocentric egalitarian attitude towards nature. By the same token, this study attempts to analyse how Thomas, in three of his green poems, "Poem in October", "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower", and "Fern Hill", creates a familiarised space and uses the phenomenological subject-object relationship between the poetic persona and the natural phenomena thereby deploying nature as an agent which proves the poetic persona's ontology, bringing her/him into existence.

Reflecting nature and deploying natural phenomena in poetry is definitely not something new. It indeed dates back to ancient pastoral poems and idylls which are marked by the inclusion of idyllic and rustic portrayals and which "came to mean the represented situation of rural escape or repose itself" (Garrard, 2017, p. 35). Romantic poetry, which emerged in the late eighteenth and mid-nineteenth centuries, reflects a distinctive relationship between nature and the poet. Romantic poems are marked by the emphasis placed upon personal feelings, imagination, sensibility, creativity, and nature. They offer sensitive depictions of nature which are reflected by means of the descriptive usage of countryside, rivers, forests, and so on. Nature also serves as the means through which the Romantic poet is able to reach sublime and/or that which triggers the poet's revelation invoking sublime musing. In ecopoems, however, the perception and treatise of nature is different. According to Bryson (2005) ecopoetry differs from pastoral and Romantic poems since ecopoetry as a mode complies with particular conventions of traditional nature poetry, yet it proceeds that tradition and is marked by different characteristics.

Ecopoetry, as Bryson (2005) writes, is a relatively recent approach probably because of the fact that during the inflation of ecocriticism during the 1990s, the critical focus was mainly on fictional and nonfictional works and thus poems with an ecological attitude drew less attention. The term ecopoetry does not indeed have a decisive definition (p. 1). There are several definitions and approaches to ecopoetry and ecopoems. Gifford calls this new branch of nature poetry, "green poetry" that refers to the "recent nature poems which engage directly with environmental issues" (1995, p.3). Scigaj (1999) defines ecopoetry as "poetry that persistently stresses human cooperation with nature conceived as a dynamic, interrelated series of cyclic feedback systems" (p. 37). In his rendering, ecopoetry is different from environmental poetry which idolises nature and mostly concentrates upon certain environmental matters yet without the ecopoet's focus upon nature itself as a whole made up of interdependent sets of cyclical structures. According to Gilcrest (2002) "environmental poetry is consequently distinguished from other types of nature poetry (and especially Romantic nature poetry) to the extent that it reinforces" what he calls "an environmental perspective" (p. 37, emphasis in the original). And finally, Fisher-Wirth and Street (2013) write that ecopoetry has recently come to refer a type of poetry that is framed by and addresses environmental crisis. They substantiate that this poetry responds to these issues in an "ecocentric" manner which "respect[s] the integrity of the other-than-human world" and at the same time it "challenges the belief that [human beings] are meant to have dominion over nature and is sceptical of a hyperrationality that would separate mind from body –and earth and its creatures from human beings– and that would give preeminence to fantasies of control" (Fisher-Wirth & Street, p. xxviii). This study investigates Dylan Thomas's three poems within the framework of Scigaj's postulation of ecopoetry in the sense that it stresses the syndetic cyclical systems in which nature and human beings

exist together. Also, these three poems, I believe, respect the presence of, in Fisher-Wirth and Street's words (2013), the other-than-human world, and their cohesion with human beings. And that is why these poems are designated as green poems.

Dylan Thomas, in his green poems, pictures human beings' relationship with both human and nonhuman nature. That is why it could be argued that his poems have a peculiar characteristic employed by ecopoetry, that is, "an ecological and biocentric perspective recognizing the interdependent nature of the world, [and] a deep humility with regard to our relationship with human and nonhuman nature" (Bryson, 2005, p. 2). The poetic universe of Thomas is thus a unified world. Within this *green* world there exists no hegemonic relationship, but everything is connected with one another; natural phenomena are not depicted as subordinate to human beings, nor the latter is deemed superior. So, the universe in his poems function like an *organic* clockwork.

Within this world where everything is mutually and closely connected, the universe and, indeed, biology are depicted as transformations that create unity. In order to reflect this very transformation, Dylan Thomas uses "his poetic imaginative eye like a camera, cutting from one perspective to another, panning, zooming from an overview to a close-up, and then pulling back for another wide-angle shot" (Greenway, 1989, p. 278). Thomas's imaginative eye in this sense aligns with what Thoreau calls the "intentionality of the eye" (qtd. in Walls, 2007, p. 200) of the ecopoetry and the ecopoet. Thomas, in his green poems, reflects a natural cycle in which birth, growth, and death follow each other constantly. This cyclical system does not contain only the birth, growth, and death of human beings but also those of the non-human entities. His green poems, thus, correspond to the ecopoetic characteristic of the "ecocentric ethic of interconnectedness, reciprocity, and, in some instances, radical egalitarianism" (Gilcrest, 2002, p. 24).

Deployment of the poet and nature within the same natural cycle is most clearly reflected in Thomas's "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower". The poem is dominated by powerful nature imagery. Throughout the poem Thomas compares how *the force*, cosmic and/or natural, affects both the poetic persona, that is, the human beings, and natural phenomena:

The force that through the green fuse drives the flower  
 Drives my green age; that blasts the roots of trees  
 Is my destroyer.  
 And I am dumb to tell the crooked rose  
 My youth is bent by the same wintry fever. (Thomas, 1952, p. 9)

As seen in the first stanza of the poem, there is a strong sense of interconnectedness between human beings and nature. To reflect this reciprocity Thomas draws parallels between natural phenomena and the poetic persona fortifying the strong similitudes by means of the employment of the first-person singular and analogous processes. For instance, human youth is referred as green age, and it is bracketed with the green fuse. So, not only the trees, the roses, and the fuse of a flower, but also humankind are all affected by the same forces. Also, since humankind is a part of nature, they are of the same essence as written in the second stanza of the poem: "And I am dumb to tell the hanging man / How of my clay is made the hangman's lime" (Thomas, 1952, p. 9).

Similarly, in "Poem in October" Dylan Thomas generates a world in which everything is firmly and eternally connected. In the poem, there is a complete harmony between the poetic persona's movements

and those of the non-human beings: The poet's day begins with water, "My birthday began with the water" (Thomas, 1952, p. 102), the morning with shore, water, and seagulls beckons the poet and then s/he sets off, which simultaneously happens when the tide is in and the heron dives into the water, "High tide and the heron dived when I took the road" (Thomas, 1952, p. 102). This dual motion instigates the reminiscences of the poet's childhood. In the middle of the fifth stanza the poet's recollection of the landscape around her/him are referred as such: when the weather changed into a summer day "with apples pears and red currants," "the blue altered sky" evokes the poet's childhood memories (Thomas, 1952, p. 103). So, there is a tenacious relationship between nature and the poetic persona's past as well as his present. The surrounding images not only bring endless reminiscences of the past but also accompany the poetic persona as they coexist harmoniously.

While in "Poem in October" childhood memories invoked by natural phenomena are partially used, "Fern Hill" completely leans on childhood memories of the poetic persona. In the poem, young age, in a similar manner to "The Force", is compared to the natural world in spring and summer: "Now as I was young and easy under the apple boughs / About the lilting house and happy as the grass was green," (Thomas, 1952, p. 159). By the same token, the poem employs apparently harmonised motion; the poetic persona is moving with everything else around her/him and they complete each other:

And nightly under the simple stars  
As I rode to sleep the owls were bearing the farm away,  
All the moon long I heard, blessed among stables, the night-jars  
Flying with the ricks, and the horses  
Flashing into the dark. (Thomas, 1952, p. 160)

Such powerful and meticulous depictions display the camera-like vision in Thomas's green poems since he draws a vivid picture throughout the poem as if the poetic persona were carrying a camera while walking and the reader was watching what the camera recorded. In so doing he assures that "[w]e are placed behind the writer's eyes, looking out on this interesting and vital world and moving through it with the protagonist [or the poetic persona]" (Lyon 279). The simultaneous and congruous movement of the poetic persona and the natural world around her/him are present throughout the poems as the motion of the poetic persona is in perfect harmony with the non-human world around her/him. There clearly is a reciprocal relationship between the poetic persona and the natural world which move together and get affected by the very forces as Aivaz (1950) writes in relation to the poetic universe Thomas builds: "Thomas' world [...] is organic, the same process activates all its parts" (p. 389) as it is overtly present in "The Force", "Poem in October", and "Fern Hill". Within this world created by the ecopoet, human and non-human and their existence are interrelated; one's existence requires that of the other's. This very characteristic instructs us to recognise and appreciate the "spider-webbed' quality of the world, in which everything is connected to everything else" (Bryson, 2005, p. 12). So, these poems "give voice to all the participating agents, not by blending them together but by giving each a distinct hearing in a medium of sustained attention" (Walls, 2007, p. 205).

Dylan Thomas in these three poems emphasises the interconnectedness between nature and human beings while at the same time acknowledging the fact that unlike human beings, nature is in constant rejuvenation. Goodby (2017) describes this relational link in Dylan Thomas's poetry as a process: "The poems are certainly always about 'process' – the profound inter-involvement of the forces of growth and decay, of everything from molecules to galaxies, and their existence in a state of perpetual flux and change" (p. 17, emphasis in the original). So, both human beings and the natural phenomena might be

components of a larger system and get affected by the same forces; however, natural phenomena are in constant renewal and all the effects of these forces on nature are only parcels of a never-ending cycle whereas human beings approach death due to the very force. The represented creative yet destructive cosmic force prevails throughout the poems, especially in “The Force”, bestowing them with the eco-poetic interconnectedness and reciprocity.

The quality of ecological interconnectedness and congruity between nature and human beings in the poems are accentuated by a dense space and place relationship, which is one of the major qualities of eco-poems. The interrelatedness in Thomas's green poems might be considered a type of place-making. Within this relationship, the sphere for the poet to exist is created through a process called *ecopoetical place-making*. Eco-poets try to “create place, making a conscious and concerted effort to know the more-than-human world around us; and to value space, recognizing the extent to which that very world is ultimately unknowable” (Bryson, 2005, p. 8). In this context, space and place are two interrelated notions, which require each other to be defined, as Tuan (2001) puts forth, “from the security and stability of place we are aware of the openness, freedom, and threat of space, and vice versa” (p. 6). Space and place, thus, are interrelated and interdependent. They are also essential for a healthy and complete conception of the world we are living in. According to Tuan (2001), “[i]n experience, the meaning of space often merges with that of place. ‘Space’ is more abstract than ‘place.’ What begins as undifferentiated space becomes place as we get to know it better and endow it with value” (p. 6, emphasizes in the original). The definition of both space and place is, then, closely related with perception and how they are experienced. In this vein, one could argue that eco-poems successfully generate place out of space. Eco-poets are thus often place-makers because of the fact that they “attempt to move their audience out of an existence in an abstract space, where we are simply visitors in an unknown neighbourhood, and into a recognition of our present surroundings as place and thus as home; the goal would be to create a feeling of ‘topophilia’” (Bryson, 2005, p. 11, emphasis in the original) which, according to Tuan (1990), refers to the affective connection between human beings and place and/or locale (p. 4).

Through this very act of place-making the eco-poet achieves, the reader comes to realise the biggest component in their being, that is, the Cosmos. Eco-poetry, thus, impels the reader to perceive and to be aware of the Cosmos, which leads them to realise the local and their own presence in it. In this way, the landscape in the poems can become familiar and meaningful. Only then can the reader recognise the tiny place of the humankind in the Cosmos and that humankind alone cannot be the master of it. By the same token, they come to realise the reciprocal relationship of the human beings with the Cosmos (space), the place, and nature: “The Cosmos exists nowhere else but in the local, and the local becomes meaningful to us as we see in it the realization of the Cosmos in this place, at this time, unique in itself yet infinitely connected in all its relations with all other places, all other times” (Walls, 2007, p. 206). So, eco-poems promote spatial awareness and an improved understanding of the relationship between the local, the Cosmos, and the human beings.

In his green poems, especially the ones belonging to his late period, Dylan Thomas commits the act of ecological place-making. In “Poem in October”, for instance, the poet delineates waking up in the morning of her/his thirtieth birthday, “It was my thirtieth year to heaven”, and taking a walk at a place referred as “neighbour wood” (Thomas, 1952, p. 102).

And the mussel pooled and the heron

Priested shore

The morning beckon  
With water praying and call of seagull and rook  
And the knock of sailing boats on the webbed wall.  
My birthday began with the water-  
Birds and the birds of the winged trees flying my name  
Above the farms and the white horses  
And I rose  
In a rainy autumn  
And walked abroad in shower of all my days  
High tide and the heron dived when I took the road  
Over the border  
And the gates  
Of the town closed as the town awoke. (p. 102)

Through intensely detailed depictions Thomas introduces the reader to a natural landscape, employing his memories from his thirtieth birthday, which clearly underscores the sense of familiarity. So, the poetic persona owns and at the same time elicits from the reader a spatial awareness. This very awareness is followed by the familiarisation of the reader with this very space the poetic persona is already familiar with thereby turning it into a place for both herself/himself and the reader.

Similarly, in “Fern Hill” one observes this familiarised place and, again, the effect of familiarity is emphasised by the employment of memory. Yet, this time, it is from a distant past as the poetic persona delineates “the familiar Welsh landscape [probably] as a [child],” and henceforth, the insertion of memory functions as “an elegiac device” (Daiches, 1954, p. 355). The recollection of the childhood memories implies the period when s/he was *one* with nature, which indeed continues throughout the poem as the poetic persona identifies with “the apple boughs,” “the grass,” “apple towns,” “the trees,” and “the leaves” (Thomas, 1952, p. 159). The state of communing with nature, together with Thomas’s meticulous and elaborated depictions of this familiarised place in nature, tempts the reader. It might also function as an instigator “to challenge and reconfigure the reader’s perceptions so to put the book down and live life more fully in all possible dimensions of the moment of first-hand experience within nature’s supportive second skin and to become more responsible about that necessary second skin” (Scigaj, 1999, p. 41).

In “The Force” as well Thomas constitutes a familiarised place. Nevertheless, what prevails throughout the poem is not childhood memories like it is in “Fern Hill”, nor is it identification with the non-human agencies within this landscape. Instead, the poem deals with creation and the natural processes of birth, growth, death, and rebirth through the use of a strong parallel and cyclical design of nature in which all beings are affected by the very forces. In this vein, the poem reflects not only the reciprocity and the spider-web quality of nature but also the act of *carving* a familiar place out of space. By so doing, Thomas makes the poem “a model for how to approach the landscape surrounding us so that we view it as meaningful place rather than abstract space” (Bryson, 2005, p. 12). He, in other words, imbues us “to discover and nurture a topophilic devotion to the places we inhabit” (p. 12). It is also clear that this poem is concerned not only “with the attitude to nature expressed by the author of a text, but also with its patterns of interrelatedness, both between the human and the nonhuman, and between the different parts of the non-human world” (Gifford 5). The poetic persona in the poems presents herself/himself as

being 'among' the natural phenomena and as a member of nature as Dylan Thomas stresses this identification of the poetic persona with nature. In this respect, all three poems elucidate what Bryson (2005) writes in relation to the mode of the ecopoems in terms of the ecopoetical space-place relationship:

Paying close attention to the places in which they reside leads the poets to an increased awareness of the ecological interconnection between all the inhabitants of that particular place. And a healthy space-consciousness is closely connected to the other primary characteristics, since such a perspective is inherently humble and by definition brings to light the inadequacies in human attempts to control, master, or even fully understand the world around them. (p. 22)

It is through this very quality of place-making and reciprocity in the poems that the ontological being of the poetic persona is proved to be dependent upon the existence of nature. If we are to analyse this mutual relationship between the *being* of the poetic persona and that of the natural phenomena within the framework of phenomenology, we must then have a look at the subject-object relationship within phenomenological philosophy. Phenomenology, which is literally the study of phenomena, analyses structures of experience and how subjects experience phenomena. It is based on the conscious experience of the subject. So, there is a peculiar subject-object relation in phenomenology. Accordingly, as Edmund Husserl, the founder of the school of phenomenology, establishes, objects exist regardless of the subjects that see and/or sense them; however, when a subject looks at an object, they direct their *intentionality* at them and thus constitute them. To put it differently, an object's essence is built upon the very relationship between the object and the subject perceiving it. A similar idea exists also in the Existentialist thought, in which, according to Crowell (2012), more emphasis is placed upon human cognition/perception than on belief or supposition (pp. 200-215). In tandem with Husserl's idea of intentionality and consciousness, Sartre (1993) argues that human beings perceive their consciousness only if they direct their consciousness to something else because all consciousness is always-already the consciousness of some thing. According to Sartre, "consciousness is intentional and directive, pointing to a transcendent object other than itself" (Sartre, 1993, introduction by Barnes, p. x). So, what is central in the phenomenological experience is its intentionality, which, in this case, refers to the experience of an object by a subject. This peculiar experience, however, is by no means a passive one. It refers to a variety of actions such as perception, thought, understanding, imagination, sensation, vision, talking, touching, walking, and so on.

Nevertheless, in ecopoetry, there is no hierarchical relationship between the human subject and object. The matter and/or object is as crucial as the human subject that perceives it as Harman (2017) argues in relation to the ontology of the objects: "all objects must be given equal attention, whether they be human, non-human, natural, cultural, real or fictional" (p. 9). Therefore, we must acknowledge the autonomy of the object which stirs the subject's cognition. From the perspective of object-oriented ontology, what is at work here is more a mutual than a hierarchical or symbiotic relationship because "[s]ymbioses are often non-reciprocal, meaning that thing A can relate to thing B without the reverse being true. And all symbioses are asymmetrical" (Harman, 2017, p. 260). In ecopoems, nature and material itself are not treated as inert, passive entities that human beings as active, vital agents have effects upon. Jane Bennett (2010) argues that we have to take the *vitality* of matters seriously and she designates the meaning of vitality as "the capacity of things—edibles, commodities, storms, metals—not only to impede or block the will and designs of humans but also to act as quasi agents or forces with trajectories, propensities, or tendencies of their own" (p. viii). In ecopoems, all the non-human agencies are construed as autonomous, independent, and ontologically self-efficient entities that are "active players in the world" (Bennett, 2010, p. 4). In phenomenological and/or existential terms, the subject



has to be a conscious being to direct their intentionality at the object and thus constitute their own presence; however, “the external world [and/or the object, the matter] exists independently of human awareness” even if they are “not ‘conscious’ in the same way as humans or animals” (Harman, 2017, p. 10; 259, emphasis in the original). The object, then, is a being that has agency.

The mutual relationship in ecopoetry stands as an *eco-response* to Cartesian dualism, and in a way that the poet proofs her/his existence as Bryson (2005) argues that in ecopoems “we perceive an intense desire to respond to the modern crisis associated with Cartesian dualism” and the aim is to “recover a sense of the world as one organism is made up of” both human and other-than-human components (p. 121). It is as if in these three poems Thomas implied this motto: ‘Nature exists, therefore I (the poetic persona) am’, which paves the way for the acknowledgment of the kinship between human beings and the natural world.

In Dylan Thomas’s green poems, the ontological subject-object relationship is built by means of the reciprocal relationship between the poetic persona and the other-than-human world. This relationship is sometimes in the form of a special connection or attachment of the poetic persona to other-than-human entities. All three poems reflect the perceptual experience of natural phenomena through the poetic persona. So, in the ontological sense, there is an intentional connection between the human subject and nature. In “The Poem in October,” during her/his motion within the natural setting the poetic persona acts as the perceiver directing her/his intentionality at natural beings thereby inventing and reinventing her/his own existence. “The Force” reflects this connection through the shared *openness* of the poet and the nonhuman phenomena to natural forces. In “Fern Hill,” on the other hand, the intentional bond is exhibited through memory which is supplied by the poetic persona’s corporeal and cognitive experience of the natural world as a child.

This very connection is closely related with the poet’s act of place-making since the experience of the poetic persona serves as proof for the ontological being of the poetic persona who ‘exists’ within the space, which the ecopoet has turned into a place shared with nonhuman beings. In this vein it would be wrong to argue that the ontological subject-object relationship is also formed through *spatiality*. In this case, the ecological place making stands out as an important factor in the intentional, that is, ontological, connection between the poet and the natural phenomena because in the poems, the human perceiver is inserted in natural settings, and they constantly interact with each other in an active and multisensory manner. Within this relationship the environment is treated as “a field of forces continuous with the organism, a field in which there is a reciprocal action of organism on environment and environment on organism and in which there is no real demarcation between them” (Berleant, 1988, p. 93). There clearly occurs what Love (1993) calls “the allying of place to body” (p. 93) which refers to the ontological line between the human beings and the place they occupy as Casey (1993) writes in relation to the connection between human subject and the place, “[j]ust as there is no place without body —without the physical or psychical traces of body – so there is no body without a place” and thus human beings are “embodied-in-place” (p. 104). The human subject then must have an environment, a place to exist as there is no *body* without an environment.

Within this place that is made out of space the human subject is living along with all the nonhuman agencies which s/he entails to exist. In “Poem in October” for instance we see the poetic persona’s existential entailment for nature in these lines: “My birthday began with the water / Birds and the birds of the winged trees flying my name / Above the farms” (p. 102). Here in this stanza, the poet, stating that the birds fly her/his name, implies that the name is represented by the flying of the birds, which

refers to the naming process in the Saussurian understanding of semiotics. Hence, the poet's bodily existence relies upon the existence of nature and her/his name also exists as long as the birds' flight refers to it. The poet cannot exist without being named and the birds' flight creates the poet's name hailing the poet and thus bringing her/him into existence. In this specific process of coming into being the focus is on the individual ego:

Ecopoets deemphasize the individual ego by making place, by offering readers an opportunity to view themselves as members of what David Abram calls a 'more-than-human world,' while simultaneously maintaining that that world will always elude our attempts to contain or grasp it, either literally or figuratively. Often, the means to achieving place- and space-consciousness is an immersion of the self in the natural community, not by leaving the ego behind or by becoming a transparent eyeball, but by recognizing that we are members and citizens of (in Aldo Leopold's phrase) a 'land-community' to which we belong but will never master or fully comprehend. (Bryson, 2005, p. 22)

From the perspective of the phenomenological subject-object relationship we could see the Ego's intentional relation to the Other. According to Sartre, a human being perceives her/his consciousness only if s/he directs it to something else because all consciousness is the consciousness of the Other; that is to say, "consciousness is intentional and directive, pointing to a transcendent object other than itself. Here is the germ for Sartre's later view of man's being-in-the-world, for his 'ontological proof' of the existence of a Being-in-itself which is external to consciousness" (Sartre, 1993, introduction by Barnes, p. x). Ego always requires the Other to form a consciousness and confirm that it (Ego) really exists. In Sartre's postulation, the Other is present in Ego "not only as a particular concrete appearance but also as the perpetual condition of its congruity and richness" (Karaaslan, 2016, p. 16). So, it is clear that one's self by no means has a privileged position since a person's empirical Ego and that of the Other exist contemporaneously. Sartre (1993) clarifies this idea when he states that

[W]ithout consciousness, being does not exist either as a totality (in the sense of 'the world' 'the universe') or with differentiated parts. ...Without consciousness there would not be a world, mountains, rivers, tables, chairs, etc.; there would be only Being. In this sense there is no thing without consciousness, but there is not nothing. Consciousness causes there to be things because it is itself nothing. Only through consciousness is there differentiation, meaning, and plurality for Being. (p. IV)

Based on Sartrean existentialism it can be argued that the consciousness in ecopoems is not only the consciousness of the poet herself/himself, but at the same time that of the nature; these two are interrelated, one's existence requires the other's. In Thomas's "Poem in October", for instance, the poet is a *nature-conscious* one who reflects the intermingled quality of the consciousness of the poetic persona and that of the natural phenomena as it is seen through the third stanza:

A springful of larks in a rolling  
 Cloud and the roadside bushes brimming with whistling  
 Blackbirds and the sun of October  
 Summery  
 On the hill's shoulder,  
 Here were fond climates and sweet singers suddenly  
 Come in the morning where I wandered and listened  
 To the rain wringing  
 Wind blow cold  
 In the wood faraway under me. (pp. 102- 103)

These lines show that there is an intentional relationship between the bushes, blackbirds, rain, and the poet. They both are reflected as active agents; for instance, as the blackbirds whistle, or fly towards the poet, the poetic persona directs her/his intentionality at them proving her/his being by means of their presence. Similarly, in the fourth stanza of the poem, the presence and thus, the consciousness of the rain, sea, owls, and cloud are represented in a way that each of them verifies the existence of the other.

In conclusion, Dylan Thomas's "Fern Hill," "The Force That Through the Green Fuse Drives the Flower," and "Poem in October" could be postulated as green poems and/or ecopoems in which Thomas pictures a harmonious natural organism. The natural world in Thomas's understanding is not an arcadia, nor is it a metaphor or fable, but rather a living organism, that is to say, Thomas creates a poetic ecosystem in the poems. So, the poems are not about nature and environment, they *are* environments in which isomorphic relationships are built and ecology is never used solely as a metaphor. Thomas in his green poems generates a place by narrowing and familiarizing a space through the use of nature imagery. He also reflects the universe and biology as magical transformations that create a whole. In this very place he situates a subject and an object, whose existences are interrelated. From a phenomenological perspective, it is clear that Thomas renders the poetic persona as the subject and natural phenomena as the object: the former needs the latter in order to perceive her/his ontological presence. In tandem with this peculiar connection, it is implied in the poems that not only the poet's bodily existence relies upon the existence of the nature, but also her/his name exists as long as the nonhuman beings refer to it since the poet cannot exist without a name. It is thus clear that in these poems there is a "a poetic voice which is necessarily human and reflective" (Garrard, 2017, p. 47) yet is always closely related with the natural other as the natural phenomena independently perform the act of *being*. So, it is manifest in the poems that the natural phenomena exist not because the human subject/poetic persona perceives them; they are always already present in the universe where they mutually exist with the poetic persona. The poetic persona is, thus, named and originated by the existence of nature.

### References

- Aivaz, D. (1950). The Poetry of Dylan Thomas. *The Hudson Review*, 3(3), 382-404. <https://www.jstor.org/stable/3847455>.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter: A political ecology of things*. London: Duke University Press.
- Berleant, A. (1988). Aesthetic perception in environmental design. In Jack L. Nasar (Ed.), *Environmental Aesthetics: Theory, Research, and Applications* (pp. 84-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryson, J. S. (2005). *The west side of any mountain: place, space, and ecopoetry*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Casey, E. S. (1993). *Getting back into place: toward a renewed understanding of the place-world*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Crowell, S. (2012). Consciousness and Sartre's existentialism. In Steven Crowell (Ed.), *The Cambridge companion to existentialism* (pp. 201-250). New York: Cambridge University Press.
- Daiches, D. (1954). The Poetry of Dylan Thomas. *The English Journal*, 43(7), 349-356. <https://doi.org/10.2307/809301>.
- Fisher-Wirth, A. & Street, L. (2013). Preface. In Ann Fisher-Wirth & Laura-Gray Street (Eds.), *The ecopoetry anthology* (pp. xxvii-xxxi). Texas: Trinity University Press.
- Garrard, G. (2017). Environmental humanities: notes towards a summary for policymakers. In Ursula Hiese, Jon Christensen & Michelle Niemann (Eds.), *The Routledge companion to the environmental humanities* (pp. 462-472). Oxon: Routledge.

- Gifford, T. (1995). *Green voices: understanding contemporary nature poetry*. Manchester: Manchester University Press.
- Gilcrest, D. (2002). *Greening the lyre: environmental poetics and ethics*. Reno: University of Nevada Press.
- Goodby, J. (2017). *Discovering Dylan Thomas: a companion to the collected poems and notebook poems*. Cardiff: University of Wales Press.
- Greenway, W. (1989). Dylan Thomas and the flesh's vision. *College Literature* 16(3), 274-280. <http://www.jstor.org/stable/25111828>.
- Harman, G. (2017). *Object-Oriented Ontology: A New Theory of Everything*. London: Penguin Books.
- Heaney, S. (1993). Dylan the durable? On Dylan Thomas. *Salmagundi* 100, 66-85. <https://www.jstor.org/stable/40548687>.
- Hume, A. & Osborne, G. (2018). *Ecopoetics: essays in the field*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Karaaslan, F. (2016). The prismatic reflection of human condition and irrationality of reality and existence in Memet Baydur's *Yalnızlığın Oyuncakları* and Samuel Beckett's *Endgame* (Publication No. 448216) [MA Dissertation, Ege University]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lyon, T. J. (1996). A Taxonomy of nature writing. In Cheryll Glotfelty & Harold Fromm (Eds.), *The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology* (pp. 276-282). Athens: University of Georgia Press.
- Sartre, J-P. (1993). *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*. (Hazel E. Barnes, Trans.). Washington: Washington Square Press. (Original work published 1943)
- Scigaj, L. M. (1999). *Sustainable poetry: four American ecopoets*. Lexington: University of Kentucky Press.
- Thomas, D. (1952). *Dylan Thomas: collected poems 1934-1952*. London: J. M. Dent & Sons Ltd.
- Tuan, Y. (1990). *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*. New York: Columbia University Press.
- Tuan, Y. (2001). *Space and place: the perspective of experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Walls, L. D. (2007). Seeking Common Ground: Integrating the Sciences and the Humanities. In Annie Merrill Ingram, et. al. (Eds.), *Coming into contact: explorations in ecocritical theory and Practice* (pp. 199-208). Athens: University of Georgia Press.

## 64. Antroposen Çağda İklim Değişikliği Anlatıları: Kurgusallaştırılmış Bilim, Bilimselleştirilmiş Kurgu<sup>1</sup>

Sezgin TOSKA<sup>2</sup>

**APA:** Toska, S. (2024). Antroposen Çağda İklim Değişikliği Anlatıları: Kurgusallaştırılmış Bilim, Bilimselleştirilmiş Kurgu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1113-1130. DOI: 10.29000/rumelide.1441384.

### Öz

21. yüzyılda iklim krizi, yaşamın bir parçası haline gelen, nedenleri ve sonuçları göz önünde bulundurulduğunda insanların yok sayamayacağı gündemlerden biri olmuştur. Bu da iklim krizinin ele alınması hususunda yeni anlatılara ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Yeryüzünün fiziksel, bilimsel, kültürel, felsefi, sosyolojik, psikolojik, spirüüel, politik vb. dönüşümlerine tanıklık edilirken Antroposen Çağda yazılan iklim edebiyatında iklim krizinin nasıl ele alındığı krizinin kendisi kadar önemlidir. Bu çalışmada Antroposen çağda iklim edebiyatı çatısı altında toplanan edebi eserler, kurgu-gerçek ilişkisi bakımından bilim-sanat ekseninde ele alınmaya çalışılacaktır. İklim edebiyatı içerisine dahil edilen eserlerin iklim krizini ele alırken bilimsel verileri nasıl kullandıkları, dahası bu bilimsel veri ve bilgilerin üzerine ne katabilecekleri seçilen örnekler üzerinden tartışılacaktır. Kurgu anlatılar iklim krizini sadece doğa/fen bilimleri açısından ele almakla kalmaz; krizin somutlaştırılmasına yardımcı olacak imge, kavram ve örnekler de üretir. Bu sayede de söz konusu krizin, yaşanan ülkelerde insanların günlük hayatı ile psikolojisini nasıl etkileyeceği ve toplumun krizi nasıl deneyimleyeceği konusunda fikir sahibi olunmasına katkı sağlar. Diğer taraftan ekokurgu anlatılar, sanatsal güçlerinin yanı sıra disiplinlerarası/disiplinlerüstü çalışmaların sonuçlarının halka ulaşacağı bir köprü görevi görmekte yahut da fen, sosyal ve beşeri bilimler alanları bu anlatılarda bir araya getirilerek disiplinlerarasılık görevini bizzat kendisi üstlenmektedir. İklim edebiyatı, bilimsel disiplinlerle iş birliği sayesinde bir yandan gerçekliğe bağlı kalıp toplumu bilinçlendirirken diğer yandan sanatın/kurgunun sağladığı özgür ortamı kullanarak birey ve toplum üzerinde derin etkiler oluşturmaktadır. Bu makalede iklim krizi ve anlatılarının yukarıda belirtilen boyutları *The Last Good Chance*, *Blue Water*, *Blue Island*, *Watermind*, *Freezing Point*, *Boiling Point*, *Old Poison*, *Forty Signs of Rain*, *Fifty Degrees Below*, *Sixty Days and Counting*, *Vapor Trails* adlı Amerikan ekokurgu yapıtları üzerinden ekoeleştirel bir yaklaşımla ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İklim krizi, İklim Edebiyatı, Anlatı, Antroposen, Ekoeleştiri

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %2

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 25.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1441384

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Katip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., İzmir Katip Çelebi University, Faculty of Social Sciences and Humanities, Department of English Language and Literature (İzmir, Türkiye), sezgin.toska@ikcu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-6539-1220, **ROR ID:** https://ror.org/024nx4843, **ISNI:** 0000 0004 0454 9420

## Climate Change Narratives in the Anthropocene: Fictionalized Science, Scientificized Fiction<sup>3</sup>

### Abstract

The climate crisis has become one of the most pressing issues of the 21st century, which cannot be overlooked or ignored when considering its causes and consequences. This has led to the need for new narratives in addressing the climate crisis. As the world witnesses physical, scientific, cultural, philosophical, sociological, psychological, spiritual, political, and other transformations in the Anthropocene era, the way climate literature is written and how it should be approached have become just as important as the crisis itself. In this context, climate literature written in the Anthropocene era will be discussed in the context of science and art, focusing on the relationship between fiction and reality. Through selected examples, the ways in which works of literature dealing with the climate crisis use scientific data and how they can add to this data will be discussed. Fictional narratives not only provide information related to the natural sciences aspects of climate change/crisis but also help to make this crisis tangible and understandable through images, concepts, and examples that can be observed and experienced in daily life, social life, psychology, and communities. In this sense, eco-fiction narratives can serve as a bridge between interdisciplinary and transdisciplinary studies that can bring the results of interdisciplinary and transdisciplinary studies to the public, or they can organize interdisciplinary or transdisciplinary work themselves by bringing together disciplines in the fields of physical, social, and humane sciences. While adhering closely to reality through collaboration with scientific disciplines, they can also use the freedom provided by art and fiction to create opportunities for the transfer of this knowledge, and to cause different effects on people through different dimensions and disciplines. In this article, the above-mentioned dimensions of the climate crisis and its narratives will be discussed with an ecocritical approach through American ecofiction works titled as *The Last Good Chance*, *Blue Water*, *Blue Island*, *Watermind*, *Freezing Point*, *Boiling Point*, *Old Poison*, *Forty Signs of Rain*, *Fifty Degrees Below*, *Sixty Days and Counting*, *Vapor Trails*.

**Keywords:** Climate Crisis, Climate Fiction, Narrative, Anthropocene, Ecocriticism

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.  
**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.  
**Funding:** No external funding was used to support this research.  
**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.  
**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.  
**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 2  
**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com  
**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 25.12.2023-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1441384  
**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

## Giriş

Antroposen<sup>4</sup> olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz çağda yaşanan iklim krizleri, canlı cansız bütün varlıkları etkilediğinden, artık küresel dünyanın göz ardı edilemez gündemlerinden biri olmuş; bu da iklim krizinin ele alınmasında yeni anlatılara ihtiyaç duyulmasını beraberinde getirmiştir. Bu noktada Matthew Schneider-Mayerson, Alexa Weik von Mossner, W. P. Malecki ve Frank Hakemulder'in ekoeleştirel anlatılara dair çalışmalarında dile getirdikleri aşağıdaki ifadeler çevreyle ilgilenen akademisyen, düşünür ve aktivistlerin çoğunun yeni anlatılara duyulan ihtiyaç konusunda hemfikir olduğunu göstermektedir:

Şu anda karşı karşıya olduğumuz varoluşsal zorluklara yanıt vermek için kim olduğumuza, doğal dünyanın geri kalanıyla nasıl iç içe olduğumuza ve istikrarlı bir biyosferi ve ekosistemi korumak için nasıl düşünebileceğimize, hissedebileceğimize ve nasıl davranabileceğimize dair yeni anlatılara ihtiyacımız var. Olabildiğince adaletli yaşanabilir bir gelecek. Peki ne tür hikayeler anlatmalıyız? Hangi izleyicilere? Hangi medya aracılığıyla? Bazı hikayeler diğerlerinden daha mı etkilidir? Bazıları verimsiz mi? Ve edebiyat, tiyatro, sanat, dijital medya, film, televizyon ve diğer kültürel formlarla ilgilenen bilim insanları şu anda sürmekte olan tarihi sosyoekolojik dönüşüme nasıl katkıda bulunabilir, hızlandırabilir veya şekillendirebilir? (2023, s.1)

Bu süreçte medya-sosyal medya, kurgu-gerçek, enformasyon-dezenformasyon, milenyum- x, y, z kuşakları, doğal zekâ-yapay zekâ gibi tartışma ve gelgitlerin arasında yeryüzünün fiziksel, bilimsel, kültürel, felsefi, sosyolojik, psikolojik, spirüüel, politik ve bunun gibi dönüşümlerine tanıklık edilirken iklim krizinin ele alınmış şekli de en az kendisi kadar önemli hale gelmiştir.

Antroposen çağda iklim krizini inkâr edenlerin çevre sömürüsüne çanak tutmasıyla krizin birinci derecedeki sorumlusu olan eko-yok-edicilere büyük bir alan açılmış; eko-suçlular, özellikle iklim krizi inkârcılarından aldıkları destek ve yönlendirmelerle zihinlerde iklim krizine dair şüpheler uyandırmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda kullandıkları bilimsel, kültürel ve politik aygıtlarla hedeflerine kısmen de olsa ulaştıkları anlaşılmaktadır.<sup>5</sup> Tesis edilen algılar sayesinde iklim kriziyle mücadele etmesi gereken kurum ya da kişilerin, enerjilerinin önemli bir kısmını da yaratılan bu sözde şüphe ve inkâr girişimlerini bertaraf için harcamak zorunda kaldıkları görülmektedir. İklim kriziyle mücadelede güç birliğinden ziyade bölünmelere gidilmesi, krizin iyice derinleşmesine neden olmuştur. Öte yandan iklim krizine dair eko-suçlular tarafından yapılan bütün çarpıtmalara rağmen gerek doğanın ortaya koyduğu acı faturalar gerekse bireysel yahut küresel ölçekteki karşı duruş ve aksiyonlar, doğa katliamına karşı olan tepkiyi artırınca, eko-suçlular, inkâr ve şüphe çalışmalarına durumu normalleştirme çalışmaları da ilave etmek zorunda kalmıştır. Bu bağlamda kullanılan argümanlardan biri iklim krizinin sadece Antroposen Çağa özgü olmayıp yeryüzünün tarihi boyunca defalarca tekrarlanan doğal bir fenomen olduğudur. Ancak eko-yok-edicilerin kendilerine alan açmak için kullandıkları asıl argümanları *anlatılardır*. Bunlar her ne kadar manipülatif, gerçekten uzak ve çarpıtılmış verilerle kurgulansalar da bir o kadar da etkileyicidirler. Hatta bu tarzdaki anlatıların algı oluşturmada çevreci eko-anlatılara kıyasla çok daha başarılı oldukları söylenebilir. Eko-suçlular, bu manipülatif anlatılar üzerinden sözde “tezlerini” destekleyen bir kesim oluşturmak hedefindedir. Bu noktada edebiyatın imge ve kavram yaratma gücü

<sup>4</sup> Antroposen terimini 1980'li yıllarda ilk kullanan Eugene F. Stoermer'dir. 2000'li yıllardan itibaren Paul Crutzen ve jeolog ekibi Dünyanın şimdiki döneminin Antroposen olarak adlandırılmasını önerdi. Bu önerideki en temel unsur insanın yeryüzü işleyiş sistemindeki etkisinin doğanın bazı büyük güçlerine rakip olabilecek ölçekte olduğunun düşünülmesidir. Ayrıntılı bilgi için bakınız: Will Steffen, Jacques Grinevald, Paul Crutzen, and John McNeill, “The Anthropocene: Conceptual and Historical Perspectives,” *Philosophical Transactions of the Royal Society A* 369:1938 (13 Mar. 2011): 842–67. [Makaledeki kullanılan bütün metinler tarafımızca çevrilmiştir.]

<sup>5</sup> Daniel Faber'in belirttiğine göre Amerika'da çevre katliamcısı şirketler ve bunların iş birlikçileri, kendilerine yöneltilen suçlamalardan kurtulmak için çevre karşıtı örgütlere, halkla ilişkiler firmalarına, vakıflara, düşünce kuruluşlarına ve araştırma merkezlerine finansal destek sağlamakta; her görüşten politikacının seçim kampanyasına büyük paralar aktırmaktadır (2008, s. 8).

oldukça önemlidir. İnsanların düşüncelerinin, davranışlarının, tutumlarının ve eylemelerinin oluşturulan ve belleklere kazınan imge ve kavramlara göre belirlenmesi iklim değişikliği meselesinin edebiyat aracılığıyla, ya da daha geniş anlamda, eko-anlatılar yoluyla ifadesinin önemini çok net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda sanat ve edebiyatın insanlara yön vermede bilimsel çalışmalar kadar etkili olması çevre tartışmaları ve iklim krizinde eko-kurgu yapıtlara da eğilmeyi zorunlu hale getirmektedir.

## İklim Edebiyatı

Bilimsel araştırmalardan kurgu eserlere serpiştirilmiş iklim kriziyle ilgili veriler, krizle ilgili bilimsel araştırmaları takip edemeyen okur kitlesine konu hakkında kısmi bir alt yapı sunarak çevre hassasiyetinin yerleşmesinde katkıda bulunmaktadır. Bazı eko-kurgu yapıtlarda ise çevre krizi ile ilgili veriler epeyce yoğun olup neredeyse bunlar bilimsel verilerin kurgusallaştırıldığı yapıtlar hükmündedir.<sup>6</sup> Bu tür eserler, bilimsel literatürü takip eden insanların akıl ve zihinlerine hitap etmenin yanı sıra duygu dünyalarına da hitap etmektedir. Bir tür farkındalık oluşturma görevi üstlenen bu kurgu eserler ayrıca bu yönleriyle de dikkate değerdir.

Ekokurgu eserlerde iklim krizi kimi zaman küresel ısınma, kimi zaman ani iklim değişikliği, kimi zaman da sadece iklim değişikliği adıyla gündeme getirilmektedir. Her ne kadar küresel ısınma ve ani iklim değişikliği birbiri yerine kullanılsalar da aslında farklı anlamlar içermektedirler. Küresel ısınma daha çok insanların eylemleri sonucunda ortaya çıkan gazların atmosferde sera etkisi yaratıp güneşten yeryüzüne gelen ısının tekrar uzaya dönmesini engelleyerek ortalama sıcaklık değerlerinin artması ile ilgili bir kavramdır. Ani iklim değişikliği ise küresel ısınmanın da bir sonucu olarak ortaya çıkan mevcut iklim koşullarındaki sıcaklık artışı/düşüşü, yağış, kuraklık ve bunun gibi değişimleri kapsamaktadır.

Ekokurgu yapıtlarda küresel ısınma ve [ani] iklim değişikliği kavramlarının bir arada kullanıldığı gözlemlenmektedir. Başlangıçta küresel ısınma kavramı daha yaygınken, aşırı sıcaklık artışı ya da düşüşleri (soğumalar) neticesinde küresel ısınmayla birlikte ani iklim değişikliği kavramı da kullanılmaya başlanmıştır. Eserlerde küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin belirtileri olarak sıcaklık artışları, sıcaklık düşüşleri, buzulların erimesi, deniz seviyelerinin yükselmesi, tuzlu sulara karışan tatlı suların dünya genelindeki akıntıları yavaşlatması veya durdurması, buzulların kalınlaşması, mercan resiflerinin ağarması ve bazı türlerin neslinin tükenmesi gibi etmenler ele alınmış; küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin nedeni olarak insan ve insan kaynaklı eylemler gösterilmiştir. Ayrıca eko-kurgu yapıtlarda küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin doğurduğu sonuçlar üzerinde de durulmaktadır. Doğal afetler başta olmak üzere çevre tahribatı, türlerin yok olması, açlık, susuzluk ve bazı ülkelerin sular altında kalması gibi örnekler küresel ısınmanın sonuçları olarak gösterilmektedir.

Kurgu anlatılar iklim krizinin sadece doğa/fen bilimleri yönüyle ilgili bilgi vermekle kalmayıp krizi somutlaştırmaya yardımcı olacak imge, kavram ve örnekler üretmek gündelik yaşamda insanların krizi nasıl deneyimleyebileceği konusunda da yardımcı olmaktadır<sup>7</sup>. Diğer bir ifadeyle eko-kurgu yapıtlar

<sup>6</sup> Adam Trexler, *Anthropocene Fictions: the Novel in a Time of Climate Change* adlı eserinde iklim değişikliği edebiyatını bir bağlama oturtma denemesi yaparken bu edebiyatın olay örgüsü, yer-zaman ve karakter açısından bilimsel gerçeklikle kurguyu nasıl ele aldığını ayrıntılı bir şekilde ele almaktadır (Trexler, 2015).

<sup>7</sup> Rob Nixon buna benzer bir durumu *Slow Violence* adlı eserinde şu şekilde dile getirmektedir: “Yazar-aktivistler, coğrafi olarak uzak, çok geniş ya da çok küçük ölçekte oldukları ya da gözlem örneğini ve hatta fizyolojik yaşamı aşan bir zaman diliminde ortaya çıktıkları için duyularla algılanamayan tehditleri yaratıcı bir şekilde kavramamıza yardımcı olabilirler. Sinsi ama görünmeyen veya algılanamayan şiddetin nüfuz ettiği bir dünyada, yaratıcı yazı, göze çarpmayan olanı ortaya çıkarmaya yardımcı olabilir ve anlık duyularla erişilemeyen uzun süreli tehditleri insanileştirerek onu erişilebilir ve somut hale getirebilir. (Nixon, 2011, s.15)



doğa tahribatının sadece fen bilimlerini ilgilendiren kısımlarını betimlemeyle yetinmeyip problemi psikolojik, sosyolojik, ekonomik, kültürel, spritüel ve politik açıdan çok yönlü olarak ele almaktadır.<sup>8</sup> Bu tür eserler, bilimsel verilere sıkı sıkıya bağlı olmaları yönüyle reel dünyadan izler taşıırken, yarattıkları karakterler ve kurguladıkları olaylar nedeniyle de kurmaca/sanal dünyadan izler taşımaktadır. Netice olarak iklim edebiyatını gerçeğin kurguyu, kurgunun da gerçeği beslediği bir kesişme alanı olarak düşünmek mümkündür.

Antroposen Çağda yazılan *Old Poison*, *Forty Signs of Rain*, *Fifty Degrees Below*, *Sixty Days and Counting*, *Blue Water Blue Island*, *Freezing Point*, *Boiling Point*, *Watermind*, *Vapor Trails*, *The Last Good Chance* adlı kurgusal yapıtlar iklim krizini birçok boyutuyla ele aldıkları için çalışmamızda mercek altına alınacaktır. İsmi geçen bu eserlerden bazılarının aynı yazar tarafından kaleme alınan seri romanlar oldukları göz önünde bulundurulursa küresel ısınma ve iklim değişikliği mevzusunun eko-kurgucular tarafından sistemli ve derinlemesine ele alındığı anlaşılacaktır. Örneğin Kim Stanley Robinson'un *Science in the Capital: Forty Signs of Rain, Fifty Degrees Below, Sixty Days and Counting* adlı üçlemesinde sırasıyla kuraklık, aşırı soğuma ve aşırı ısınma işlenirken Karen Dionne'nın *Boiling Point and Freezing Point* adlı yapıtlarında krizin küresel soğuma ve ısınma yönü ön plana çıkarılmaktadır.

İklim kriziyle ilgili bahsi geçen bu romanları basit ve yalın şekliyle şu boyutlarda ele almak mümkündür: Krizin varlığı/gerçekliği, nedenleri ve yıkıcı sonuçları.

### Varlık-Gerçeklik

Eko-kurgu yapıtlarda iklim krizinin varlığı ve geçekliği konusu kurgu arasına serpiştirilen bilimsel verilerle sağlanmıştır. 21'inci yüzyılın başında yazılan bu eserlerde ortalama sıcaklık artışları, sera gazları, deniz seviyesindeki değişim, mercan resiflerinin ağarması, su akıntılarındaki değişimler ve buzulların erimesi gibi hususlar iklim krizinin belirtileri, varlığı ve gerçekliği bağlamında ön plana çıkarılmıştır.

Joan Francis'in polisiye romanı *Old Poison*, devrim yaratacak bir yakıt olduğu söylenen Red 19 adlı maddenin gerçekte var olup olmadığını araştıran komplo ve cinayetlerle dolu bir romandır. Bu sürükleyici eser, heyecan ve kurgudan ödün vermeden küresel ısınma ve çölleşmeyle ilgili titizlikle araştırılmış veriler sunmaktadır. Ancak bilimsel veriler olay örgüsüne serpiştirilerek verildiğinden *Old Poison*, bilimsel bir vaaza dönüşme tehlikesinden kurtulmaktadır.<sup>9</sup> *Old Poison*'un okuyucuları, bu polisiye romanın gerilimli dünyası sayesinde ortalama sıcaklık artışı, sera gazı ve karbondioksit gibi çevre sorunu terimlerine ısındırılmakta; bu sayede küresel ısınmanın dünyaya getireceği felaketlere karşı bilinçli bir kitle oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu duruma, aşağıdaki ifadelerden yola çıkarak tam olabilmekteyiz:

8 Schneider Mayerson ve diğerleri iklim değişikliği ve diğer çevre krizlerinin genellikle bilim, teknoloji ve politika üçgeninde ele alındığını tespit ettikten ve bu süreçte bilimin, teknolojinin ve politikanın hangi aşamalarda nasıl rol oynadığında değındikten sonra bireylerin ve toplumların bu süreçteki etkin önemine şu şekilde göndermede bulunmaktadırlar: Elimizde tuttuğumuz gezegen araclarını kontrol eden şey nedir? Şekillendirdiğimiz dünyanın yönü bilim, teknoloji ve politika tarafından değil, bu dünyayı şekillendiren araçları kullananların arzuları, değerleri ve öncelikleri ile bunların içinde yer aldığı sistemler tarafından belirlenir. Bu arzular, değerler ve öncelikler, ekonomik ve politik elitlerin yanı sıra sıradan insanların çevreci ya da çevre karşıtı tutumları, etkileri, inançları ve davranışları tarafından şekillendirilmektedir" (Schneider-Mayerson ve diğ. 2023, s. 3).

9 Nicole Seymour, *Bad Environmentalism: Irony and Irreverence in the Ecological Age* adlı eserinde çevreci anlatıların söylemlerindeki didaktik, buyurucu, kuralcı ve talepkâr tonun çevrecilik hakkında negatif bir kanının doğmasına neden olduğunu ve hatta değındiği araçsalci yaklaşıma sahip bu durumun birçok noktada potansiyeli olan çevreci anlatılara zarar verebileceğini de ileri sürmektedir (Seymour, 2018, s. 27)

Gerçek bir: Küresel ortalama sıcaklığın endişe verici oranda yükseldiğini biliyoruz, yirminci yüzyılda bir Fahrenheit dereceden fazla. 1980'den beri on üç en sıcak yıl yaşandı. Gerçek iki: Bir doğal sera gazı etkisi olduğunu biliyoruz. Bu atmosferimizin su buharı, CO2, metan ve nitrous oksid gibi gazların ısıyı tutması ve tekrar ısıyı yeryüzüne göndermesidir, bu da yeryüzünü sadece güneş ışınlarından gelenden daha fazla sıcak tutar (Francis, 2003, s. 64).

Küresel ısınmanın en ciddi tetikleyicilerinden biri olan sera gazı etkisi aynı zamanda küresel ısınmanın belirtileri arasında da gösterilmektedir. Doğaya bırakılan gazlar, atmosferde bir nevi blokaj görevi üstlenerek güneş ışınlarının dünyadan uzaya dönüşlerini engellemekte; bu da dünyanın ortalama ısısını belirli bir oranda yükseltmektedir. Bu temellendirmeden yola çıkarak sera etkisi oluşturacak gazların kullanımının artması ve bunun sonucunda da atmosferde bir sera tabakasının oluştuğunun ileri sürülmesi küresel ısınmanın bir belirtisi olarak kabul edilmektedir.

Başkentte Bilim Üçlemesi'nin [*Forty Sign of Rain* (2004), *Fifty Degress Below* (2005) ve *Sixty Days and Counting* (2006)] yazarı Kim Stanley Robinson da iklim değişikliğini merkeze alan eserlerinde karakterlerin kişisel yaşamları, aileleri ve ilişkilerine ciddi bir yer vermektedir.<sup>10</sup> Bu yüzden Robinson'un bu üçlemelerinden birini okuyan bir kişinin daha önce iklim krizine dair herhangi bir alt yapısı olmasa bile iklim krizi hakkında aşinalık kazanması mümkündür. Söz gelişi *Sixty Days and Counting*'den alınan aşağıdaki pasajı okuyan bir okur küresel ısınma ile deniz seviyesindeki anormal yükselişler arasında bağ kuracaktır:

Okyanuslar dünyanın yüzde yetmişini kaplamaktaydı; yaklaşık iki yüz milyon kilometre kare. Bu yüzden Batı Antarktika Buz Tabakasından kopan devasa ilk parçaların su üstünde yüzmeye başlamasıyla, deniz seviyesinin yirmi santimetre yükseldiği rapor edilmişti. Deniz bilimciler genellikle suyun ısınma ve genişlemesinden bir seferde bir milimetrelilik su seviyesi yükselişi ölçüyorlardı. Yirmi santimetrelik yükseliş neticesinde onlar da hayrete düşmüşler ve bundan Nuh Tufanı gibi bahsediyorlardı (Robinson, 2006, s. 18).

Romanda geçen Nuh Tufanı benzetmesi felaket haline gelen küresel ısınmanın boyutunu göstermekle birlikte trajik bir hava da katarak onu insanların hafızalarında daha kalıcı hale getirmektedir. Zira dünya tarihinde sel felaketlerinin belki daha ağırları yaşanmıştır; fakat Nuh Tufanı gibi kalıp anlatılar daha kalıcıdır. Benzeri şekilde muhtemelen Leyla ile Mecnun, Kerem ile Aslı ve Ferhat ile Şirin'den daha büyük aşklar vardır. Fakat belki de bunlar hikâyeleştirilerek halk arasında dolaşıma sokulmadığından unutulmuşken Leylâ ve Mecnun her daim kalıcı olmuştur. Robinson muhtemelen Nuh Tufanı benzetmesiyle deniz seviyesindeki yükselişi halkın zihnine kazımaya çalışmakta; tehlikenin boyutunu insanlar arasında yaymaya uğraşmaktadır. Bunu bilim insanları vasıtası ile dile getirmesi ise bilimin ve bilim insanlarının bu konudaki ihtiyacına dikkat çekmektedir.

Kimi zaman da bilim insanları küresel ısınma ve iklim krizi hakkındaki bilgileri bizzat kendileri kurgu eserler yazarak aktarmak istemiştir. Bunların kurgu eserleri her ne kadar kendi bilimsel çalışmaları etrafında odaklansa da bilim insanlarının romanlar yazarak konuya dair akademik birikimlerini kitlelere aktarmak istemeleri dikkate değerdir. Michael T. Barbour bu eğilim için önemli bir örnek teşkil etmektedir. Barbour, dünyaca ünlü bir su biyoloğudur. Amerika Birleşik Devletleri başta olmak üzere Asya, Avrupa ve Okyanusya gibi dünyanın çeşitli bölgelerinde diğer çevre bilimci akademisyenlerle birçok araştırmaya katılmıştır. Romanları ve çocuk kitaplarının da profesyonel kariyeri boyunca gerçekleştirdiği seyahatlerden beslendiği açıktır.

Barbour'un kaleme aldığı *Blue Water Blue Island* adlı eko-kurgu eserde sıcaklık artışı ve kirlenmeden dolayı mercan resiflerinin yaşadığı tehlikeler öne çıkarılmaktadır. Mercan resiflerinde görülen

<sup>10</sup> Bu üçleme yeniden düzenlenerek *Green Earth* adıyla 2015 yılında tek bir kitap haline getirilmiştir.

anormallikler küresel ısınmanın habercisi olduğu yönündeki öngörülerini destekleyen diğer bir husustur. Küresel ısınma ve mercan resifleri arasındaki ilişki *Blue Water Blue Island* adlı eserde şu şekilde ele alınmaktadır:

Sen haklısın Chad. Mercanların ağarması önemli bir çevre sorunu olmaya başladı. Mercan resiflerinin tahribatı, tropik adaların kıyı bölgelerindeki tüm ekosistemi tehdit ediyor. Hawai’de, Hawai’nin Napali kıyısındaki resifler adanın diğer bölgelerindeki resiflerden daha hızlı bir şekilde yok oluyor. Katılımcılardan birisi, PERI Dünya Çevre Sorunları Kongresinde WCEA mercan resif ağarmasını küresel ısınmanın ilk belirtisi olarak düşünüyor (Barbour, 2010, s. 21).

Kendisi de bir bilim insanı olan Barbour’un bu ifadelerinden bilim insanlarının mercan resiflerinin yok oluşu ve ağarmasını küresel ısınmanın ilk belirtileri arasında kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Mercanlardaki ağarma ve kaybolmaların gazların sera etkisi işlevi üstlendiği yıllar ile beraber görülmesi ve ortalama sıcaklık artışına bağlı olarak ağarma ve kaybolmanın doğru orantılı olarak artması göz önünde bulundurulduğunda bu değişikliklerin küresel ısınmayla bağlantılı olma ihtimali epeyce yükselmektedir. Diğer bir ifadeyle mercan resiflerindeki normal dışı bozulma, kaybolma ve ağarma küresel ısınmanın varlığının ilk ipuçlarıdır. Bunların yanı sıra dünyaca ünlü bir su biyoloğunun kurgusal bir eser yazma ihtiyacı duyması, kurgunun bilime olan ihtiyacı kadar bilimin de kurguya olan ihtiyacını göstermesi bakımından ilgi çekicidir.

Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusu ilk olarak buzullar üzerinden tartışılmıştır. Bununla bağlantılı olarak küresel ısınma deyince ilk akla gelenin buzullar olması doğaldır. Bu durum anlatılar ve anlatıların gücünün ne denli önemli olabileceğinin başka bir göstergesidir. Küresel ısınmanın akademik alanın dışına çıkarak medyada [söz gelişi gazetelerde] kendine yer bulduğu dönemlerde de buzullar baş aktör olmuştur. *Forty Signs of Rain*’den buzulların erimesiyle reel medya kadar eko-kurgu yapıtların sanal medyasının da ilgilendiği anlaşılmaktadır. Öyle ki *Forty Signs of Rain*’in karakterleri buzullar konusunu bir gazete haberinden takip etmektedir. Medya kurgu eserlerin gerçekliğini artırırken bilimsel verilerin kurgu eserlerde anılması ise kimi zaman istatistiksel veri ya da kuru bilgi<sup>11</sup> kümelerinden ibaret kalması muhtemel iklim değişikliği gibi ekolojik meselelerin empati yoluyla insanların gönlünde yer edinmesine aracılık yapmaktadır. Zira kimi zaman küresel ısınma ve iklim değişikliği ile ilgili birçok bilimsel veri, küçük bir buzulun üzerinde durmaya çalışan kutup ayısının çaresizliğinden daha ikna edici değildir. *Forty Signs of Rain*’de buzulların kalınlıklarının azalması, yaşanan kopma ve erimeler küresel ısınma teorisinin ispatında kullanılan en önemli argümanlardandır. Bu bağlamda buzulların incelenmesi küresel ısınmanın belirtileri olarak sunulmaktadır:

1950’li yıllarda Arktik buz yığınları deniz altları tarafından ilk defa ölçüldüğünde kışın ortalama otuz fit kalınlığındaydı. Yüzyılın sonunda bu oran on beşe düştü. Sonra Ağustos’un birinde büyük levhalara ayrıldı; [bunlar] akıntılar üzerinde sürüklenerek geniş su yollarını sürekli kutup yaz güneşine açık bırakarak... Sonraki yıl ayrılma zaman zaman Arktik okyanusunun yüzeyinin yarısından fazlasını suya açarak bir ay önce yani Temmuz’da başladı. Üçüncü yıl ise ayrılma artık Mayıs’ta başlamıştı (Robinson, 2004, ss. 3-4).

Romandan alınan bu pasajdan anlaşıldığı üzere buzullar çeşitli kopma ve erimelerle her geçen gün hacimsel olarak küçülmektedir. Kopma ve erimelerin her yıl daha erkene, yani sıcaklığın daha az olduğu dönemlere doğru kayması buzulların yok olmasında ortalama sıcaklık artışının etkisine bağlanmaktadır. Önceleri yılın en sıcak aylarından kabul edilen Ağustos ayında başlayan kopmaların yıllar ilerledikçe Temmuz ve Mayıs gibi aylarda başlaması küresel ısınmanın ciddi bir belirtisidir. Giddens’in belirttiğine

<sup>11</sup> Kate Stein, “How to Write an Influential Press Release” adlı çalışmasında gazetecilerin de aslında birer hikâye anlatıcıları olduğunu belirterek gazetecilerin haberleri nasıl anlatıya dönüştürebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda onlara şu öğüdü vermektedir; sizi takip eden kitlenize “sadece gerçekler ve rakamlardan ziyade bir hikâye verin. Mesajınızın bir parçası olarak insani özellikleri ve insan etkisini vurgulayın (Stein, 2016, s. 111).

göre 1978'den beri temin edilen uydu verileri Kuzey Kutbu'ndaki buz katmanının her on yılda bir yaklaşık % 3 incelendiğini göstermekte; bu oran yazları % 7'ye kadar çıkmaktadır (Giddens, 2013, s. 27). *Sixty Days and Counting* adlı yapıt da buzulların erimesiyle ilgilenen eko-kurgu eserlerdendir. Bu esere göre buzullardaki erimeler son zamanlarda devasa boyutlara varmıştır:

Son birkaç yılda yapılan ölçümler Antarktika'nın yılda yüz elli kilometreküp kaybettiğini ve buna Greenland'den gelen otuz ila elli arasında bir ilave olduğunu göstermekteydi. Bu yüzden şimdi bir yılda yaklaşık iki yüz yıllık buzul kaybedilmiştir. Onların çıldırması olduğuna bir şüphe yoktur. Şüphesiz ki aradaki fark eskiden olan erimelerin doğal konumlarından, şu anda olanlarına buzdağlarının buldukları yerden ayrılıp okyanusun içine kaymalarından kaynaklanmaktadır (Robinson, 2007, s. 18).

Son birkaç yılda buzullarda görülen azalmanın neredeyse önceki iki yüz yılda olanla eşdeğer olması küresel ısınmanın tetiklemesiyledir ki gerek Antarktika gerekse Greenland'da görülen buzul kopmalarının endüstri devrimiyle orantılı olması, endüstri devriminin küresel ısınmayı tetiklemesi küresel ısınmanın da buzullardaki çözülme hızlandırdığı anlamına gelmektedir. Bu çözülüşün başlarda buzulların doğal yoldan erimesiyle gerçekleştiği, fakat küresel ısınmanın artan baskısıyla bunun basit bir erime olayından çıkıp büyük levha kopuşlarına döndüğü görülmektedir. Bu bağlamda küresel ısınma sonucunda buzul erimleri meydana gelmekte, buzul erimleri meydana geldikçe küresel ısınma daha da şiddetlenmekte, küresel ısınma şiddetlendikçe daha fazla buzul kaybı yaşanmaktadır. Buzulların erimesi ve küresel ısınma arasındaki bu karmaşık döngüye *Forty Signs of Rain* adlı kurgu eserde şöyle değinilmektedir:

Yeryüzünün albedosu ya da yansıtıcılığının en önemli kısmını kutuplardaki buz tabakaları gerçekleştirmektedir. Eğer kar ve buz azalrsa daha fazla güneş enerjisi yeryüzünde kalacaktır. Güneş ışığı daha önce buzlar tarafından korunan okyanusların içine girecek ve suyu ısıtacaktır. Bu pozitif bir geri besleme döngüsü içinde daha fazla ısı oluşturacak ve daha fazla buz eritecektir (Robinson, 2004, s. 3).

Buzul ve karların güneşten gelen ısı ve ışığın belirli bir kısmını tekrar uzaya geri gönderdiği, böylece yeryüzünü insanlığın yaşaması için uygun bir sıcaklıkta kalmasına yardımcı olduğu bilinmektedir. Yansıyan ısı ve ışığın bir kısmı atmosferdeki sera etkisi gören gazların yardımıyla tutulmakta, böylelikle dünya diğer gezegenlerden farklı olarak insan ve canlı yaşamı için uygun bir hale gelmektedir (Spence, 2007, s. 17). Bunların dışında buzul erimesinin yeryüzü için küresel ısınmaya bağlı olmakla birlikte farklı sorunlara da sebep olduğu *Forty Signs of Rain* adlı kurgu eserde ele alınmaktadır:

Böylece Kuzey Atlantik soğuyor ve Gulf Stream'in gücünün yardımıyla derinlere çöküyor. Eğer Kuzey Atlantik yüzeyi hızlı bir şekilde tathlaşmaya başlarsa soğuduğunda çok iyi batmayacaktır ve bu da taşıma bandını yavaşlatarak durduracaktır. Böylece Gulf Stream'in gidecek bir yeri kalmayacak, yavaşlayıp daha güneyde batacağıdır. Bu yüzden iklim değişecek; Kuzey yarım küre daha rüzgârlı ve kurak; Avrupa gibi yerler ise daha soğuk olacaktır (Robinson, 2004, ss. 73-74).

Metinden anlaşıldığı kadarıyla buzulların görevi sadece güneş ışınlarının uzaya yansıtılması ve güneşten gelen ısıyla ışığın okyanuslarca emilmesini önlemek değildir. Bunların iklim ve ekonomi üzerinde de doğrudan etkileri vardır. Bilindiği gibi kar ve buzullar dünyanın tath su kaynaklarıdır. Tath su kaynağı olan buzulların erimesiyle okyanusların tuzlu suları birbirine karışacak, bu da dünyanın ikliminde belirleyici rolü olan akıntılarının yönü ve etkisini değiştirecektir. Netice olarak ise iklimi ve ekonomisi Gulf Stream akıntısına bağlı olan Avrupa'nın iklimiyle birlikte kaderi de değişecektir. Buradan hareketle küresel ısınmanın sadece ortalama sıcaklık artışından ibaret olmayıp kuraklaşma, aşırı yağış alma, ortalama sıcaklık düşüşü ve ani soğumaların da küresel ısınmanın tetiklemesiyle meydana geldiği

belirtilmektedir.<sup>12</sup> Akıntıların sebep olduğu iklim değişikliklerini ele alan romanlardan biri de *Fifty Degrees Below*'dur. Bu esere göre yeryüzü artık soğuk-kurak ve rüzgârlı bir iklime geçişin arifesindedir:

Kutuplar, küresel ısınmaya karşı herhangi bir yerden daha fazla hassastır ve kuzeydeki etkiler Kuzey Atlantik'in tatlılaşmasıyla bağlantılı gözüküyor. Her neyse o gerçekleşti ve yüksek ihtimalle bizim Younger Dryas'ın ileri sürdüğü gibi bir tür soğuk-kurak ve rüzgârlı iklime geçiş içindeyiz (Robinson, 2007, ss. 79-80).

Bir yanda sıcaklık artışı rekorları kırılırken diğer yanda aşırı soğukların görülmesi, bir tarafta kuraklık zirve yaparken diğer tarafta aşırı yağış ve sellerin olması küresel ısınma karşıtlarının tezlerini destekler gibi görünse de durum gerçekte böyle değildir. Zira küresel ısınma ve bununla bağlantılı olarak ani iklim değişikliğinin nedenlerinden biri -daha önce de vurgulandığı üzere- yeryüzündeki sıcak su akıntılarının küresel ısınma neticesinde değişime uğramasıdır. Öyleyse küresel ısınma buzulların erimesini, buzulların erimesi sonucunda ortaya çıkan tatlı su, yeryüzündeki akıntıların hızını ve yönünü değiştirmesini sağlamış, sıcak su döngüsündeki değişiklikler de ani iklim değişikliğini tetiklemiştir. Bu tespit *Forty Signs of Rain* adlı kurgu eserde açık bir şekilde dile getirilmiştir:

Şimdiye kadar tarif edilen bütün programlar veri toplamaya odaklanmıştı ve gerçek şu ki artık yeterli veriye çoktan sahibiz. Dünyanın iklimi çoktan değişti. Arktik Okyanusu'nun kopan buz parçaları Kuzey Atlantik'in yüzeyinde tatlı suyla beraber yüzyüyor. En son veri bunun yüzey suyunun tabana çökmesini durdurup büyük Atlantik akımı sirkülasyonunu yavaşlattığını gösteriyor. Bu çoğunuzun kuşku duymayacağı gibi Dünya'nın iklimsel tarihinde büyük bir tetikleyici olay olarak tanımlanmıştır. Ani iklim değişikliği neredeyse kesin olarak çoktan başladı (Robinson, 2004, s. 320).

Toplanan tüm bu veriler ve insanların artık uydu görüntülerine gerek kalmadan çıplak gözle görebildiği değişimler göz önünde bulundurulduğunda küresel ısınma ve ani iklim değişikliği belirtilerinin teori safhasını geçip somut bir gerçeğe dönüştüğü anlaşılmaktadır: “*Şimdi herkes bu sorunun gerçek olduğunu biliyor. Bu sel gibi değil, bu her kış üç ya da dört kez olabilir. Ani iklim değişikliği gerçek, kimse bunu inkâr edemez ve bu büyük bir sorun. İşler karmakarışık*” (Robinson, 2007, s. 428). Bu doğrultuda eko-kurgu eserlerde küresel ısınma ya da ani iklim değişikliğinin bir fantezi, mit, hipotez ve teoriden ziyade gerçek olduğu, dünyaya ciddi çevresel zararları olduğu ve artık önüne geçilmesi imkânsız bir aşamaya geldiği vurgulanmaktadır.

### İklim Değişikliğinde İnsan Faktörü ve Krizi Normalleştirme Çalışmaları

Eski bir Ford yöneticisi ve Plug Power'ın icra kurulu başkanı Roger Saillant ile çevre savunucusu, mucit ve gazeteci R.P. Siegel'in yazdıkları *Vapor Trails* adlı kurgu eser bilimsel kanıtlar çerçevesinde iklim krizi ve çevre konusunu ele almaktadır. Eserdeki çevre suçlusu karakterlerin birçok ülkenin toplamından daha fazla bütçeye sahip şirket yöneticileri olması ve yazarlardan birinin de daha önce böylesine dev şirketlerde yöneticilik yapması kurgunun gerçekliğini güçlendirmektedir. Enerji sektörünün neden olduğu ekolojik yıkımı ve çeşitli sonuçları ile çevre mücadelesinin yürütülme şeklini ele alan bu eserde Spledndid Oil'in uzun yıllar iki numaralı kişisi olarak görev yapan Mason Burnside karakterinin de eski kanaatin aksine artık küresel ısınmayı kabul etmesi bu bağlamda dikkat çekicidir:

Geçmiş on yıldaki temel içgüdüünün aksine hareket ederek pekâlâ dedi Burnside, bu noktada, çoğu bilim insanı sorunun gerçek ve insanlığın ciddi anlamda buna katkısı olduğunda mutabıklar. Belki de

<sup>12</sup>

“Bir taraftan dünyanın farklı bölgelerinde anormal sıcaklık artışları görülürken, diğer taraftan da akıntıların yönü ve şiddetinin değişmesi sonucunda bazı bölgelerde hızlı soğumalar, hatta buzullaşmalar ortaya çıkacağı tahmin edilmektedir. Gulf Stream sıcak su akıntısının yönü ve debisinde son 50 yıl içerisinde % 30 azalma olduğu ve değişim bu hızla devam ederse muhtemelen gelecek 10 yıl içerisinde kış aylarının ortalama sıcaklığında yaklaşık 4°C'lik düşüş olacağı ve bunun sonucunda da Kuzey Avrupa'da bir buzullaşma başlayabileceği bazı araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir” (Görür, 2011, s. 3).

bunun en ciddi belirtisi elektrığımızın çoğunu kömür ve kömürden karşıladığımız gerçeğidir ve kömür her şeyden, hatta petrolden bile daha fazla küresel ısınma salınımlarına katkıda bulunuyor (Siegel ve Saillant, 2009, s. 318).

Gelinen son noktada iklim krizinin getirdiği zararların en aza indirilebilmesi için küresel ısınma ve ani iklim değişikliği nedenlerinin tespiti kaçınılmazdır. Ancak küresel ısınma ve iklim krizine dair her geçen gün yeni veriler ortaya konmasına rağmen, eko-suçlular, menfaatlerini kaybetmemek için krizi inkâr faaliyetlerine devam etmekte ya da normalleşme adımları atmaya çalışmaktadır. Bu strateji doğrultusunda iklim değişikliğini bilimsel mecradan politik mecraya kaydırmaya uğraşan eko-suçlular kullandıkları dini, ekonomik ve siyasi söylemlerle insanları “inkarcılar” ve “savunanlar” şeklinde kutuplaştırarak kendilerine alan açma çabası içindedirler.<sup>13</sup> Bunu gerçekleştirebilmek için de şüphe ve inkâr faaliyetlerinin yanına bir de algı operasyonları eklenmeye başlanmıştır. Bu operasyonların yoğunlaştığı konulardan biri de iklim krizinin yeryüzünün doğal bir değişim süreci olup çok eskilere dayandığıdır. Bu bağlamda küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin kabul görmeye başlamasıyla birlikte iklim krizi karşıtı çevreler, bu değişimlerin sadece son dönemlerde ortaya çıkmayıp daha önceki doğal süreçlerin devamı olduğunu gündeme getirerek hedef saptırmaya çalışmaktadır. Böylece insanların gerçeği öğrenmesinin önüne geçerek doğayı sömürerek elde ettikleri refahlarını koruma çabasına düşmektedirler. Fakat bu çabanın da çok geçmeden ikna edici bilimsel bir temeli ve akla yatkın bir tarafının olmadığı anlaşılmıştır. Karen Dionne'nin yazdığı *Boiling Point*'te dünyaya dair derin kaygılar taşıyan çeşitli kesimlerden insanların (mikrobiyolog, volkanolog, jeolog, çevre aktivisti, Nobel sahibi bilim insanı vs.) Şili'de patlama olasılığı olmakla birlikte uzun süredir aktif olmayan bir yanardağ civarında toplandıkları bir konferanstan bahsedilmektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin nedenleri üzerine yapılan tartışma eserde şu şekilde cereyan etmektedir:

-Küresel iklim değişikliğinin hepimizi mahvettiğini düşünüyorsun değil mi?

-Dürüst olmak gerekirse Ross, senin bundan daha akıllı olduğunu sanıyordum. Büyük resme bakmanız gerekiyor. Mesela bu yanardağ. Şu anda, Santiago'nun yılın geri kalanındaki karbondioksit üretimine eşit miktarda sera gazı salıyor. Parti politikasının küresel ısınmanın nedeni olarak insanları gösterdiğini biliyorum. Hadi diyelim ki ikna olmadım.

-Öyleyse insanlığın yeryüzüne karşı hiçbir sorumluluğu olmadığını mı düşünüyorsun?

-Benim sözlerimi çarpıttıyorsun. Elbette düşünüyorum, fakat biz iki farklı şey hakkında konuşuyoruz. Yeryüzünün evimiz olduğunu biliyorum ve onunla ilgilenmemiz gerekiyor. Benim merak ettiğim insanların gerçekten ne kadar etkileri olduğu (Dionne, 2011, s. 146).

Mikrobiyolog Ross ile jeolog (volkanolog) Max karakteri arasında geçen bu diyalogdan küresel ısınmanın politikacılar tarafından nasıl çarpıtıldığı hususunda fikir sahibi olmak mümkündür ki Max'ın konuşmasından bilim insanlarının bile söylemlerini bilimsel verilerden ziyade kendi parti politikaları doğrultusunda kurguladıkları anlaşılmaktadır.<sup>14</sup> Bu tavır iklim değişikliği konusunda çarpıtılmış bilimsel çalışmalara çanak tutan inkarcılar ve eko-yok-edicilere konforlu bir alan açmaktadır. Hatta bu gruplar bununla da yetinmeyip zorda kaldıklarında iklim değişikliği meselesini siyasi bir atışmaya dönüştürerek sulandırma amacındadır. Diğer taraftan iklim değişikliğinin doğal bir süreç olup dünyanın bunu daha önce defalarca yaşadığını ileri sürenlerin iddiaları son dönemlerde yapılan bazı araştırmalarla geçersiz hale gelmiştir. Söz gelişi Mikdat Kadioğlu'na göre küresel ısınma ve ani iklim

<sup>13</sup> İklim değişikliğinin kabulü ve reddi hakkındaki tartışmalar için bkz. (Haltinner, Sarathchandra, 2017), (White, 2011, ss. 36-38).

<sup>14</sup> Trexler bilimsel yapılandırıcılık ile bilimsel gerçeklik arasındaki farka dikkat çekerek bu ikilemin yirmi birinci yüzyılın başlarındaki baskın siyasi tartışmalardan birini oluşturduğunu ileri sürer. Bazı inanmamız gereken bilimsel şeyler ile teknolojinin ataerkil kültürel önyargı, din, sosyal hiyerarşi, Aydınlanma, şirket ve hükümetlerin ayan beyan ortada olan çıkarlarını nasıl gizleyebildiğine dikkat çeker (Trexler, 2015, s. 29).

değişikliğinin en fazla %10'u doğal nedenlerden, % 90'ı ise insan kaynaklıdır. Kadıoğlu'na göre artık böyle bir tartışmaya gerek de kalmamıştır:

İnsan iklimi değiştiriyor, hem de dünyanın geçmiş jeolojik evrelerinde hiç gözlenmemiş kadar hızlı değiştiriyor. Geçmişte doğal iklim değişimleri canlıların uyum sağlayabileceği veya göç edebileceği kadar yavaş, adım adım gerçekleşirdi. Günümüzde ise çok hızlı. *Ani iklim değişimi* demek daha doğru. Yeryüzünde alarm zilleri çalıyor; şiddetli fırtınalar, kuraklık ve ani seller... Tabii ki anlayana. Son yıllarda bunun tersini ispatlayan herhangi bir bilimsel çalışma yayımlanmadı (Kadıoğlu, 2007, s. 14).

Diğer taraftan *Old Poison* adlı kurgu eserde iklim değişikliğindeki insan eli ele alınmış ve fosil yakıtların kullanımının ani iklim değişikliğini tetiklediği şöyle belirtilmiştir:

İnsan aktivitelerinin sera gazlarını oldukça arttırdığını biliyoruz. Fosil yakıtların kullanımıyla birlikte CO<sub>2</sub> yüzde otuz oranında arttı. şu anda, atmosfere bir yılda yedi milyar metrik ton salıyoruz ve o orada yüzyıl boyunca kalıyor. Metan hızlıca beş kat oranında arttı. Bu ekstra gazlar gezegene ekstra sıcaklık getirdi. Daha fazla ısındıkça, daha çok su buharlaştı. Havada daha fazla su buharı olunca, hava daha da ısındı. Kısaca, sıcaklaşıkça daha da sıcaklaşıyor (Francis, 2003, s. 64).

Endüstri devriminden sonra atmosferde sera etkisi oluşturacak karbondioksit ve metan gibi gazların insan eylemleri sonucunda normalin dışında bir artış gösterdiği kesin ve net olduğuna göre küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin birinci dereceden nedeni de sera gazlarının etkisini artıracak faaliyetlerde bulunan insanlardır. Diğer taraftan insanların sanayi alanında kullandıkları petrol türevleri kadar, başta sanayi olmak üzere enerji ihtiyacının karşılanmasında vazgeçilmez olan kömür gibi maddelerin sera gazlarının oluşumunda önemli bir rol oynadıkları ileri sürülmektedir.<sup>15</sup> Dolayısıyla insanlar gerek sanayi ölçeği gerekse bireysel ölçekte çoğu eylemeleriyle küresel ısınmayı tetiklemektedir. Mevcut ekonomik, siyasi ve kültürel düzenin de küresel ısınmayı tetikleyen insan eylemlerini desteklemesi [ve hatta insanları bunun dışında başka bir alternatif sunmaması] ister petrol türevlerinin kullanımı ister aşırı tüketim, isterse kömür ve benzeri maddelerin yoğun bir şekilde kullanılması krizin faturasının “doğa ve zamana” değil bizzat insana kesilmesinin doğruluğunu gözler önüne sermektedir.

Mevcut sistemde neredeyse insanların bütün faaliyetleri küresel ısınmayı tetiklediğinden insanın bunun dışında hareket etmesini beklemek de iyimserlikten başka bir şey değildir. Buna sanayi kuruluşlarının para kazanma hırısı ve aşırı tüketimin eklenmesiyle durum iyice çığırından çıkmaktadır. Bu noktada gereksiz her tüketim, hoyratça savrulan çöpler ve boş yere kullanılan elektrikli aletlerin küresel ısınmaya neden olduğu unutulmamalıdır. Bu yüzden fosil yakıt kullanmayarak küresel ısınmayı önlemeye çalışan insan diğer eylemlerine nizam verirse fosil yakıt kullanımından daha fazla katkıda bulunacaktır. Zira küresel ısınmanın nedenini sadece fosil yakıt tüketimi değildir. Öyleyse problem, benzinli araçlar yerine elektrikli araçları kullanarak üstesinden gelinebilecek kadar basit değildir. Bu araçlar için kullanılacak elektrik enerjisi fosil yakıtla çalışan bir elektrik santralinden karşılanacaksa insanlar dolaylı yoldan küresel ısınmaya katkıda bulunmaya devam edeceklerdir. Çünkü mevcut tüketim devam ettiği sürece insanların atmosfere saldığđ sera gazı etkisi yaratacak madde miktarı yükselmeye devam edecektir.

Mevcut durumda alternatif enerjinin enerji ihtiyacını karşılamada yetersiz olması, ekonomik açıdan kârlı olmayışı ve yaratacağı başka sorunlar da göz önünde bulundurulduğunda bunun, iklim değişikliğinin neden olduğu problemlere çözümler getirmesi olanaklı gözükmemektedir. Ayrıca egemen sistem, kendi çıkarları için alternatif enerji çalışmalarına şu an için kısıtlı düzeyde izin vermektedir. Bu bağlamda *Vapor Trails*'deki Mason Burnside karakterinin “*Biz eskiden bir petrol şirketiydik. Artık bir*

<sup>15</sup> Fosil yakıtların neden olduğu sera gazı etkisi için bkz. (Akın, 2006).

*enerji şirketimiz*” (319) ifadesi bu konuya daha bir hassasiyetle yaklaşılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda amacın artan enerji talebinin nasıl karşılanacağından ziyade enerji arzının nasıl azaltılacağı olmalıdır.

Tüm bunlar yetmezmişçesine eko-suçlu şirket, hükümet ve uluslararası kuruluşlar yeryüzünü mahvettikleri gibi şimdi de sera gazlarını yeraltına depolamaya çalışarak orayı da mahvetmenin planları üzerinde çalışmaktadır.<sup>16</sup> Çözüm önerileri ise sera etkisi yapacak gazları atmosfer yerine okyanuslara vererek [geçici bir süre de olsa] insanın doğrudan zarar görmesini engellemektir. Belki de bu teklifle amaç problemi çözmekten çok bunun doğa ve insana vereceği zararlar kanıtlanana kadar zaman kazanmaktır. Bu sayede de kârlı kazançlarına devam etmektedir. Küresel ısınma ve ani iklim değişikliğini ele alan kurgu eserlerden biri de *Fifty Degrees Below*'dur. Romandan alınan aşağıdaki pasajda küresel ısınmanın insan temelli etkileri yani antropolojik kökleri gündeme getirilmektedir:

Son slaytta belirttiler. Frank, Kuzey Atlantik'te aşağı döngüyü reddeden su gibi, belirtilerin akıntının yüzeyinde yavaşlayarak durma eğiliminde olduğunu düşündü. Tüm dünya, sıcak ve yağışlı olarak adlandırılan bir küresel iklim moduna yerleşmişti ve antropolojik olarak salınan sera gazlarının neden olduğu küresel ısınma yüzünden gittikçe daha sıcak ve yağışlı olması, soğuk, kurak ve rüzgârlı bir küresel düzene geçişe neden olabilirdi. Bu en son olduğunda üç yıl sürmüştü. İnanması zor, fakat Greenland buz çekirdeği verileri çok net ve olayın geri kalanı aynı şekilde ikna edici. (Robinson, 2007, s. 26).

İklim değişikliğini kaderin bir cilvesi, gezegenin normal döngüsü ve zaman zaman yeryüzünün verdiği kaçınılmaz bir tepki olarak algıla[t]mak antropolojik olarak oluşturulan nedenlerin görmezden gelinmesini sağlamak demektir ki bu büyük bir tutarsızlıktır. Zira dünyanın on dört milyar yaşında olduğu düşünülürse milyonlarca yıllık ısınma ve soğumaların son yüzyıllarda etkisini göstermesi ve bunun da sanayi devrimi sonrasında artarak devam etmesi meselenin dünyanın doğal döngüsüyle açıklanamayacağını gözler önüne sermektedir.

Bu doğrultuda, kimi zaman insanların insan merkezli eylemlerinin doğa, çevre ve insan dışındaki canlı cansız varlıklar üzerinde oluşturduğu olumsuz sonuçları dünya tarihindeki, kimileri tarafından kötü şöhretle anılan, tarihi figürlerin yaptıklarına *Sixty Days and Counting* adlı eserde şu şekilde benzetilebilmektedir:

Elbette insanlar Adolf Hitler'in eylemleriyle yapılan herhangi bir kıyaslamadan gücenmekteydi. Fakat şu ana kadar kaç türün öldüğünü ve daha ne kadarının, eğer yaptığımız şeyi yapmaya devam edersek, ölebileceğini düşünün. Bu bir soykırım olmayabilir fakat çirkin bir tür-kırımıdır (Robinson, 2007, s. 174-175).

Öyleyse küresel ısınma, ani iklim değişikliği ve benzeri birçok çevresel ve ekolojik sorunun ana nedeni, insan ve insan merkezli anlayışların egemenliğindeki eylemlerdir. Eğer insanlar bu eylem ve anlayışlarını değiştirmezse küresel ısınma ve ani iklim değişikliği gibi birçok sorun etkilerini artırarak devam edecektir. Bu yüzden insanların yeryüzüne olan olumsuz etkileri tarihte birkaç kere yaşanmış insan dışı etkenlerin oluşturduğu olumsuzluklardan çok daha fazladır. *Sixty Days and Counting*'deki şu ifade, insanî tahribatın meteor dahil hiçbir doğal felakete kıyaslanmayacağını göstermektedir: “Çevresel bir değişim ile birçok türün canına okunması bir kerelikdir. Tıpkı şu meteorun vurup

<sup>16</sup> John Bellamy Foster *Ecology Against Capitalism* adlı eserinde Amerika Birleşik Devletleri Başkanı Bush'un 2001 yılında karbon tutma (capture), depolama (storage) ve sıkıştırma (sequestration) teknolojilerine on milyonlarca dolar harcayacağını açıkladığını belirttikten sonra bu çalışmanın amacının karbon dioksidi havadan alıp onu çıktığı kömür madeni ve petrol sahalarına ya da okyanuslara geri enjekte etmek olduğunu ifade eder. Bu bağlamda ileri kapitalist ekonomilerin desteklediği teklif edilen çözümün eylemleri sonucu ortaya çıkan fazla karbon dioksidin atmosferden başka yerlere yani okyanuslara bırakılmasıdır (Foster, 2002, ss. 20–21).



dinozorların kökünü kazıması gibi. Ancak insanlar yeryüzünü meteor gibi defalarca vurmaya devam ediyor” (Robinson, 2007, s. 3).

### İklim Krizinin Çok Boyutlu Sonuçları

Eko-kurgu eserlerde küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin belirti ve nedenlerini bu şekilde tartıştıktan sonra bunların yıkıcı sonuçları üzerinde de durmak gereklidir. Bu sonuçlar arasında insanı dolaylı yoldan etkileyen meteorolojik olaylar, çevre tahribatı, türlerin yok olması, erozyon ve çölleşme ile doğrudan etkileyen açlık, susuzluk ve bazı ülkelerin sular altında kalması vardır. Küresel ısınma ve iklim değişikliği sonuçlarının halk tarafından nasıl algılandığını tespitinde de eko-kurgu eserler önemlidir. Bu konuya örnek teşkil edecek ifadelere *The Last Good Chance* adlı kurgu eserde rastlanmaktadır. Kaderine terk edilmiş New York kırsalındaki eski bir liman kentinin tekrar eski günlerine döndürme planlarının yapıldığı eserde tehlikeli atıkların yasa dışı yollarla depolanmasının ortaya çıkması ile işler iyice karışmıştır. Küresel ısınma ve iklim değişikliği ile ilgili bilimsel verilere rağmen bunun halk tarafından umursanmaması romanda ironik bir dille şöyle yansıtılmaktadır:

Güneydeki garip bir hava cephesi, sıcaklığı yaklaşık altmışa yükseltti. İnsanlar yazın geldiğini düşünüyordu, oysa bu kutsanmış küresel ısınmayı getiren delinen ozondur. [Ocak'ta Lakelander'lılar birazcık küresel ısınma için haftalıklarını verebilirlerdi, kavrulmuş ekvator] uzun süredir haftalar bir inç güneş arasında ve donmanın bir an üstündeydi. Her nasılsa, aşırı tepki verdiler, şortlar ve tişörtlerle etrafta hararetle koşarak, futbol topları ve frizbiler atarak. Lakeland lise bando grubu bir açık hava konseri verdi ve biri ızgara yakarak hamburgerler sattı. Sanırsın ki aylardan Temmuz'du (Barbash, 2018, s. 164).

Romana göre uzun kış soğuklarına alışmış bazı insanlar için kışın tam ortasında bile küresel ısınma kaynaklı aşırı bir sıcaklık görmek tuhaf bir şekilde insanlarda büyük bir sevinç ve heyecan yaratmaktadır. Romandaki karakterlerin, kış ayı için anormal olan böyle bir sıcaklığı gelecekteki tehlikelerin habercisi olarak görüp endişelenmek yerine kutlamaları tam bir bilinçsizlik halidir. Benzeri durumlar diğer romanlarda da söz konusu edilmiştir. Örneğin *Fifty Degrees Below*'da kış aylarında yaz mevsimi yaşanmasının oluşturduğu sevinç gibi sıcak yaz mevsiminde hissedilen bahar ve kış esintilerinin de aynı oranda sevinç yaratması dikkat çekicidir:

Avrupa çok serin bir yaz geçiriyordu ve yağmur fırtınaları kurtuluşun işaretleri olarak hoş karşılandı; fakat oradaki çevre işleri müdürlükleri kötü bir şeylerin olacağını hissetmişti (Robinson, 2007, s. 125).

Bu bağlamda bilim insanlarının bilimsel çalışmaları ile küresel ısınma ve iklim değişikliğinin sosyolojik, siyasi, ekonomik ve dini açıdan ele alınması kimi zaman farklı olabilmektedir. Bu farklılık bazen o kadar ileri boyuta ulaşabilmektedir ki insanlar küresel ısınma ya da iklim krizi için bir çaba sarf etmek yerine bundan nasıl kar elde edebileceklerinin yollarını aramakta; bilimi bu uğurda kullanmaktadır. Karen Dionne'nin *Freezing Point* adlı eseri bu konunun işlendiği eko-kurgu eserlerden bir tanesidir. Antarktika'daki buzulların iklim değişikliği sonrası kopması ve erimesi sonucunda kriz tetikçisi büyük şirketler tarafından bu buzulların içme suyuna dönüştürülerek pazarlanması bu eserde ele alınmaktadır. Romanda bu şirketlerden biri olan *Soldyne* çalışanlarının büyük bir hevesle buzulların kopmasını beklemeleri şu sözlerle ifade edilmektedir:

Keşke neler olduğunu bilseydim. Bilim insanları onlarca yıldır buz sahanlarının çökeceğini tahmin ediyor: “Buz tabakaları eriyor; deniz seviyeleri yükselecek, Florida yok olacak.” Şimdi ise biz bir buzulun gerçekten kopmasını istiyoruz; fakat kopan eden hiçbir şey yok (Dionne, 2008, ss. 24-25).

Küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin kendisini şiddetli bir şekilde göstermesine rağmen insanların bu zararlı sonuçlara kimi zaman sevinmesi kimi zaman da umursamaması ya da görmezlikten gelmesi iklim değişikliğinin tartışılması noktasında da anlatıların ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

İklim değişikliğinin ilk işaretleri insanları doğrudan etkilemediği iddia edilen meteorolojik olaylarla tartışılmaya başlanmıştır. Aslında bu yaklaşım büyük resmin göz ardı edilmesi ve Hansen'in vurguladığı gibi gerçeğin maskelenmesi demektir: “*İnsanlar iklim değişikliğine önem vermiyor; çünkü bu olgu, günlük hava durumundaki dalgalanmalarla maskeleniyor ve bizler rahat evlerimizde oturuyoruz*” (Hansen, 2009, s. 83). Fakat her ne kadar küresel ısınma ve ani iklim değişikliği hava durumundaki günlük değişimlerle gizlenmeye çalışılsa da bunun sıradan olaylara dönüştürülmemesi gerektiğini *Fifty Degrees Below* adlı kurgu eser şöyle ifade etmektedir:

Halifax, Nova Scotia’da bir kasırga... İrlanda’daki kuraklık felaketinin üçüncü yılı... Los Angeles nehrinin neden olduğu taşkınlar... Bu tür anormallikler dünya genelinde her gün gerçekleşmeye devam etti. Er ya da geç hemen hemen herkes bir olayın içinde yakalandı ya da uzun süreli bir anormallığın ortasında yaşadı, hava olayları hem akut hem kronik olduğu için ya anlık ya da uzun süreli gerçekleşebilir (Robinson, 2007, s. 191).

Bir yanda kasırgalar, seller ve taşkınların yaşanması, diğer yanda kuraklıkların uzun süreler devam etmesi, normal olmayan hava olaylarına, aslında bir bakıma meteorolojik felakete işaretler. Bu hava olaylarının kimisi günlük yaşanırken kimisi de uzun sürelidir. Diğer bir ifadeyle hem geçici hem kalıcı anormal hava olayı değişikliklerini gözlemlemek artık olasıdır. Özellikle hortum, fırtına, kasırga ve benzeri meteorolojik olayların küresel ısınmanın bir sonucu olarak gerçekleştiği ve küresel ısınma ile doğru orantılı bir biçimde artış gösterdiği unutulmamalıdır. Çünkü; “*Sıcak suyun daha güçlü fırtınalar oluşturduğunu okuduğumu çok iyi hatırlıyorum. Bilirsin fırtınalar işte böyle oluşuyor. Enerjilerini sudaki ısıdan alıyor*” (*Vapor Trails*, 83). Bu yüzden küresel ısınma ve ani iklim değişikliğine bağlı anormal, yıkıcı ve zarar verici hava olayları o kadar sık gerçekleşir olmuştur ki bu olaylar artık istisnadan öteye geçmiş ve dünya genelinde hemen hemen her gün en az bir kez görülmeye başlanmıştır. Bu da hemen hemen herkesin anormal hava olaylarına maruz kalması demektir. İnsanlar, meteorolojik olayların, kendi yaşadıkları yerlerden uzaklarda gerçekleştiklerini düşünmeleri ya da kendilerini bunlardan koruyabileceklerine inanmaları yüzünden, doğa ve çevre üzerindeki yıkıcı etkilerinden de pek endişe duymamıştır.

Halbuki küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin en acı verici sonuçlarından biri yeryüzündeki birçok bitki ve hayvan yani canlı türünün tamamen yok olmasıdır; *Old Poison* adlı eser, “*Çevresel tahribatla ilgili olarak sadece etrafınıza bakın. Şu anda yeryüzümüz dinazorların ölümünden beri en yüksek soy tükenme deneyimi yaşıyor ve bu sefer suçu büyük felakete atamayız*” (Francis, 2003, s. 202) sözleriyle türlerin tükenişine dikkat çekmektedir. Öyleyse yeryüzündeki birçok canlı ve cansız varlığın soykırımına sebep olarak küresel ısınmanın ve ani iklim değişikliğinin olumsuz sonuçlarını göstermek gerekmektedir.

Küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin olumsuz sonuçlarından bir diğerinin de kuraklık olduğu *Sixty Days and Counting*’de şu şekilde belirtilmektedir:

Şimdi tüm Kaliforniya tamamıyla birkaç yıl önce eyaletin kuzey yarısında başlayan kuraklık içinde kıvrıyor. Doğu kıyısı ise styrofoam-katı soğuk kıvamındaki kar yağışlarıyla soğuk bir kuraklık içinde (Robinson, 2007, s. 176).

Fakat insanlar her ne kadar hava ve iklim olaylarının çevresel tahribatla sınırlı kalacağını ya da bundan kendilerini bir şekilde koruyacaklarını düşünseler de bunun bir tür kendini kandırma ibaret olduğu

kurgu eserlerde anlatılmaktadır. Küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin insanları da ciddi ölçüde etkileyeceği, eserlerde altı çizilerek dile getirilen konular arasındadır.

*Watermind* adlı kurgu eserde Amerika Birleşik Devletleri'nin geliştirdiği en teknolojik ürünler, genetiği değiştirilmiş tohumlar ve çeşitli hastalıkların tedavisi için kullanılan ilaçların atıldığı yasa dışı çöplükler ile atık depolama sahalarından nehir ve diğer ekosistemlere karışarak tehlikelere neden olduğu şu şekilde anlatılmaktadır:

İnsanlar burada büyük bir girdabın kötü sonucuna yakınlar. Her yıl, Mississippi daha yüksekte akıyor, kasırgalar daha sert esiyor ve yerel vatandaşlar ikisi arasında sıkışıp kalıyor. Bu arada bu eyaletin tüm güney kıyısı körfeze batıyor. Binlerce akre su altında kaldı ve Carolyn ben sana açık bir sır vereceğim. Bir daha böyle bir korku yaşanırsa sonu toplu katliamla bitebilir (Buckner, 2009, s. 48).

Günümüz insanı küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin artık şakadan ibaret olmadığını, bunun kendisini de etkileyebileceğinin farkına varmış; bu farkındalıkla da daha fazla endişeye kapılmaya başlamıştır. Çünkü küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin doğa üzerindeki etkileri kaybedilen birkaç türle sınırlı değildir. Zira günümüzdeki egemen düşünce sistemi insanı da kolaylıkla gözden çıkarılabilir bir tür olarak görmektedir.

Dünya geneli ve özellikle de Avrupa'da son zamanlarda mevsim normallerinin üzerindeki yaz ayları insanlar için ciddi sağlık sorunlarını gündeme getirmiş; yeni hastalıkların salgın derecesinde ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu duruma *Old Poison*'da; "Bu sizin yükseğiniz değil ortalamanız. Yüksekleriniz yüz otuz ile yüz kırk arasında bir yerde. Kaç tane yaşlı böyle bir havada hayatta kalabilir ki? Suyunuz ve dayanma gücünüz bu koşullar altında ne kadar yetebilir?" (Francis, 2003, s. 68) ifadeleriyle dikkat çekilmiştir.

Küresel ısınma ve ani iklim değişikliği sonucu ortaya çıkan kuraklık insanların suya olan ihtiyacını epeyce artırmıştır. Bu yüzden içilebilir su bulma veya suyu tekrar kullanılabilir hale getirmek önem kazanmıştır. Eko-kurgu eserlerden *Fifty Degrees Below*'da; "Bu yağmursuz geçen üçüncü muson sezonu. Fakat yakında yağmur yağacağına dair umutlarımız var. Tüm Güney Asya arka arkaya yağışsız geçen muson sezonlarından mustarip. Yağmura ihtiyacımız var" (Robinson, 2007, s. 169) sözleriyle susuzluğa vurgu yapılmıştır. Diğer taraftan dünya üzerindeki bazı yerler susuzlukla boğuşurken bazı yerler ise değişen dengeler yüzünden su baskınları, seller ve aşırı yağışlarla boğuşmaktadır. Bu tehlikeye, yani sular altında kalıp yok olma tehlikesine, *Forty Signs of Rain* adlı eserde şöyle dikkat çekilmektedir:

Khembalung'u duydun mu?

Duydun sanırım. Su altında kalan ülkeler birliğinden biri değil miydi?

Evet. Bu doğru.

Benden bu batmayı kabul etmemi üstlenmemi mi istiyorsun? Halbuki aslında batma yok okyanus yükseliyor.

Daha da fazlasını istiyorum. Kastettiğim bu konu hakkında ne yapabileceğimiz, yani küresel ısınmayı durdurmaya ne dersin? (Robinson, 2004, s. 147).

Küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin meydana getirdiği kuraklık insanlar için sadece susuzluk sorununa değil aynı zamanda açlık sorununa da yol açmaktadır. Bu bağlamda küresel ısınmanın açlık sorununa nasıl neden olduğu *Old Poison* adlı eserde şu şekilde ifade edilmiştir:

Mrs. Shimmerhorn, örneğin bizim orta batımız ekin yetiştiremeyecek kadar kurak olacak. Eğer yağmurlar yağmaz da insan ve hayvanları besleyecek ekinler yetişmezse Iowa'nın Story City bölgesindeki halk ne yapar? Dünya ölçeğinde Mali'de insanlar çoktan bu kötü duruma yüz yüze geldiler. 1970'ten beri bütün bir göller yöresi kurudu ve bir zamanlar kendine güvenen çiftçiler ve balıkçılar şimdi açlıkla karşı karşıyalar. Şu anda, dünya genelinde düzinelerce yerde çölleşme meydana geliyor (Francis, 2003, s. 67).

Kuraklık ve susuzluk sorunu beraberinde gıda sorununu da getirmektedir. Bu durumda susuzlukla uğraşan insanlar bir de gıda sorununu çözenin yollarını aramak zorunda kalacaklardır. Ürün yetiştirebilmek için yeterli su bulunmadığında veya yeterli yağmur yağmadığında kendi su ihtiyaçlarını ve üretecekleri ekinler için gerekli olan su ihtiyacını karşılamak üzere en yakınlarındaki su varlıklarına gözlerini dikeceklerdir. Bu da kısa zamanda baraj, göl ve nehirlerdeki suyun tükenmesine neden olacaktır. Böylelikle hem ekin yetiştirmek zorlaşacak hem de su canlılarının tükenmesine neden olacaktır. Bu durum insanların ekonomileri başta olmak üzere diğer konularını da kaçınılmaz olarak etkileyecektir. Ekin yetiştirilememesi ve sulama yapamamaya bir de daha fazla çölleşen toprak alanlar eklenince insanların gıda sorunu, yani açlıkla karşılaşma olasılığı oldukça artmaktadır. Geçmişte Mali'de görülen bu sorunların kısa zamanda küresel ısınma ve ani iklim değişikliğinin bir parçası olarak diğer bölgelere de yayılma olasılığı içten bile değildir. Bu da bu ülkelerin bulunduğu coğrafyada yaşayanların yurtsuz kalması demektir.<sup>17</sup> Hatta bu ülkelerin vatandaşlarının diğer ülkelere kabul edilmeleri durumunda büyük olasılıkla kültür, töre ve geleneklerinin aşınacağı göz önünde bulundurulursa küresel ısınmanın sonuçlarının sadece toprak erozyonuyla sınırlı kalmayıp aynı zamanda kültür erozyona da zemin hazırlayacağı tahmin edilebilir.

## Sonuç

Eko-eleştirisinin kurucularından Cheryll Glotfelty *The Ecocriticism Reader* adlı derlemesinin önsözünde, bir kişinin bilgi kaynağının edebi yayınlar olması durumunda, onun yirminci yüzyılın sonundaki en önemli tartışmaların ırk, sınıf ve cinsiyet üzerinden yapıldığını bütün detaylarıyla bilmesine rağmen aynı kişinin, içinde yaşadığı gezegenin güncel sorunlarından olup gazetelere yansıyan kıtlık, kuraklık, sel, kasırga, kirlilik ve türlerin yok oluşu gibi birincil problemlere kayıtsız olabileceğini iddia ediyor (1996, s. xvi). Antroposen çağın eko-kurgu yapıtları için ise Cheryll Glotfelty'nin bu iddiası çok da geçerli değildir. Zira bilimsel verilerle beslendiği için sıradan bir eko-kurgu okurunun bile söz konusu meseleler hakkında yeterli bilgiye sahip olması mümkündür. Bu noktada bilimselleştirilmiş kurgu ile kurgusallaştırılmış bilimin yeni kuşaklara, yeni anlatılarla ulaşılması bakımından oynayabileceği rol ve sahip olduğu potansiyel önemli bir referans noktasıdır. Bilginin çok fakat ilginin az olduğu bir çağda yaşadığımızı ileri süren Scott Slovic ise günümüzde bilgiden çevresel meselelerde nasıl yararlanabileceğimize kafa yorar. Slovic, eko-eleştirisinin bilgi yönetimi ve iletişimle derinden ilişkili bir alan olduğunu ileri sürerek insanın zaman ve mekân olarak kendisinden uzakta ve yavaşça gelişen olgulara karşı doğuştan gelen bir duyarsızlığı olduğunu vurgulamakta ve bunun üstesinden nasıl gelinebileceğine dair fikirler ortaya atmaktadır. Slovic ayrıca bu çalışmasında John Muir'in buzul erozyonunu nasıl hikâyeleştirdiğinden de bahsetmektedir. Bu yaklaşımın yirmi birinci yüzyılın ikinci on yılında günümüz edebi yazarları ve akademisyenleri tarafından çağdaş çevresel kaygılar ve akademik

<sup>17</sup>

“Dünyanın gelişmekte olan küçük ada devletleri (GOKAD) genellikle iklimin etkileri karşısında en hassas durumdaki ülkeler olarak tanımlanır ve önemli iklim değişikliği eşikleriyle karşı karşıya kalan ülkelerden kabul edilir. Yine de bu ülkeler atmosferdeki sera gazı birikiminde en az sorumluluğu olan yerlerdir. Dolayısıyla da dünyanın yaşadığı krizde sorumlulukları da epeyce azdır [...] Adaların çoğu deniz seviyesinin bir metre üzerinde olduğu için, bu nesil (bu adalarda yaşayan en şanslı nesil) Maldivler'de yaşayan son nesil olabilir. Belki de en yaratıcı çözüm, *güvenli ada* kavramının geliştirilmesi olmuştur. Bu girişim, hassas durumdaki küçük adaların halklarının, daha büyük ve korunaklı adalara yerleştirilerek iklim değişikliğine karşı hassasiyeti en aza indirmeyi hedefliyor. Böylece hükümet elindeki sınırlı kaynakları, daha yaşanabilir durumdaki adalarda kullanıyor” (Cameron, 2009, s. 121,124)

bağlama uyarlandığını ileri sürer (Slovic, 2018, ss. 1-7). Amerika Birleşik Devletleri'nde Nature Faker<sup>18</sup> tartışmasından beri doğayı kimin daha gerçekçi anlatacağı üzerine birçok fikir öne sürülmüştür. Bir edebiyat insanının mı yoksa bilim insanının mı daha etkili olacağı üzerine tartışmalar süre gelmiştir. Fakat gelinen noktada bu iki farklı bakışın ayrı olarak değerlendirilmeyip birbirini tamamlayıcı unsurlar olarak kabul edilmesi gerektiği görüşü ağırlık kazanmıştır.

İklim krizine dair herhangi bir uzmanlığı olmayan ve ilgili bilimsel literatürü takip etmeyenler ekokurgu eserler vasıtasıyla krize dair genel bir bakış açısı kazanmaları kaçınılmazdır. Zira kurgu eserlerin arasına serpiştirilen bilimsel veriler ister istemez okuyucunun zihnine işlenecektir. Kimi zaman da bilimsel veriler kurgusallaştırılarak bilimsel literatürü takip edemeyen kimselere ulaşılma amacı güdülmüştür. Diğer taraftan ekokurgu eserler, bilimsel literatürü takip eden insanlara da iklim krizi hakkında yeni bakış açıları kazandırması bakımından da önemlidir. Bir nevi farkındalık oluşturma, geliştirme ve pekiştirme görevi üstlenebilen bu kurgu eserler daha fazla sayıda ve çeşitte olmakta aynı zamanda da daha güçlü anlatı oluşturma gereksinimine de yanıt verebilmektedir.

İklim edebiyatını ne iklim değişikliğinin mutlak anlamını bulma girişimi ne de bilimsel süreçlerin edebi temsilleri olarak görmek gerektiğini ileri süren Trexler, bu kurgu eserlerin iklim değişikliğiyle etkileşime giren, hem iklim hem de roman hakkında bildiklerimizi yeniden yaratan bir güç olarak anlaşılması gerektiğini savunur (2015, s. 35). Bu tür eserler bir taraftan gerçekken kurgu kabul edilmekte, diğer taraftan kurguyken de gerçek kabul edilebilmektedir. Kurgusal olmayanın aksine sosyal fikirlerin, kültürel inançların ve bireysel hayal gücünün ürünü olduğu ileri sürülen kurgu eserler, kimi zaman sadece kurgu ve hayal dünyasıyla sınırlı kalmayıp bilimsel jargon ve üslupla tanımlanamayacak gerçekleri de ifade edebilmektedir (2015, s. 29). Kısacası gerçeğin kurguyu beslediği diğer taraftan da kurgunun gerçeği beslediği bir kesişme alanı olarak iklim edebiyatını ele almak mümkündür.

### Kaynakça

- Akın, G. (2006). Küresel Isınma, Nedenleri ve Sonuçları. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi 46(2). 29-43
- Barbash, T. (2018). *The last good chance*. Ecco, an imprint of HarperCollins Publishers.
- Barbour, M. T. (2010). *Blue Water, Blue Island*. Old Line Pub. Book.
- Buckner, M. M. (2009). *Watermind*. Tor.
- Dionne, K. (2008). *Freezing Point*. Jove Books.
- Dionne, K. (2011). *Boiling point*.
- Faber, D. (2008). *Capitalizing on environmental injustice: The polluter-industrial complex in the age of globalization*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers.
- Foster, J. B. (2003). *Ecology against capitalism*. Cornerstone Publications.
- Francis, J. (2003). *Old poison: A diana hunter mystery*. iUniverse, Inc.
- Gasman, M., & Stein, K. (2016). How to write an influential press release. In *Academics going public: How to write and speak beyond academe*. essay, Routledge.
- Giddens, A., Baltacı, E., & Salman, G. (2013). *İklim değişikliği SIYASETİ*. Phoenix Yayınevi.
- Glotfelty, C., Fromm, H., & Glotfelty, C. (2009). Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis. In *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. introduction, The University of Georgia Press.

<sup>18</sup> Nature Faker tartışması hakkında detaylı bilgi için bakınız: "Nature Faking and the Problem of the "Real" (Walsh, 2015).

- Gökmen, S., & Görür, N. (2011). Temel Ekolojik Kavramlar. In *Genel Ekoloji*. essay, Nobel Yayın.
- Haltinner, K., & Sarathchandra, D. (2018). Climate change skepticism as a psychological coping strategy. *Sociology Compass*, 12(6). doi:10.1111/soc4.12586
- Hansen, J. E., & Yılmaz, A. (2009). *Küresel ısınmanın Kırılma Noktası*. Ayrıntı.
- Kadioğlu, M. (2007). *Küresel İklim Değişimi*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nixon, R. (2013). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- Robinson, K. S. (2004). *Forty signs of rain*. HarperCollins.
- Robinson, K. S. (2007a). *Fifty degrees below*. Bantam Books.
- Robinson, K. S. (2007b). *Sixty Days and counting*. Bantam Books.
- Robinson, K. S., Robinson, K. S., Robinson, K. S., & Robinson, K. S. (2015). *Green earth: The science in the capitol trilogy: Forty signs of rain ; fifty degrees below ; sixty days and counting*. Harper Voyager.
- Schneider-Mayerson, M., Mossner, A. W. von, Malecki, W., Hakemulder, J., Hakemulder, J., Malecki, W., Mossner, A. W. von, & Schneider-Mayerson, M. (2023). Introduction: Toward an Integrated Approach to 1 Environmental Narratives and Social Change. In *Empirical ecocriticism: Environmental narratives for social change* (pp. 1–32). introduction, University of Minnesota Press.
- Seymour, N. (2018). *Bad environmentalism: Irony and irreverence in the ecological age*. University of Minnesota Press.
- Siegel, R. P., & Saillant, R. (2009). *Vapor Trails*.
- Slovic, S. (2018). Empiricism, Information Management, and Environmental Humanities. *The Journal of Ecocriticism A New Journal of Nature, Society and Literature*, 8(1), 1–7.
- Spence, C., Gönen, S., & Açar, S. (2007). *Küresel ısınma*. Pegasus Yayınları.
- Starke, L., Başç1, A., & Cameron, E. (2009). Gelişmekte Olan Küçük Ada Devletleri Küresel İklim Değişikliğinin Ön Saflarında. In *Dünyanın Durumu 2009: ısınmakta Olan Bir Dünyaya Bakış: Sürdürülebilir Bir Toplumla doğru İlerlemeye Yönelik Worldwatch Enstitüsü Raporu*. essay, Tema.
- Steffen, W., Grinevald, J., Crutzen, P., & McNeill, J. (2011). The anthropocene: Conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 369(1938), 842–867. https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0327
- Trexler, A. (2015). *Anthropocene fictions: The novel in a time of climate change*. University of Virginia Press.
- Walsh, S. (2013). Nature faking and the problem of the “real.” *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 22(1), 132–153. https://doi.org/10.1093/isle/ist032
- White, R. D. (2011). *Transnational Environmental Crime: Toward an eco-global criminology*. New York, NY: Routledge.

## 65. The developmental trajectory of African American masculinity in African-American Drama<sup>1</sup>

Sinan GÜL<sup>2</sup>

**APA:** Gül, S. (2024). The developmental trajectory of African American masculinity in African-American Drama. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1131-1145. DOI: 10.29000/rumelide.1455164.

### Abstract

Notwithstanding the belated emergence and subsequent acknowledgment of African American dramaturgy, its impact has proven salient in elucidating cultural, social, and political occurrences. Thus, this study constructs a triangular framework for twentieth-century African-American drama, delineating three distinct periods through the analysis of selective works by Langston Hughes, Amiri Baraka (formerly LeRoi Jones), and August Wilson. The selected literary works delineate the developmental trajectory of African American men across the dimensions of individuality, manhood, and fatherhood. By juxtaposing the historical context of each playwright's oeuvre with the unfolding chapters of the Civil Rights Movement, this study endeavors to unravel the intricate interplay between artistic expression and the broader socio-political landscape. In elucidating the multifaceted dimensions of African American drama through thematic underpinnings, narrative strategies, and stylistic choices of each writer, this study provides a nuanced understanding of how these playwrights grappled with the exigencies of their times and aims to contribute to a richer comprehension of the complexities inherent in the intersection of artistic creation and social activism within the African American literary tradition. The stages of creating an identity, defiant resistance to the status quo and a mature protestation tone are three selective eras that have been associated with the works to understand the parallelism between dramatic works and civil rights movement.

**Keywords:** African-American Drama, Masculinity, Langston Hughes, Amiri Baraka, August Wilson.

- <sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur  
**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.  
**Finansman:** Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.  
**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.  
**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %17  
**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com  
**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.01.2024–**Kabul Tarihi:** 20.03.2024–**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455164  
**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme
- <sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Milli Savunma Üniversitesi, Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı / Dr., National Defence University, Department of Foreign Languages (Ankara, Türkiye), sinangul36@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4529-6699, **ROR ID:** https://ror.org/01ot24d82

## Afro-Amerikan Tiyatrosunda Afro-Amerikan erkeklüğünün gelişimsel yörüngesi<sup>3</sup>

### Öz

Afro-Amerikan dramatik metinlerin geç ortaya çıkmasına ve daha sonra kabul görmesine rağmen, kültürel, sosyal ve politik olayların aydınlatılmasında etkisi belirgindir. Dolayısıyla bu çalışma, Langston Hughes, Amiri Baraka (eski adıyla LeRoi Jones) ve August Wilson'ın seçili eserlerinin analizi yoluyla üç farklı dönemi tanımlayarak yirminci yüzyıl Afro-Amerikan tiyatrosu için üçgen bir çerçeve oluşturmaktadır. Seçilen edebi eserler, Afro-Amerikan erkeklerin bireysellik, erkeklik ve babalık boyutlarındaki gelişimsel yörüngesini tasvir etmektedir. Bu çalışma, her bir oyun yazarının eserlerinin tarihsel bağlamını Sivil Haklar Hareketi'nin gelişen bölümleriyle yan yana getirerek, sanatsal ifade ile daha geniş sosyo-politik manzara arasındaki karmaşık etkileşimi çözmeye çalışmaktadır. Her bir yazarın tematik dayanakları, anlatı stratejileri ve üslup seçimleri aracılığıyla Afro-Amerikan tiyatrosunun çok yönlü boyutlarını aydınlatan bu çalışma, bahsi geçen oyun yazarlarının zamanlarının zorunluluklarıyla nasıl mücadele ettiklerine dair bira analiz sunmakta ve Afro-Amerikan edebiyat geleneği içinde sanatsal yaratım ile sosyal aktivizmin kesiştiği karmaşıklıkların daha zengin bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Kimlik yaratma aşamaları, statükoya karşı meydan okuyan direniş ve olgun bir protesto tonu, dramatik eserler ile sivil haklar hareketi arasındaki paralelliği anlamak için eserlerle ilişkilendirilen üç önemli dönemdir.

**Anahtar Kelimeler:** African-American Dramı, Erillik, Langston Hughes, Amiri Baraka, August Wilson.

### Introduction

The theatrical domain stood as a marginalized art form within the United States, as expounded upon by Susan Harris in her renowned book, *American Drama: The Bastard Art* (2006). A conspicuous disregard and hesitancy toward dramatic pursuits still pervade the comparatively brief trajectory of American literary history across various genres. Eminent scholars commonly designate Eugene O'Neill as the progenitor of "serious" American drama, thereby marking the initiation of authentic American dramatic expression in the eyes of many academicians. Despite a shifting paradigm due to the unearthing of works by Susan Glaspell, Elmer Rice, and the performative endeavors of the Provincetown Players, the entrenched canonical foundations of American dramatic heritage remain challenging to displace. African-American playwrights, akin to their white predecessors and counterparts, also experienced a delayed emergence. Despite the late acceptance, plays by African-American playwrights wield substantial influence in cultural, political, and social realms. This study constructs a triangular framework for twentieth-century African-American drama, delineating three distinct periods through

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 17

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 05.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455164

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



the analysis of selective works by Langston Hughes, Amiri Baraka (formerly LeRoi Jones), and August Wilson. Each of these playwrights merits an in-depth analysis in its own right, given their prolific literary output; however, the present endeavor focuses on elucidating the evolution of protest and collaborative ethos across decades by delving into these playwrights' selected plays. Despite the voluminous literary oeuvre of these three authors, a judicious selection of three significant plays has been made to encapsulate their contributions within the confines of identity, manhood and societal position for this scholarly exposition.

This study undertakes a partially selected exploration of the historical trajectory of African American drama, segmenting it into three distinct epochs. Each segment scrutinizes the works of different prominent writers, aiming to elucidate the nuanced perspectives these authors bring to the fore concerning racial, cultural, and political challenges prevalent in their respective eras. The intent is to discern and articulate the similarities, differences, and overarching significance characterizing each writer's unique approach to addressing the intricate socio-political milieu of their times. Inextricably linked to the Civil Rights Movement, African American drama emerges as a compelling and dynamic mirror reflecting the zeitgeist of the periods during which it was penned. The resonances between the thematic content of these dramatic works and the concurrent social and political movements underscore the symbiotic relationship between art and activism. By juxtaposing the historical context of each playwright's oeuvre with the unfolding chapters of the Civil Rights Movement, this study endeavors to unravel the intricate interplay between artistic expression and the broader socio-political landscape. In elucidating the multifaceted dimensions of African American drama through thematic underpinnings, narrative strategies, and stylistic choices of each writer, this study provides a nuanced understanding of how these playwrights grappled with the exigencies of their times and aims to contribute to a richer comprehension of the complexities inherent in the intersection of artistic creation and social activism within the African American literary tradition. The stages of creating an identity, defiant resistance to the status quo and a mature protestation tone are three selective eras that have been associated with the works to understand the parallelism between dramatic works and civil rights movement.

For an extended duration, African-Americans grappled predominantly with the issue of freedom, a predicament uniquely manifested in the United States. The intricacies of slavery presented a distinctive quandary unparalleled by any other nation, rendering a nuanced comparative analysis challenging. Unprecedentedly protracted, the institution of slavery found its manifestation in the United States, unrivaled in duration by any other country. The American Civil War, undertaken explicitly to eradicate slavery, further underscores the exceptional nature of this struggle. The exigency for an assertive Civil Rights movement, akin only to South Africa's quest for equal rights, attests to the singularly formidable legal and social regulations entailed in addressing racial disparities. (Eyerman, 2002, pp. 38-42) While the phenomenon of slavery in the U.S. can be attributed to various overt factors, its fundamental cause lies in the entrepreneurial foundation of the American nation. The pioneering Puritans, seeking refuge from religious despotism, concurrently harbored a business-oriented mentality and morality—an ethos woven into the fabric of the capitalist ethic system, as expounded by sociologist Max Weber in his book *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (1905). The transatlantic slave trade, implemented primarily for the agrarian American South, yielded considerable profitability, motivating its persistence. Conversely, the industrialized North diverged from the South's staunch adherence to slavery. This divergence can be attributed in part to the intellectual ethos of New England, characterized by the accumulation of esteemed educational institutions, and the mechanization of business practices, mitigating reliance on human labor.

The American South, characterized by vast expanses of exploitable fields, necessitated an abundant workforce for efficient crop harvesting. Slavery emerged as the optimal means for crop cultivation, offering labor without remuneration, insurance, benefits, or legal responsibilities. Despite the abolition of slavery in the aftermath of the Civil War, it took nearly a century for Black individuals to secure acknowledgment and legal recognition as rightful citizens of the United States. This protracted struggle was marked by massacres, rebellions, murders, and egregious violations of human rights (Webb & Brown, 2007, pp. 78-81). The journey toward freedom for African Americans prompted the development of distinct narratives to convey their experiences. Initially, they preserved their cultural heritage through African dances and songs, gradually evolving to embody their own stories. The circumstances were arduous, given the initial division and separation of families upon their arrival. The absence of familial connections facilitated their management. Prohibitions on native languages, restrictions on marriage, and the potential for sale to other plantations further compounded their challenges. Notably, conversion to Christianity was restricted until 1700, as apprehensions among the white population existed that baptism might confer a claim to freedom. By 1890, over 90 percent of African families, primarily engaged in farming, were concentrated in the Southern states (Hatch and Shine, 65).

### **Search for an identity: Langston Hughes**

At the onset of the twentieth century, a substantial migratory influx transpired from the Southern to the Northern regions of the United States. Concomitantly, industrial advancements catalyzed urban development, compelling individuals, particularly African-Americans, to seek enhanced employment opportunities and improved living conditions. Constrained by their status as unskilled industrial laborers and possessing limited formal education, they found themselves compelled to accept low-wage occupations. Nevertheless, incremental strides were made in education, albeit not commensurate with their white counterparts. Inevitably, African Americans also paved the way for an artistic expression of their colorful but harsh lives. An important figure within the contextual emergence of the Black Arts movement, Langston Hughes assumes a pivotal role, being an indispensable figure in the African-American literary canon. His contributions span a spectrum of artistic genres, encompassing poetry, drama, essays, and short fiction. Hughes functioned as a seminal precursor, encouraging fellow Black writers to articulate their unique experiences. His impactful influence extended beyond his literary endeavors, as he navigated a contentious personal and ideological trajectory, garnering both allies and adversaries. His appearance before the McCarthy committee in 1953 marked a notable chapter in his life, leading to a subsequent disassociation from leftist movements. By the 1960s, Hughes faced accusations of opportunism due to his involvement with the Black Power movement, a critique that attests to the complexities surrounding his engagement with socio-political currents (Smethurst, 1225).

Langston Hughes achieved primary acclaim for his poetic endeavors, yet his literary repertoire encompasses a substantial body of plays, with *Mulatto* (1935) standing out as a singular instance within his extensive oeuvre. Noteworthy for its distinctive tragic nature, *Mulatto* diverges from the predominant thematic and structural elements characterizing Hughes' theatrical productions. In a departure from his customary stylistic approach, Hughes opted for a conventional European structure in crafting *Mulatto*, rendering it a rarity within his dramatic corpus. (Tracy, 2003, p. 144) The significance accorded to this play is underscored by its inclusion in *The Norton Anthology of American Literature*, affirming its status as a seminal work within the broader American literary canon.

Despite his profound engagement with African-American themes and experiences, Hughes, in a paradoxical stance, grappled with his identity as a non-Negro. This existential concern finds expression

in his autobiography, where Hughes candidly reflects upon the complexities surrounding his racial identity. This introspective dimension adds an additional layer of depth to Hughes' literary contributions, as he navigates the intricate interplay between personal identity and the thematic content of his creative output:

You see, unfortunately, I am not black. There are lots of different kinds of blood in our family. But here in the United States, the word "Negro" is used to mean anyone who has any Negro blood at all in his veins. In Africa, the word is more pure. It means all Negro, therefore black.

I am brown. My father was a darker brown. My mother an olive yellow. (Hughes, 1993, p. 11)

Langston Hughes' discontent encompassed various dimensions, notably manifesting in his exploration of the theme of the "tragic mulatto." This term refers to a character of mixed racial heritage, particularly one with a lighter complexion, who experiences suffering due to not being fully embraced by either racial group. Surprisingly, this theme, ostensibly resonant with Hughes' own complex racial identity, becomes a focal point in his literary works. Two prominent poems and a play dedicated to the subject indicate his deep engagement with the struggles and nuances associated with the identity of the "tragic mulatto." Arthur P. Davis delves into Hughes' fascination with the theme of the tragic mulatto, proposing that through his literary exploration, Hughes found a cathartic outlet to articulate the profound feelings of disappointment and resentment stemming from his own experiences as a perceived "rejected" son (Davis, 1955, p. 204). This thematic emphasis becomes a means for Hughes to grapple with the complexities and emotional turmoil associated with his racial identity.

The grievous sentiment expressed by mulattos is contextualized within the broader historical context of slavery and miscegenation. The offspring of relationships between white owners and slaves, referred to as mulattos, faced a unique form of suffering and marginalization. Often separated from other slaves due to their biracial heritage, they found themselves caught in a liminal space, rejected by both racial groups. This aspect of Hughes' exploration underscores the enduring consequences of historical injustices and the intricate interplay between race, identity, and societal acceptance.

Langston Hughes' inaugural full-length play, *Mulatto*, defied expectations by enjoying a noteworthy success. Surprisingly, the production ran for a year on Broadway, subsequently embarking on an extensive eight-month tour across the United States. Its acclaim transcended national borders, finding a receptive audience in Italy, where Italian actors continued to stage the play for an additional two years. Set in the post-World War I South, the narrative centers on the pivotal conflict between Colonel Thomas Norwood and his youngest son, Robert Lewis, a mulatto. The tumultuous relationship between Colonel Norwood and Bert originates in a traumatic childhood incident when Bert, at the age of seven, was physically punished by the Colonel for addressing him as "dad." Subsequently, Bert was sent away to a boarding school, estranging him from his family. Cora, Bert's mother and the African American housekeeper, advocates for her children's education, envisioning a future where they can secure better opportunities in the North. However, Colonel Norwood, fueled by pride, refrains from acknowledging Cora's children as his own. Upon Bert's return, he boldly asserts his identity as Colonel's son, challenging the prevailing racial norms. His defiance extends to his use of the front door for entry into the mansion, an act in direct contravention of both his father's directives and societal regulations in the Southern context. These actions exacerbate the tension between Colonel Norwood and Bert, culminating in a perilous confrontation.

As concerns about changing racial attitudes in the North threaten Colonel Norwood's business interests, the conflict intensifies, leading to a climactic altercation. The situation escalates to the point where Bert,

fearing for his life, engages in a struggle with his father. In a moment of impulsive desperation, Bert prevails in strangling Colonel Norwood before the Colonel can retaliate. Faced with the dire consequences of his actions, Bert attempts to escape but encounters a menacing mob blocking his path. In a tragic denouement, Bert, opting for self-preservation, chooses to end his life rather than endure the imminent threat of capture and lynching. The play masterfully navigates complex themes of identity, racial tension, and the enduring repercussions of systemic racism in the post-World War I Southern landscape.

Langston Hughes presents a portrayal of the Southern milieu in *Mulatto* that suggests a veneer of relative comfort for the Black population, contingent upon their adherence to societal norms. Within this context, African Americans are deemed to possess essential rights as long as they conform to established rules. However, the central character, Bert, disrupts this delicate equilibrium by aspiring to be acknowledged and respected as white. Despite the seemingly idyllic circumstances, Bert's stubborn desire to embrace his white identity clashes with the prevalent racial order. In contrast to Bert's unyielding demeanor, his mother, Cora, emerges as a character marked by experience and sagacity. She discerns the weightiness of the situation, recognizing that Bert's pursuit extends beyond mere privileges; it is a fervent quest for the acknowledgment and acceptance of his identity. While Bert shares his father's obstinacy, Cora's nuanced understanding of the broader implications adds depth to her characterization.

On the other hand, Colonel Norwood, despite being Bert's father, is a man steeped in historical legacies and entrenched traditions. The honorific title of "Colonel" links him to the bygone era of the Civil War, aligning him with the plantation owner class that historically justified slavery on pragmatic and commercial grounds. The Colonel's unapologetic stance underscores his commitment to upholding the status quo, as he refuses to renounce the deeply ingrained practices that underpin the racial hierarchy. Bert's conflict with his father encapsulates the broader societal tension between a changing world and the entrenchment of historical prejudices. The play unfolds as a nuanced exploration of identity, privilege, and the enduring impact of historical traditions within the Southern landscape:

NORWOOD: ...Now, I'm going to let you talk to me, but I want you to talk right.

ROBERT: (Still standing) What do you mean, talk right.

NORWOOD: I mean talk like a nigger should to a white man.

ROBERT: Oh! But I'm not a nigger, Mr. Norwood! I'm your son.

NORWOOD: (Testily) You're Cora's boy. (19)

In contrast to Bert's quest for identity, his elder brother William embodies a manifestation of internalized racism within the framework of "Mulatto." Hughes skillfully delineates a thematic comparison between these two siblings, accentuating their divergent perspectives. William's ire towards Bert stems from the latter's refusal to conform to the established norms of the Norwood mansion. William, characterized by a compliance with the prevailing status quo, becomes a foil to Bert's revolutionary spirit. Bert seizes every opportunity to articulate his discontent, particularly drawing from his experiences in Atlanta, Richmond, and Washington. Through these conversations, the contrast between the brothers becomes evident, with Bert's utopic vision forged through his travels serving as a catalyst for his dissent. Unlike William, Bert radiates self-respect and confidence, having undergone a transformative journey that emancipated him from invisible societal constraints.

The relationship between Bert and Colonel Norwood reflects a distinct dynamic, resembling more an employer-employee interaction than a sincere parental bond. Bert, having shed the metaphorical chains

that bound him, approaches his father with a confidence and self-assurance that defies the conventional filial reverence. The paternal connection is tainted by a lack of genuine affection, as Bert is incessantly subjected to admonishments and admonitions instead of the nurturing care expected in a parent-child relationship. This familial dynamic serves as a microcosm of the broader societal tensions and ruptures portrayed in Hughes' exploration of race, identity, and the struggle for self-determination.

The prevalence of lynching in the South during the depicted era highlights the gravity of the racial tensions central to *Mulatto*. Bert's opposition to the prevailing white authority, despite relying on his father's power and wealth, symbolizes a spiritual embodiment of resilience. His connection to systems of power, history, and knowledge is not just naive acceptance; rather, it stems from his experiential conviction in the righteousness of his cause. His ultimate act of suicide serves as a poignant commentary on the inherent unfairness of the legal system. He is acutely aware that, if apprehended, he would face not a judicial trial but a relentless cycle of lynching aimed at instilling fear among African Americans. Hughes strategically situates Bert at the heart of the narrative, presenting him as a beacon of hope and resistance within the confines of the prevalent Southern mindset. The pivotal moment arrives with Colonel Norwood's wife, Cora, breaking free from years of submissiveness. Despite bearing five children from the Colonel, she defies her traditional role and joins the protest against Norwood. Her raised voice becomes the powerful message that Hughes conveys. Cora emerges as the storyteller, ensuring that Bert's narrative resonates beyond his death, acquiring meaning in its aftermath.

The education of all Cora's children in the Northern mentality aligns Bert with Northern values, positioning him as the embodiment of the future for Black individuals. In the face of systemic oppression, Bert emerges as a symbol of Black Power, raising his voice militantly to reclaim what has been unjustly taken from him. Hughes, through the complex interplay of characters and their trajectories, articulates a layered narrative that transcends the immediate confines of the play, addressing broader socio-political themes and envisioning a future marked by resistance and change.

*Mulatto: A Tragedy of the Deep South* serves as a poignant manifestation of the harsh realities endured by successive generations of Southern Black individuals, who remained unrecognized by the dominant White landowners. Within its narrative, the play also underscores the lingering challenges that persisted even after the Civil War, failing to entirely eradicate the deeply entrenched segregation within the societal fabric. Langston Hughes, drawing from his own experiences as a victim of racial stratification, channels his concerns about identity into the play. Beyond the central conflict between father and son, *Mulatto* delves into the cultural traumas and internal fractions within American society. The themes articulated by Hughes resonate as enduring echoes throughout the twentieth century, transcending the specific historical context of the play. The play stands as a testament to the enduring relevance of its themes, as the issues of racial inequality, identity struggles, and internal divisions within marginalized communities persistently resurface in varying forms across the tumultuous landscape of the twentieth century. Hughes, through the prism of his play, contributes to a nuanced exploration of the complexities within the American social fabric, fostering a narrative that transcends temporal boundaries and remains resonant in the ongoing dialogue about racial equity and societal evolution.

### **The angry youth: Amiri Baraka (former LeRoi Jones)**

Following the struggle for identity in the first half of the twentieth century, the latter half witnessed a deterioration of social conditions for Black Americans, despite the reformative spirit embodied by figures like Bert. The era was marked by intense struggles and atrocities against the African-American

community. Despite Dr. King's leadership in peaceful protests, African-American communities continued to endure pervasive discrimination and police brutality. The government's inadequate response further exacerbated tensions, leading to a significant faction advocating for retribution, rejecting the non-violent tactics espoused by Dr. King. In the wake of Malcolm X's formation of the Organization for Afro-American Unity in 1964 and the subsequent establishment of the Black Panthers after his assassination in 1965, violent riots erupted regularly in major cities like New York, Los Angeles, Cleveland, Newark, Chicago, Atlanta, and Detroit. These developments underscored the deep-seated frustration and anger within the African-American community, as systemic injustices persisted despite efforts for change. (Blackmon, 2009, pp. 122-140)

The violence, however, was not unidirectional, as Black communities continued to face substantial brutality. The climax of this tumultuous period occurred with the assassination of Dr. King in 1968, revealing the pervasive intolerance that characterized the United States during the 1960s. While the tendency towards violence may appear to stem from individual choices, the shared fate of Dr. King and Malcolm X highlights the inhospitable atmosphere prevailing across the entire country during this period. Amidst this turmoil, it is crucial to acknowledge the transformative impact of the Civil Rights movement. Despite the challenges and setbacks, this movement stands as the most influential force for change in the lives of Black Americans since the Civil War. The struggle for civil rights catalyzed significant advancements and laid the groundwork for ongoing efforts to address systemic racism and promote equality in American society. (McNeese, 2007, pp. 55-70)

The societal upheavals of the era spurred many writers to adopt a markedly critical stance towards the emerging culture of impassivity within American society. Le Roi Jones, in particular, exemplifies the trajectory of the Civil Rights movement in the latter half of the twentieth century. A significant figure in the Black Arts Movement, Jones' career encapsulates the ethos of this movement, which Larry Neal characterized in 1968 as "the aesthetic and spiritual sister to the Black Power concept" (62). In contrast to contemporaries like Lorraine Hansberry, Jones consistently employed a robust language and attitude, portraying black characters on stage with a distinctive macho sensibility.

One of Jones' notable works, *Dutchman* (1964), encapsulates his confrontational approach. In this play, a middle-class black man named Clay is tragically murdered by a seductive white woman named Lula on a train. The narrative unfolds as a searing commentary on race, power dynamics, and the corrosive impact of societal norms on personal interactions. Jones employs this intense theatrical experience as a vehicle to critique and challenge prevailing racial and cultural paradigms, making a poignant contribution to the broader discourse surrounding civil rights and cultural identity during this tumultuous period. The play intricately weaves symbolic connections between black enslavement, religious narratives, and ancient texts. Within the subtext, a "Dutchman" takes on a symbolic meaning, drawing on underworld terminology where it denotes a killer responsible for disposing of corpses. Robert Cardullo contextualizes this term by referencing Dutch Schultz (1902-35), a notorious American gangster of the 1920s and '30s who was colloquially known as "Dutchman." Schultz led a gang that seized control of illegal daily lotteries from the black community, adding layers of historical resonance to the symbolism (Cardullo, 2009, p. 52).

Lula, a central character in the play, serves as a representation of the aggressive behaviors embedded in the collective psyche. Through her character, the fundamentally disturbed and guilt-ridden nature of American white society is laid bare. (Rebhorn, 2003, p. 797) When Lula enters the train car, the paper books she holds symbolize the civilized and literate world of the West, contrasting with the illiterate

blacks who have been systematically deprived of their right to education. Lula's sunglasses function as a metaphorical disguise, concealing her true intentions. The apple she holds becomes a potent reference to the biblical story of Adam and Eve, casting her as the temptress. Although Clay's encounter with Lula imparts knowledge, it is a knowledge tainted by death. The layers of symbolism within *Dutchman* underscore the complexity of racial dynamics, historical injustices, and the manipulation of knowledge and power. Jones skillfully employs these symbols to engage with profound societal issues and invite critical reflection on the enduring legacy of oppression and discrimination.

In *Dutchman*, LeRoi Jones portrays an aggressive and dominant white woman, using her character to highlight the white myth surrounding black male sexuality as a tool for the deliberate annihilation of the African American people. The play endeavors to illustrate the impossibility of achieving a non-segregated society, attributing this to the toxic attitudes of white individuals. Jones draws parallels between the murder of Clay in the play and public lynchings in the South, emphasizing the systemic violence against Black individuals. Lula, the character representing the white woman, deliberately aims to provoke Clay, using her words to express contempt for blacks. Her actions are calculated to incite anger, providing a potential justification for her eventual act of killing him. The underlying message in *Dutchman* may intensify racial tensions, as it suggests that Blacks, who have been unjustly targeted and killed by whites, may consider self-defense through reciprocal violence. LeRoi Jones, in this context, does not advocate for pacifism in the face of violence; instead, he argues for a response of violence to violence. Despite receiving negative criticism, *Dutchman* was recognized with an Obie Award for the best Off-Broadway play. The play's controversial themes and unflinching exploration of racial dynamics contribute to its lasting impact and its acknowledgment as a significant work within the Off-Broadway theater scene.

LeRoi Jones' one-act play, *The Toilet*, presents a distinct setting while arriving at a similar thematic conclusion. The narrative unfolds within the confines of a high school restroom, where, at day's end, an anticipated confrontation is set to occur between two individuals: Ray, known as "Foots," and Jerry, referred to as "Paddy." The first half of the play involves verbal sparring among Foots' friends, with Karolis, Foots' supposed adversary, falling victim to another intimidating figure. The play delves into the intricate dynamics between black and white cultures, narrating the story of a gang leader participating in an assault on an outsider whom he secretly harbors feelings for. Despite the loss experienced, the play introduces the prospect of a utopian practice of hope. Notably, there is a homoerotic undertone in the narrative, as Karolis expresses affection for Foots by sending him a letter offering a sexual favor. However, the play concludes with Karolis being beaten by Foots and his gang, underscoring the complex and often harsh realities of the interplay between cultures and personal relationships. *The Toilet* serves as a thought-provoking exploration of race, identity, and interpersonal connections, utilizing its unique setting to illuminate the tensions and possibilities embedded within the intersection of black and white cultures. Jones' nuanced approach invites the audience to confront uncomfortable truths while contemplating the potential for transformative change, even in the face of loss and conflict. Jones ends the game with an optimist tone:

After a minute or so Karolis moves his hand. Then his head moves and he tries to look up. He draws his legs up under him and pushes his head off the floor. Finally he manages to get to his hands and knees. He crawls over to one of the commodes, pulls himself up, then falls backward awkwardly and heavily. At this point, the door is pushed open slightly, then it opens completely and Foots comes in. He stares at Karolis' body for a second, looks quickly over his shoulder, then runs and kneels before the body, weeping and cradling the head in his arms. (58 – 59)

LeRoi Jones' another play, *The Slave* (1964), unfolds against the backdrop of a racial civil war in a hypothetical near future. Described as *A Fable in a Prologue and Two Acts*, the play serves as an exploration of the potential for a civil war between blacks and whites in contemporary America. The central character, Walker Vessels, the leader of the black forces, pays a visit to his white ex-wife, Grace, and her husband, Easley, with the intention of taking his children with him. Throughout the narrative, the sounds of explosions and gunfire serve as a constant backdrop. In a dramatic turn of events, Vessels ends up killing Easley, a pivotal moment that underscores the intensity and gravity of the racial conflict portrayed in the play. The final scene introduces a poignant moment, where a child's cry resonates, leaving the audience uncertain about the significance of the child's fate. The play concludes with a powerful image as Vessels transforms into the figure of an old field-slave, reminiscent of the Prologue. This symbolic gesture reinforces the historical continuum of racial strife, connecting the contemporary civil war to the legacy of slavery. *The Slave* stands as a thought-provoking exploration of racial tensions, societal breakdown, and the enduring impact of historical injustices on the fabric of American society.

LeRoi Jones emerges as a fervent revolutionary in his plays, expressing a passionate desire for rapid change to disrupt the prevailing status quo. This fervor is fueled by a deep-seated anger that traces its roots from the historical injustices of slavery and extends to the discriminatory policies entrenched in society. Jones does not shy away from employing dark and brutal themes in his works, often delving into subjects such as deaths, murders, and humiliations. Despite the potential for stereotypical characterizations and the appearance of melodrama in his plays, the overarching political tone remains a dominant force in shaping the content.

Notably, *The Slave* marks a pivotal juncture in Jones' career, representing the last play directed at a primarily white audience. Subsequently, he underwent a significant transformation, distancing himself from the theatre and delving into one-sided propaganda works. This shift reflects Jones' increasing commitment to more direct and confrontational means of conveying his political message. The evolution in his approach underscores the urgency and intensity with which he sought to challenge and transform the societal structures that perpetuated racial inequality.

Lorraine Hansberry emerges as a significant writer of the 1960s, alongside Baraka, in advancing the African American cause. Her play, *A Raisin in the Sun* (1959), stands as a canonical work within African American drama and twentieth-century American literature. This domestic drama by Hansberry not only contributes to the African American literary canon but also addresses racial and gender issues experienced by African American families, making it a noteworthy exploration of social and cultural dynamics. Hansberry's approach aligns with the pacifist and integrationist faction of the Civil Rights movement. In contrast, LeRoi Jones (Amiri Baraka) represents the harsh, violent facade of militant groups advocating resistance against white dominance. Jones' subsequent conversion to Islam, divorce from his Jewish wife, and withdrawal from his family reflect his deep commitment to social and political action. Under his new identity, Amiri Baraka, he founded the Black Arts Repertory Theatre and School in Harlem in 1964, followed by the establishment of Spirit House in Newark. (Watts, 2001, p. 79) These institutions served as platforms for the promotion of black arts and culture, emphasizing the transformative power of artistic expression in the quest for social justice and equality.

### **Age of maturity: August Wilson**

August Wilson, a towering figure in African American drama, made an indelible impact by undertaking the ambitious task of dramatizing the entire African American experience in the twentieth century. His



contribution includes a play for each decade, offering a comprehensive and nuanced portrayal of the black experience in America. One of his notable works, *Ma Rainey's Black Bottom* (1984), is set in 1927 and narrates the story of Ma Rainey, a black musician. This play delves into the challenges and complexities faced by black artists in the music industry during that era. Wilson's subsequent play, *Fences* (1987), unfolds in 1957 and centers on Troy Maxton, a middle-class worker whose actions impact his son Cory's aspirations for college. The play explores the tension between generations, vividly depicting the clash between the aspirations of the younger generation, eager to participate in the Civil Rights movement, and the cautious approach of the older generation, wary of past hardships. Despite Troy's capabilities, he is constrained by a life of fear and submission, serving as a protector of the existing social order.

In *Fences*, Wilson skillfully exposes the generational gap that existed within the black community in the 1950s. While the younger generation sought progress and participation in the Civil Rights movement, their elders, who had experienced the harsh realities of the past, were often hesitant to embrace change. Wilson suggests that, despite the abolition of slavery, a profound sense of interdependence and confidence had yet to be fully cultivated within the African American community. His works provide a rich and textured exploration of the African American experience, contributing significantly to the cultural and literary landscape. Troy Maxton, a central character in *Fences*, faced the harsh reality of the color barrier in Major League Baseball, which curtailed his potential career as a great player. Despite the obstacles, he finds satisfaction in his later success as a garbage truck driver, a notable improvement from his earlier role as a barrel lifter. Troy's contentment with his life choices and accomplishments becomes a defining aspect of his character, representing a form of personal triumph amid societal limitations. Characteristic of many older characters in African American plays, Troy embodies a conservative stance, advocating for traditional values. The symbolic significance of the fences surrounding his property becomes apparent, marking ownership and leadership of his family. The completion of the fences after his death underscores their role as protectors of what belongs to the Maxton family. In this narrative, the fences signify ownership and identity, reinforcing the notion that the Maxtons are proprietors of their country, equal to anyone else.

As Wilson adeptly signals, the ability to engage in business, particularly the right to buy and sell property, represents a quintessential characteristic of American society. The emphasis on property ownership aligns with the broader theme of African American struggles for equality and recognition in a society where economic empowerment and property ownership hold significant weight. The role that Wilson assigns to the Maxtons is the responsibility of maintaining a familial spirit within the society. This feature also completes the circle of acknowledgement of African-American men.

In addition, August Wilson astutely recognizes the presence of a warrior spirit in characters like Troy Maxton in *Fences*. Troy's frustration with external injustices, coupled with his strength and ambition, aligns him with other characters in Wilson's works who share a similar constitution. Notable examples include Levee in *Ma Rainey's Black Bottom*, Boy Willie in *The Piano Lesson* (1987), and Sterling in *Two Trains Running* (1990). These characters, like Troy, embody a fierce determination to challenge the prevailing cultural norms and societal structures.

August Wilson's *Joe Turner's Come and Gone* (1988) takes the audience back to the beginning of the twentieth century, a time marked by a pervasive struggle with identity crisis among individuals. Wilson's exploration of this historical period delves into the complexities of personal and cultural identity, shedding light on the challenges faced by people during this transformative era. An integral aspect of

Wilson's dramaturgy is the incorporation of songs, which play a significant role in conveying the thematic essence of his works. In *Joe Turner's Come and Gone*, the character Bynum serves as a spiritual guide, claiming to have had a profound encounter with his father who imparts wisdom on finding one's own song. Bynum extends this guidance to others, assisting them in discovering their own songs and, by extension, their individual identities. The sacred aura surrounding Bynum creates a rich layer of meaning, echoing the thematic exploration of identity crisis prevalent in the play. The importance of finding one's song becomes a metaphor for reclaiming personal agency and understanding one's place in the world. This spiritual journey aligns with the broader narrative context of the play, emphasizing the significance of self-discovery in the midst of societal changes and challenges.

Isolated cut off from memory, having forgotten the names of the gods and only guessing at their faces they arrive dazed and stunned, their heart kicking in their chest with a song worth singing. They arrive carrying Bibles and guitars, their pockets lined with dust and fresh hope, marked men and women seeking to scrape from the narrow, crooked cobbles and fiery blasts of the coke furnace a way of bludgeoning and shaping the malleable parts of themselves into a new identity as free men of definite and sincere worth. (1)

In August Wilson's works, particularly evident in *Joe Turner's Come and Gone*, the inclusion of songs serves as a powerful tool to reconnect African Americans with their African heritage and address the missing pieces of their identity. For Wilson, finding one's own song is a transformative experience, leading individuals to a deeper understanding of their true selves and serving as a pathway to salvation. The ritualistic nature of these songs in Wilson's dramas also plays a crucial role in bringing African Americans closer to their pagan culture and ancestral roots. The spiritual and cultural resonance embedded in the songs becomes a means of re-establishing a connection with the past, emphasizing the importance of cultural continuity and self-discovery. However, Wilson also presents a critical perspective on Christianity, particularly in the dialogue between Martha and Loomis. Loomis rejects the Christian discourse, asserting his self-sufficiency by stating, "I don't need nobody to bleed for me! I can bleed for myself" (36). This rejection reflects a divergence from traditional religious values and a desire for a more personal, self-determined spiritual experience. While religion may not be a central focus in African American drama, some plays, such as James Baldwin's *Amen Corner* (1954), delve into the lives of individuals committed to religious values. These explorations contribute to a nuanced understanding of the complex relationships between spirituality, identity, and cultural heritage within the African American experience.<sup>4</sup>

August Wilson, hailed as a mature voice for elucidating the challenges faced by African American society, stands as a towering figure in American literature and theater. Through his profound and emotionally charged plays, Wilson skillfully crafted narratives that delved into the intricacies of the African American experience, particularly within the context of the 20th-century United States. His work, often set in the Hill District of Pittsburgh, explored the nuanced layers of race, identity, and systemic oppression.

<sup>4</sup> Religion has wielded a substantial influence on the Civil Rights movement, despite its ostensibly pacifist discourse. The integration of slaves into Christianity officially began after 1700, with the calming effect of religion often serving to foster obedience among the enslaved population. While attending services, they were segregated to the back or balcony of churches when participating with whites. Despite this segregation, the presence of black individuals in churches provided a means of spiritual upliftment. The post-slavery era witnessed the establishment of the first black-controlled institution, The Bethel African Methodist Episcopal Church, in 1794 under the leadership of freed slaves, particularly Absalom Jones. By 1816, this church had severed ties with the Methodist Church, uniting with other African Methodist churches. This marked a significant moment in history as the African American church became the first institution solely controlled by black individuals. Throughout its evolution, these churches played pivotal roles in shaping responsible and educated black citizens. Moreover, African American churches emerged as vital hubs of community organization and mobilization against social and political injustice. With sensitivity to the Civil Rights movement, churches provided a platform for the organization of blacks, fostering a sense of community solidarity and resistance against systemic inequities. In this way, religion became a dynamic force in the struggle for civil rights, acting as a cornerstone for social and political activism within the African American community.

Wilson's mature voice was marked by a keen understanding of the historical and cultural dimensions of the African American struggle, allowing him to articulate the complexities and nuances of the community's collective consciousness. His ability to capture the beauty, resilience, and pain of African American life contributed significantly to fostering empathy and understanding, making him an essential voice in the ongoing dialogue about racial inequality and social justice. Through his plays, August Wilson left an indelible legacy as a mature and compassionate chronicler of the African American experience, providing profound insights into the human condition and the challenges faced by his community. By the time that Wilson penned down the experiences of African-American characters, their acknowledged positions within the society have enabled them to focus on their families, cultural heritages and future expectations.

## Conclusion

August Wilson's *The Piano Lesson* (1990) unfolds the poignant narrative of sibling conflict between Boy Willie and Bernice over a piano adorned with family portraits. The crux of the disagreement lies in their father's belief that the piano rightfully belongs to them, as his ancestors were sold to acquire it. Boy Willie is determined to sell the piano and purchase a farm in the South, while Bernice is adamant about preserving it for the memories it holds. The play, set in the 1930s, encapsulates the ongoing conflicts with the past, emphasizing the necessity of addressing these unresolved issues for any meaningful progress to occur. The struggle depicted in "The Piano Lesson" echoes the broader trajectory of African American drama. In the 1930s, as Langston Hughes noted, there was a concerted effort to grapple with and define their identity. The 1960s marked a period of intense and fervent activism, characterized by fierce battles for civil rights. By the 1980s, there emerged a moment to confront and conclude the narrative of the past, allowing for a collective movement towards the future.

Wilson's play encapsulates this thematic progression, suggesting that resolving historical conflicts is a prerequisite for moving forward. The symbolic act of leaving the piano with Bernice signifies a willingness to acknowledge and engage with the past, recognizing the importance of preserving cultural heritage while simultaneously preparing for the future. In this way, "The Piano Lesson" becomes a microcosm of the broader journey undertaken by African American drama through different epochs, reflecting the evolving struggles and aspirations of the community. David Savran reports Wilson's fervent ideas:

All art is political. It serves a purpose. All my plays are political but I try not to make them didactical or polemical. Theatre doesn't have to be agitprop. I hope that my art serves the masses of blacks in America who are in desperate need of a solid and sure identity. I hope my plays make people understand that these are African people, that this is why they do what they do. If blacks recognize the value in that, then we will be on our way to claiming our identity and participating in society as Africans. (37)

African American drama emerged as a potent tool for African Americans to discover and articulate their own voices, songs, and identity. Initially, it dismantled the barriers of racism on a fictional plane, paving the way for subsequent social progress. This dramatic form provided a platform for African Americans to envision a utopian future, serving as a mirror reflecting the nuances and complexities of African American society. By challenging the status quo, African American drama became an instructive force, prompting critical questioning and fostering a sense of consciousness within both the black and white communities.

Despite its transformative impact, the desired mutual connection between black and white audiences did not always reach fruition. Nevertheless, African American drama played a pivotal role in preserving the cultural distinctiveness, historical narratives, and language of the African American community. It successfully dismantled stereotypical representations of blacks on Western stages, contributing to an elevated awareness not only among blacks but also within the white community.

The enduring legacy of African American drama is evident in the fact that a black man could rise to become the President of the United States. This achievement stands as a testament to the resilience of writers who, in the face of social and economic pressures, remained steadfast in conveying their authentic and often tragic stories. The trajectory of African American drama has thus left an indelible mark on the broader cultural landscape, challenging norms, fostering understanding, and contributing to the ongoing journey toward a more inclusive and equitable society.

The selected literary works delineate the developmental trajectory of African American men across the dimensions of individuality, manhood, and fatherhood, with Hughes directing his attention towards personal identity and its societal recognition. The primary challenge emerges as the endeavor for societal acknowledgment of one's personhood. In the latter half of the twentieth century, individuals within this demographic assert their identity, seeking recognition as gendered individuals whose fundamental needs warrant societal respect. Although the violent methods offered by Baraka can be seen as the reflection of social reality, the expectation for acknowledgment undergoes a transformation in its manifestation. August Wilson's literary oeuvre adopts a divergent approach, spotlighting African-American men as fathers tasked with integrating their families and solidifying their role within the familial structure. These three developmental stages exhibit distinctive characteristics found in the writings of Hughes, Baraka, and Wilson, concurrently mirroring the historical struggles of the African-American community in their pursuit of equitable rights.

### References

- Blackmon, D. A. (2009). *Slavery by Another Name: The Re-Enslavement of Black Americans from the Civil War to World War II*. New York: Anchor Books.
- Eyerman, R. (2002). *Cultural Trauma: Slavery and the Formation of African American Identity*. London: Cambridge UP.
- Hatch, James V. and Shine, Ted, eds., 1996. *Black Theatre USA: Plays by African Americans, The Recent Period 1935 – Today*. New York: The Free Press. Print.
- Hughes, Langston, 1993. *The Big Sea*. 1940. New York: Hill& Wang. Reprint.
- Hughes, Langston, 1996. *Mulatto*. *Black Theatre USA: Plays by African Americans, The Recent Period 1935 – Today*. James V. Hatch and Ted Shine, eds. New York: The Free Press. Print.
- McNeese, T. (2007). *The Civil Rights Movement: Striving for Justice*. New York: Chelsea House Publication.
- Neal, Larry, 1968. 'And Shine Swam On'. In LeRoi Jones and Larry Neal, eds. *Black Fire: An Anthology of Afro-American Writing*. New York: William Morrow, 1968. Print.
- Rebhorn, M. (2003). Flaying Dutchman: Maschism, Minstrelsy, and the Gender Politics of Amiri Baraka's Dutchman. *Callaloo*, 26(3), 796-812. Retrieved 06 12, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3300727>
- Roudane, Matthew, 2007. Safe at home?: August Wilson's *Fences*. *The Cambridge Companion to August Wilson*. Ed. Christopher Bigsby. New York: Cambridge UP, 2007.
- Savran, David, 2006. 'August Wilson', in Bryer and Hartig, eds., *Conversations with August Wilson*. Jackson: University of Mississippi Press. Print.

- Smethurst, James. 2002. Don't Say Goodbye to the Porkpie Hat: Langston Hughes, the Left, and the Black Arts Movement. *Callaloo*, Vol. 25, No. 4 (Autumn), pp. 1224-1237. Web <http://www.jstor.org/stable/3300281> on 13/06/2013.
- Tracy, S. C. (Ed.). (2003). *A Historical Guide to Langston Hughes*. London: Oxford UP.
- Watts, J. (2001). *Amiri Baraka: The Politics and Art of a Black Intellectual*. New York: NYU Press.
- Webb, C., & Brown, D. (2007). *Race in the American South: From Slavery to Civil Rights*. Edinburgh: Edinburgh UP. Baraka, Imamu Amiri, 1971. *The Baptism and the Toilet*. New York: Ever Green. Print.
- Wilson, August, 1988. *Joe Turner's Come and Gone*. New York: Penguin. Print.

## 66. Barbara Kingsolver'ın *Flight Behaviour* Romanında İklim Değişikliği ve İklim Değişikliği İletişimi<sup>1</sup>

Nesrin YAVAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Yavaş, N. (2024). Barbara Kingsolver'ın *Flight Behaviour* Romanında İklim Değişikliği ve İklim Değişikliği İletişimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1146-1162. DOI: 10.29000/rumelide.1454574.

### Öz

İklim değişikliğinin bugün ve gelecekte insan ve insan olmayan tüm yaşam biçimleri ve ekosistemler için oluşturduğu tehditler objektif bilimin gerçekleri ile ispatlanmış olsa da bilgi ve harekete geçme arasında hala büyük bir uçurum vardır. İklim değişikliği farkındalığı ve iletişimi bağlamında hikayelerin/kurgusal anlatıların önemi ve gerekliliği bugün özellikle Batılı akademi çevrelerinde üzerinde sıklıkla durulan ve tartışılan bir konudur. Bu bağlamda özellikle Anglofon yazınında 2000li yılların başından itibaren yükselişe geçen İngilizce iklim-kurgu edebiyatının da iklim değişikliğini anlatma/anlamlandırma ve farkındalık yaratmada etkin bir rolü olduğu/olabileceği tartışmaları da gündeme gelmiştir. Bu çalışmanın temel argümanını Barbara Kingsolver'ın (2012) iklim-kurgu türünde yazılmış *Flight Behaviour* romanının hem iklim krizini farklı yönleriyle anlatma ve farkındalık oluşturma hem de iklim değişikliği iletişimi bağlamında salt bilim-temelli anlatılara kıyasla çok daha etkin bir rol üstlendiği tezi oluşturur. Başka bir deyişle, *Flight Behaviour* iklim bilimi gerçeklerini kurgusal bir hikaye ile aktarırken, iklim krizinin etik, kültürel, ekonomik, politik, dini bileşenlerini de gözler önüne serer. Bu nedenle *Flight Behaviour* salt objektif bilimin rakamlarla, verilerle, modellemelerle anlatmaya çalıştığı zamana ve mekana yayılmış, anlaması/anlamlandırması zor bir "hiper-nesne" yi kurgusal bir hikayenin tüm öğeleri ile-zaman, mekan, karakter, olay örgüsü- ve tüm yönleriyle anlatması, bilimin ve bilim insanının iklim krizi karşısındaki rollerini de sorgulaması açısından İngilizce iklim-kurgu/iklim edebiyatı türünün çarpıcı bir örneğidir.

**Anahtar kelimeler:** iklim değişikliği, iklim değişikliği iletişimi, iklim değişikliği farkındalığı, iklim bilimi, iklim kurgu

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %1

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 24.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454574

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlüme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı / Dr., Ege University, Faculty of Literature, American Culture and Literature (İzmir, Türkiye), nesrinyavas@yahoo.com, **ORCID ID:** 0000-0002-2327-9847, **ROR ID:** https://ror.org/02eaafc18, **ISNI:** 0000 0001 1092 2592, **Crossref Funder ID:** 501100003010

## Climate Change and Climate Change Communication in Barbara Kingsolver's *Flight Behaviour*<sup>3</sup>

### Abstract

While the threats posed by global climate change to all human and non-human life forms and ecosystems today and in the future have been proven by the facts of objective science, there is still a huge gap between knowledge and action. The importance and necessity of stories/fictional narratives in the context of climate change awareness and communication is a topic that is frequently emphasized and discussed today, especially in Western academic circles. In this context, especially in Anglophone literature, the rise of English-language climate fiction literature since the early 2000s has also brought to the agenda the debate that it has/can have an effective role in narrating/interpreting climate change and raising awareness. The main argument of this study is based on Barbara Kingsolver's (2012) thesis that *Flight Behaviour*, a novel written in the climate-fiction genre, plays a much more effective role than purely science-based narratives in terms of both explaining the climate crisis in its different aspects and raising awareness and communicating climate change. In other words, while *Flight Behaviour* conveys the facts of climate science through a fictional story, it also reveals the ethical, cultural, economic, political and religious components of the climate crisis. The main argument of this study is based on the thesis that Barbara Kingsolver's (2012) novel *Flight Behaviour* plays a much more effective role than purely science-based narratives in both explaining the climate crisis in its different aspects and raising awareness, and in the context of climate change communication. In other words, while *Flight Behaviour* conveys the facts of climate science through a fictional story, it also reveals the ethical, cultural, economic, political and religious components of the climate crisis. For this reason, *Flight Behaviour* is a striking example of the English language climate fiction/climate literature genre in that it narrates a "hyper-object" that is difficult to understand/interpret, spread over time and space, which only objective science tries to explain with numbers, data, modeling, with all the elements of a fictional story - time, setting, character, plot - and in all its aspects, and questions the roles of science and scientists in the face of the climate crisis.

**Keywords:** climate change, climate change communication, climate change awareness, climate science, climate fiction

### Giriş: İklim Değişikliği İletişimi İçin Neden Hikâyelere İhtiyacımız Var?

İklim değişikliği yirmi birinci yüzyılda insanlığı, insan-olmayan canlıları, ekosistemleri, biyolojik çeşitliliği, yeryüzünün doğal döngülerini tehdit eden küresel bir risktir. Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPCC/Intergovernmental Panel on Climate Change) bugün dünyada insan

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 1

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 24.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454574

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

faaliyetlerinin neden olduğu iklim değişikliğinin (anthropogenic climate change) risklerini bilimsel verilerle ortaya koyan en yetkili bilimsel kuruluştur. Mart 2023'de IPCC'nin yayınladığı 6. Değerlendirme Raporu (AR 6) kümülatif bilimsel delilleri tüm açıklığı ile ortaya koyar. Rapor iklim değişikliğinin insanlığın ve gezegenimizin refahı ve geleceği için bir tehdit olduğu gerçeğinin altını önemle çizerken iklim krizine uyum ve etkilerini azaltma yönünde "ileriye dönük kolektif küresel bir hareketin daha fazla ertelenmesinin herkes için yaşanabilir ve sürdürülebilir bir geleceği güvence altına almak için hızla kapanan bir fırsat penceresini kaçırmak demek olduğu" (IPCC, 2023, 89) şeklindeki ifadesi sona varmadan önceki son çıkışı göstermektedir. İnsanlığın karşı karşıya olduğu riskler bilimsel verilerle ispatlanmıştır. Sorun farkındalık ve harekete geçme sorunudur. Ancak, IPCC'nin belli dönemlerde sunduğu ara raporlar bilimsel bilgilerin otoriter ifadeleridir (Dahlstrom, 2014; Dessler & Parson, 2010; Corner & Clark, 2018). Bilimsel veriler gündelik hayatın söylemlerinden ve akışından uzak ifadelerdir. İklim bilimcilerin kullandığı dilin teknik, analitik ve bilimsel bir dil olması bu dili konuşanlar ve konuşmayanlar arasında bir engel teşkil ederek iklim değişikliği söylemine toplumun erişimini zorlaştırır (Montgomery, 2003, 7). İklim krizinin zamansal, mekânsal ve kavramsal olarak anlaşılması güç bir olgu olduğu gerçeği, bilimin karmaşık dili ile birleşince iklim değişikliği bilinci oluşturma ve geliştirme yönünde atılacak adımların önünde bir engel oluşturur. Alanın önde gelen kuramcılarında Timothy Morton iklim değişikliğini görüp anlayamayacağımız bir hiper-nesne olarak tanımlarken (2013, 2), Timothy Clark (2012) iklim değişikliğini insan düşünce ve algısının normal sınırlarını zorlayan, temsil edilmesi imkânsız bir olgu olarak tanımlar. Avrupa'nın önde gelen iklim değişikliği iletişimi uzmanlarından oluşan Climate Outreach, IPCC'nin bilimsel veri ve modellemelerinin iklim değişikliğini kitlelere ulaştırma ve anlatma konusunda yetersiz olduğunu ifade eder. IPCC için hazırladıkları el kitapçığı, iklim değişikliği iletişimi konusunda bir rehber niteliğindedir: "Birçok insan dünyayı, istatistikler ve grafiklerden ziyade anekdotlar ve hikâyeler yardımıyla anlar, bu nedenle bilgiyi aktarırken anlatısal bir yapının benimsenmesi ve bilimin arkasındaki insan yüzünün gösterilmesi gereklidir" (Corner & Clark, 2018, 14). Bilim iletişimi konusunda yapılan son araştırmalar da anlatıların, kamunun karmaşık ve soyut bilimsel bilgileri anlamlandırmadaki önemini vurgular. Kurgusal anlatıların, hikâyelerin bilim ile sıradan insan arasındaki bu uçurumu ortadan kaldıracabilecek ortak söylemler olduğu bugün iklim bilimciler, edebiyat kuramcıları, çevreci eleştirmenler, beşeri coğrafyacılar, sosyologlar, doğa bilimcileri tarafından savunulan bir görüştür. Hikâyeler günlük hayatın vazgeçilmez unsurlarıdır: hikâyeler anlatarak iletişim kurarız; yaşantılarımızı hikâyelerle anlatır hikâyelerle temsil ederiz. W. Fisher (1987) insanı "homo-narran" yani hikâye anlatan hayvan olarak tanımlar. Bir iletişim şekli olarak hikâyelerin etkisinin insan beyninin bilgiyi nasıl işlediği, yapılandırdığı ve yorumladığı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmaların yanı sıra (Bransford vd., 2000; Pinker, 2003), hikâye formatının insanın nöral haritalarıyla ve doğumundan itibaren dünyayı nasıl anlamlandırdığıyla uyumlu olduğunu ileri süren farklı alanlarda çok sayıda çalışma mevcuttur (Donald 1991; Nelson 2003; Pinker, 2003; Plotkin, 1982). Birçok felsefeci, eğitim bilimcisi ve araştırmacı içinde yaşadığımız dünyayı anlamak ve öğrenmek için anlatıların kullanılmasının önemine işaret etmişlerdir. (Coles, 1989; Gottschall, 2013; Laszlo, 2008; Taylor, 1982; Thorndyke, 1977). Yine birçok bilimsel araştırma hikâyelerin/kurgusal anlatıların insanların anlayış ve inanışlarını değiştirme ve esasen sosyal ve kültürel dönüşümlerin yolunu açmadaki potansiyeli konusunda hem fikirdir (Brock, 2002; Bruner, 1990; Jiazhe ve Kaizhong, 2016; Shank & Berman, 2002; White, 1981). Bu bağlamda, özellikle 2000' li yılların başından itibaren tüm dünyada, özellikle batılı ülkelerde yükselen bir eğilim olan iklim edebiyatının da (cli-fi) bilimle aramızda olan söylemsel uçurumu kapatarak, iklim değişikliği bilinci oluşturma ve beraberinde iklim değişikliğinin etkilerini azaltmada (mitigation) etken ve dönüştürücü bir rolü olduğu/olacağı konusunda bir görüş birliği vardır. (Harris, 2020; John-Putra, 2015; Milkoreit, 2016). İklim bilimci David Archer ve Stefan Rahmstorf (2010) da iklim modellerinin geleceğe yönelik tahminler



olmaktan ziyade senaryolar olduğu görüşünü savunurlar. Aslında iklim kurgu edebiyatının yaptığı şey tam olarak budur: iklim krizi ve çevresel yıkımın küresel sonuçları üzerine senaryolar üretmek. Daha da önemlisi, iklim krizinin artık yoğunluklu olarak bir bilgi eksikliği sorunu ya da bilimsel bir konu olmaktan çok kültürel, sosyal ve ideolojik bir ikilem olduğu görüşü giderek ivme kazanmaktadır (Björkman, 2018; Grundmann, 2016; Hoffman, 2012). İklim krizini anlamaya yönelik bu yeni yaklaşımlar, anlam ve anlamlandırmanın temeli olan hikayeleri çevreci sorunları daha iyi anlama ve bireylerde çevre dostu tutumların gelişmesinde etkin bir rol üstleneceği görüşündedir (Eisenstein, 2013; Figueres & Carnac, 2020; van der Leeuw, 2019). 2015 Paris İklim Anlaşması müzakerelerine öncülük eden bilim insanları Christiana Figueres ve Rivett-Carnac da edebiyat ve sanatın insanlığın iklim krizi ile mücadelesinin bir parçası olması gerektiğini açıkça ifade etmişlerdir (2020, 158).

İklim değişikliği günümüzde sinema, tiyatro, fotoğrafçılık, tiyatro, resim gibi birçok sanat dalının temasıdır (Giannachi 2012; Yusoff & Gabrys 2011). Bu bağlamda kurgusal anlatılardan oluşan iklim edebiyatının da belirsiz bir gelecek için senaryolar ürettiği gerçeğinden yola çıkarak, bu yazın türünün iklim krizini, olası sonuçlarını sosyal, kültürel, etik ve politik yönleriyle anlatmada yenilikçi ve alternatif bir iletişim aracı olarak değerlendirilmesi gündeme gelmiştir (Evancie, 2013; Ghosh, 2016; Mehnert, 2016; Siperstein, 2016; Trexler, 2015; Yusoff & Gabrys, 2011) İklim edebiyatı üzerine önemli çalışmaları olan Danimarkalı akademisyen Gregers Andersen (2014), Fransız filozof Paul Ricoeur'un kurgusal temsillerin olayların çok yönlü boyutlarını anlamada ne denli önemli olduğu düşüncesinden yola çıkarak çağdaş dünyamızda iklim edebiyatının önemini görmezden gelemeyeceğimizin altını önemli çizerek yarımların nelere gebe olduğunu anlamamız için esasen kurgusal anlatılara ihtiyaç olduğunu söyler. Brigitte Nehrlich (2014) de iklim yazınının, bilim ile iklim değişikliği arasında imgelemsel ve araştırmacı bir diyalog kurarak iklim krizini anlamada yeni kavrayışların yolunu açacağı fikrini savunur. Steven Siperstein edebiyat, sanat ve kültür çalışmalarının ve daha geniş bir bağlamda beşeri çevrebilimlerin, iklim değişikliğini ve olası sonuçlarını anlama ve anlamlandırmada etkin rolünün altını çizerek şöyle der:

İster bir hatırat ister bir roman veya propaganda içerikli bir poster koleksiyonu olsun, bu metinler öğretici bir görev üstlenebilir çünkü iklim değişikliği çağında yaşamının, hissetmenin ve düşünmenin ne anlama geldiğini keşfetmemize yardımcı olurlar ve bu yolla dünyayı daha farklı hayal etmemiz için bizi cesaretlendirirler. (2016, 37).

İklim değişikliğinin sadece bilimsel değil aynı zamanda sosyal, kültürel ve etik, demokrasi, eşitlik ve insan hakları ile doğrudan ilişkili bir olgu olduğunu anlamak ve anlatmak ancak kültür temelli senaryolarla mümkündür. İklim kurgu anlatılarının iklim değişikliği iletişimi ve iklim değişikliği farkındalığı oluşturmadaki rolü/rolleri nedir/ne olabilir? sorusu bugün özellikle Batılı akademi çevrelerinde çok tartışılan bir konudur. Batılı akademisyen, kuramcı ve bilim insanlarının konuya olan ilgisinin temelinde iklim krizi iletişiminde bilgi eksikliği kuramının (information deficit theory) artık geçerliliğini yitirmiş olmasıdır (Boykoff, 2011; Kahan, 2010; Kahan vd., 2012; Leitch, 2022; Lorenzoni & Pidgeon, 2006; Morris vd., 2019; Nisbet & Scheufele, 2009; Pidgeon & Fischhoff, 2011; Wolf & Moser, 2011). Bilgi eksikliği kuramı bireylerin iklim değişikliğine dair daha iyi ve daha çok bilgiye sahip olduğu zaman davranış ve düşüncelerde olumlu bir dönüşüm olacağı düşüncesinde temellendirilmiştir. Bugün bilgi ve harekete geçme/ eyleme dökme arasındaki uçurum bilgi eksikliğini gidermeye yönelik iklim değişikliği iletişim modellerinin yetersizliğinin bir göstergesidir. Türkiye Cumhuriyeti Çevre ve Şehircilik Bakanlığı'nın 2020 yılında yayınladığı İklim Değişikliği Ulusal İletişim Stratejisi ve Eylem Planı'nda öngördüğü iklim değişikliği iletişim stratejileri de bilgi eksikliği kuramının yetersizliğinin bir göstergesidir:

İnsana ait bir hikâye anlatın: Birçok insan, istatistikler veya grafikler yerine anekdotlar ve hikayeler yoluyla dünyanın gidişatını daha iyi anlamaktadır. Dolayısıyla, aktarılmak istenilen iklim bilimi gerçeklerinin arka planına yaşanmış bir hikâye ve gerçek bir insan yerleştirmek, daha bütünlüklü bir mesaj verilmesine yardımcı olacaktır. (Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2020, 11).

Alexander Elliott ve diğerleri (2017,3 ) iklim değişikliği ile beşeri bilimlerin farklı çalışma alanlarını bir araya getirdikleri çalışmada iklim değişikliği ile ilgili tartışmalara bilimsel bilgiye öncelik tanyan ve çözüm için de bilimsel yenilikleri öngören bir anlatımın hakim olduğunu bu nedenle iklim krizi tartışmalarının sadece batı-merkezci bilimsel otoritenin tekelinde olmasının tüm insanlığın bugününü ve yarınını ilgilendiren küresel bir sorunun çok boyutlu yönlerini yansıtamadığını söylerler: iklim değişikliğinden etkilenmede farklılıklar, eşitsizlikler, sömürü ve yönetim şekilleri, iklim değişikliğinin olumsuz sonuçlarından büyük oranda fakir ve az gelişmiş ülkelerin ve/veya yerel halkların etkilenmesi (Elliott vd., 2017, 9) bunlardan sadece bazılarıdır. Bu çalışmanın temel argümanını Barbara Kingsolver'ın (2012) *Flight Behaviour* romanının hem iklim krizini farklı yönleriyle anlatma ve farkındalık oluşturma hem de iklim değişikliği iletişimi bağlamında salt bilim-temelli anlatılara kıyasla çok daha etkin bir rol üstlendiği tezi oluşturur. Başka bir deyişle, *Flight Behaviour* iklim bilimi gerçeklerini kurgusal bir hikaye ile aktarırken, iklim krizinin etik, kültürel, ekonomik, politik, dini bileşenlerini de gözler önüne serer. Bu nedenle *Flight Behaviour* salt objektif bilimin rakamlarla, verilerle, modellemelerle anlatmaya çalıştığı zamana ve mekana yayılmış, anlaması/anlamlandırması zor bir "hiper-nesne" yi kurgusal bir hikayenin tüm öğeleri ile-zaman, mekan, karakter, olay örgüsü- ve tüm yönleriyle anlatması, bilimin ve bilim insanının iklim krizi karşısındaki rollerini de sorgulaması açısından İngilizce iklim-kurgu/iklim edebiyatı türünün çarpıcı bir örneğidir.

### ***Flight Behaviour*: Yer, Zaman, Karakter ve Olay Örgüsü**

2000' li yılların başından beri özellikle Kuzey Amerika, Avrupa, Kanada ve Avustralya'da yükselişe geçen iklim kurgu ya da iklim değişikliği edebiyatı insan faaliyetlerinden kaynaklanan iklim değişikliğinin sadece eko-sistemler üzerindeki tahribatını değil aynı zamanda insan yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerini de gözler önüne sererek insan ve doğanın birbirinden bağımsız düşünülmemeyeceği gerçeğinin altını önemle çizerler. İklim-kurgu türünde yazılmış eserlerin çoğu distopik bir gelecekte insanlığın durumunu gözler önüne serer: Su ve gıda savaşları, askeri/ baskıcı rejimler, iklim mültecileri, başka gezegenlerde yaşam kurma çabaları, salgın hastalıklar, sınıf farklılıklarından dolayı kaynaklara erişimde eşitsizlik ve adaletsizlik, şiddet ve suçun kol gezdiği kaos ortamları. Oysa *Flight Behaviour* bugün ve burada olandan bahseder: İklimi değişen bir dünyada, ekonomik zorlukların kaskacında Güney Appalachia Tennessee'de çiftçilikle artık geçimini sağlayamayan Turnbow ailesinin ve diğer kasabalıların değişen hayatlarını konu alır roman. Romanın ana karakteri Dellarobia Turnbow çok erken yaşta hamile kalıp, üniversite hayallerine veda ederek Cub Turnbow ile evlenmek zorunda kalan iki çocuklu mutsuz bir ev hanımıdır. Dellarobia ile ilk kez bu mutsuz evliliğinden kaçarken tanışırız. Daha romanın ilk sayfalarında Dellarobia'nın mutsuz hayatı ve bu hayattan kaçışının arka planında bölge ikliminin artık eskisi gibi olmadığını ve bunun yerel halkın gündelik hayatları üzerindeki olumsuz etkilerini hissederiz: Otlaklar, "geçen sene komşularının bin bir emekle diktikleri meyve bahçesi şimdi yağmurun altında ölüyordu [ . . ] her şey ölümün bir tablosu gibiydi, sabit ve tuhaf" (Kingsolver, 2012, 3).<sup>4</sup> Ardı arkası kesilmeyen yağmurlardan dolayı toprak "yumuşak sünger" gibidir artık (Kingsolver, 2012, 5). Toprağa tutunamayan ağaçlar birbiri ardına devriliyor ya "bir ailenin çatısını yıkıyor ya da bir arabanın tavanını dümdüz ediyordu" (Kingsolver, 2012, 5). "Daha yağmurlu yazlar ve daha ılıman kışlar" bölgenin eko-sistemini de alt üst etmiştir: ormanları tahrip eden endemik olmayan böcekler, yeni

4 *Flight Behaviour* (2012) Türkçe 'ye çevrilmemiştir. Metindeki tüm çeviriler yazara aittir.

hastalıklar (Kingsolver, 2012, 13) çünkü “[m] akul mevsimlerin dünyası artık alt üst olmuştu[r]” (Kingsolver, 2012, 50). Sabah uyandıklarında yılın hangi mevsiminde olduklarını anlamaya çalışan Feathertown halkının bu “garip hava” için hissettiklerini Dellarobia şöyle özetler: “Sanki artık mevsimler yok gibiydi” (Kingsolver, 2012, 85). Appalachia bölgesindeki doğal dengelerin nasıl bozulduğunu R-romanın başından sonuna kadar arka planda hissediyoruz. Turnbow ailesi gibi daha birçok çiftçi geçim sıkıntısından dolayı ormanlık arazilerini kereste şirketlerine satmak zorunda kalmıştır. Dellarobia'nın kayınpederi Bear Turnbow için de kredi borcunu kapatmanın tek yolu Turnbown ormanını satmaktır. Değişen iklimle beraber tüm geçim kaynaklarını kaybetme tehlikesi ile yüz yüze kalan yöre halkının gündelik hayatları birdenbire Turnbow ailesinin ormanlık arazisine kral kelebeklerin gelmesiyle değişir. Tıpkı Dellarobia gibi kral kelebekler de bir kaçış içindedir: Dellarobia mutsuz hayatından, kral kelebekler ise iklim değişikliğinden. Kral kelebeklerini başka bir hayata doğru kaçarken Turnbow ormanında gören Dellarobia “bu dünyadan olmayan bu güzelliğin” (Kingsolver, 2012, 16) Tanrı'dan kendisine bir armağan olduğunu düşünse de kral kelebekleri binlerce yıldır kışı geçirmek için göç ettikleri Meksika yerine Tennessee'ye gelmişlerdir. Bölgeye böcek ve çevre bilimcisi Ovid Byron'ın araştırma ekibi ile gelişi Dellarobia'nın hayatında bir dönüm noktasına işaret eder. Çünkü bölgenin değişen iklimi gibi kral kelebeklerin de Feathertown' a göç etmelerinin nedeninin küresel iklim değişikliği olduğunu bir bilim insanından öğrenir Dellarobia. İklim değişikliği ve ekosistemlerin kırılganlığı hakkında giderek bilinçlenen Dellarobia bilimi temsil eden Ovid Byron ile dar görüşlü Feathertown halkı arasında bir köprü görevini görmeye başlar. “Hava Tanrı'nın işidir” (Kingsolver, 2012, 56, 266)) gibi yanlış bir bilinçle iklim krizi gerçeğini reddeden dar görüşlü ve fakir Feathertown halkının başka öncelikleri vardır: borçlarını ödeyip geçimlerini sağlayabilmek. Kral kelebekleri DDT ile ilaçlayarak öldürmekten bahseden, “iklim krizi bizim gibilerin meselesi değil” diyerek sadece kısa vadedeki kazanımları hedefleyen ama uzun vadede bunun nelere mal olacağını bilincinde olmayan Cub Turnbow aslında yerel ölçekte tüm Feathertown halkını temsil eder. Her ne kadar Feathertown' da yaşayan fakir halkın karbon ayak izi hem üretim hem de tüketim alışkanlıkları açısından yok denecek kadar az olsa da, iklim krizinden en çok ve en kötü şekilde etkilenen yine onlardır. Tıpkı Feathertown'a gelen Meksikalı iklim mültecileri gibi Feathertown halkı da zamana ve mekana yayılmış olan iklim krizinden nasibini alır. Burada üzerinde durulması gereken en önemli nokta ise şudur: Barbara Kingsolver iklim krizinden en çok etkilenen ve etkilenecek olanların bugün dünyanın farklı coğrafyalarında yaşayan fakir halklar olduğu gerçeğinin altını çizer. Tıpkı kral kelebekler gibi Meksikalı aile de iklim mültecisidir. Meksika' da sellerden dolayı evlerini, akrabalarını, okullarını, tütün tarlalarını kaybeden Meksikalı aile şimdi Feathertown' da günlük işçi durumuna düşmüştür (Kingsolver, 2012, 103-104). Meksikalı iklim mültecilerini Tennessee'ye getiren çevresel yıkımlar hali hazırda Feathertown'da da çoktan başlamıştır. Yazın bitmek tükenmek bilmeyen yağmurları “Hester'in ödüllü gül bahçeleri(ni) üstü küf öbekleri ile örtülü dikenli bir yere” (Kingsolver, 2012, 18) dönüştürmüş, çiftçilerin saman balyalarını yapmalarını imkânsız hale getirmiştir (Kingsolver, 2012, 36); Kapan kaplumbağaları, balçıklaşmış göllerden çıkıp daha yüksek yerlere gitmek için çamurlaşmış topraklarda dolaşıyordu (Kingsolver, 2012, 37); hiç dinmeyen yağmurlarla ağaçlar yapraklarını erken dökmüştü; mavi yıldız patları beyaz tüylere dönüşmüştü ve dünya tükenmiş görünüyordu” (Kingsolver, 2012, 49). Romanın sonuna doğru üç gün önce on derece olan hava sıcaklığından hiç beklenmedik şekilde karlı ve soğuk bir kışa teslim olan (Kingsolver, 2012, 420) ve sonrasında da selin vurduğu bir Feathertown resmedilir. Kingsolver, küresel bir krizi Dellarobia'nın günlük koşuşturmalarının, aile içi ilişkilerinin içine serpiştirerek, okuyucu ile iklim krizi arasındaki mekânsal, zamansal ve kavramsal uzaklığı azaltır. Roman, biz okuyucuları Dellarobia'nın günlük hayatının detayları, zorlukları, çıkmazları, koşuşturmaları arasında gezindirirken, Dellarobia'nın ve bizim ayaklarımızın altından kayıp giden bir dünyayı da sürekli olarak hatırlatır.

Olay örgüsünün geçtiği yer Güney Appalachia Tennessee bölgesinde kurgusal Feathertown kasabasıdır. Kral kelebeklerin kasabaya gelişi sosyal ve ekonomik sorunlarla mücadele eden, geçim kaynaklarını kaybetmekle yüz yüze kalan, dünyaları sadece Feathertown ile sınırlı, iklim değişikliği haberlerine şüpheyle bakan muhafazakâr, ekonomik ve sosyal olanaklar açısından dezavantajlı yöre halkı ile iklim değişikliğinin yıkıcı etkilerinin bilincinde, uluslararası dolaşımında, eğitilmiş bilim insanları ve iklim aktivistlerini karşı karşıya bırakır. Ekonomik sıkıntıların kısıcında sıkışıp kalan çiftçiler için iklim değişikliği bir öncelik değildir. Kral kelebeklerin yaşadıkları yere kışı geçirmek üzere gelmeleri ise onlara göre Tanrı'nın işidir. Oysa iklim değişikliğinden en çok etkilenen ama iklim değişikliğini ve nedenlerini anlama konusunda en az donanıma sahip olan yine Feathertown halkıdır. Barbara Kingsolver bir röportajında kendi yaşadığı güney Appalachia bölgesindeki muhafazakar, eğitimsiz çiftçiler için de aynı değerlendirmeyi yapmıştır: “Rekor derecede kurak yıllar gördük. Rekor derecede sıcak yıllar gördük. Bu yüzden iklim değişikliğinden en çok etkilenen aralarında yaşadığım insanlardır: kırsal muhafazakar çiftçiler” (Walsch, 2012). Feathertown'a gelen iklim aktivistlerinin iklim değişikliği hakkında yerel halkı bilinçlendirme konusunda yapabilecekleri bir şey yoktur. Hâlihazırda ekonomik, sosyal ve coğrafi açılardan avantajlı olan bu eğitilmiş aktivistlerinin İklim Taahhütü adı altında hazırladıkları sürdürülebilir yaşam odaklı anketler Feathertown bağlamında bir mizah unsuru olmaktan öteye gidemez: İyi niyetli bir çevre aktivisti Dellarobia'dan İklim Tahahhütünü imzalayarak karbon ayak izini azaltacağını sözünü vermesini ister ve buna ailesinin kırmızı et tüketimini azaltarak başlaması gerektiğini söyler. Dellarobia'nın cevabı iklim değişikliği iletişimde sınıfsal ve kültürel farklılıkların ne denli önemli olduğunun altını çizer:

“Kırmızı et tüketiminizi azaltmaya çalışın.”

“Deli misin sen? Ben kırmızı et tüketimimizi arttırmaya çalışıyorum.”

“Neden ki?”

“Çünkü makarna ve peynir ile geldiğimiz yer belli. Bizim kuzularımız var. Kendi çiftliğimizde yetiştiriyoruz. Ama buzdolabım yok. O yüzden eti kayıvalıdemlerden alıyorum”. (Kingsolver, 2012, 333)

Çevre aktivistlerinin sürdürülebilir bir yaşam için talep ettiklerinin Dellarobia'nın ve genelde yöre halkının yaşamları ile uzaktan yakından ilgisi yoktur. Yılbaşı ağacı bile alamayan, zaruri gereksinimlerini bir dolarlık ve ikinci-el mağazalardan yapan, buzdolabı bile olmayan, restoranda yemek yiyemeyen, hayatında hiç uçağa binmemiş Dellarobia'dan ve dolayısıyla yöre halkından sosyal sorumluluk odaklı ortak fonlara ve hisselerine yatırım yapmasının, restoranda kalan yemekleri Tupperware'e koyup eve getirmesinin, az uçmasının sözünü istemek bu yeşil hareketin kesinlikle başarısızlığa mahkum olduğunun göstergesidir. Dellarobia ve onun gibi milyonlarca insan iklim değişikliğine sebep olmamaktadır; onlar kontrol edemedikleri güçlerin kurbanıdır sadece. Kingsolver, Feathertown halkı gibi bugün dünyanın birçok bölgesinde iklim değişikliğinden en çok etkilenen ve gelecekte de etkilenmeye devam edecek olan fakir ve dezavantajlı halkların iklim değişikliği bilinci, iklim değişikliği ile mücadele, uyum ve etkilerinin azaltılması yönünde atılacak adımların öncelikle iklim değişikliğine kültür, sınıf, inanç gibi farklı bileşenlerini göz önüne almadan yapılacak sürdürülebilir eylem ve oluşumların iklim krizi iletişimi bağlamında başarısız olacağını vurgular.

Romanda iklim değişikliği farkındalığı yaratma, iklim değişikliği ile mücadele ve etkilerini azaltma yönündeki çabaların önündeki bir başka engel de medyadır. Turnbow ormanında kral kelebekleri ilk gören Dellarobia ile röportaj yapmak için kasabaya gelen gazeteciler yüzyıllardır kışı Meksika'da geçiren kral kelebeklerin neden Feathertown'a geldiğini sorgulamaktan çok sansasyonel bir haber yapma peşindedirler. Dellarobia gazetecileri konuyla ilgili doğru bilgiyi bölgeye gelen bilim insanlarından

öğrenebileceklerini ısrarla söylemesine rağmen kral kelebeklerin Feathertown'a gelmelerinin arkasında yatan bilimsel gerçekler gazetecilerin ilgisini hiç çekmez. Çünkü önemli olan rating yani sermayedir; tıpkı gazeteci Tina Ultner'in Dellarobia ile yaptığı röportajı mutsuz evli bir kadının kral kelebekleri görünce intihar etmekten vazgeçtiğini anlatan bir habere çevirmesi gibi. Romanın sonuna doğru medyaya röportaj vermeye Dellarobia tarafı ile ikna edilen Ovid Byron medya ve sermayenin iklim değişikliği inkârı için nasıl birlikte çalıştıklarını ortaya koyar: "Sen bir halkla ilişkiler firmasına senin için haber metinlerini yazdırıyorsun. On yıl boyunca sigara-kanser tartışması üzerine sizin için şüpheler, üreten de bu ekipti . . . Aynı lanet şirket, Tina, Doğru Bilimi Geliştirme şirketi . . . Philip Morris'in maaş çeklerini bırakıp Exxon'un cebine girdiler" (Kingsolver, 2012, 375). Kanadalı iklim aktivisti ve gazeteci Naomi Klein da *On Fire: The Burning Case for A Green New Deal* kitabında medya-siyaset- sermaye örüntüsünü tüm açıklığıyla ortaya koyar. Klein'in konferanslarına bizzat katıldığı Chicago'daki Heartland Enstitüsü adı altındaki düşünce topluluğunun da tıpkı romandaki Gerçek Bilimi Geliştirme Kurumu gibi iklim değişikliği bilimi ile ilgili gerçekleri çarpıtan, iklim değişikliği inkârının öncülüğünü yapan, sermaye odaklarıyla iç içe geçmiş işleyişini delilleriyle ortaya koyar: "Heartland'ın iklim konferanslarında boy gösteren bilim insanları fosil yakıttan gelen dolarlara o kadar zengin olmuşlardır ki nerdeyse benzin kokularını duymak mümkündür. Bir iki örnekle açıklamak gerekirse, konferansın açılış konuşmasını yapan Cato Enstitüsünden Patrick Michaels bir keresinde CNN'e danışmanlık yapan şirketinin gelirinin yüzde 40' unun petrol şirketlerinden geldiğini . . . söyledi." (Klein, 2019, 58). Her ne kadar Tina Ultner iklim değişikliğinin varlığı ve insan kaynaklı olup olmadığına dair bilim adamlarının ortak bir görüş sunmadıklarını, insanların gördükleri şeylere inandıklarını ve bu yüzden de birçok insanın bu konuda ikna olmadığını söyleyerek suları bulandırmaya çalışsa da Byron medyanın adil ve vicdanlı bir tutum sergilemediğini ve "bir avuç kahrolası yalancının halkı kandır[dığını]" söyler. Dellarobia'nın Cub'a durumun ciddiyetini konusunda ikna etme çabalarına karşılık kocasının bir radyo kanalında küresel ısınma tehdidi ile dalga geçen hava durumu spikerinin sözleriyle cevap vermesi de medyanın iklim değişikliği iletişimindeki önemine işaret eder: "Ne zaman bir kış fırtınası gelse, Johnny Midgeon radyoda şöyle derdi: "Al Gore'5 gelip kıçını burada kızartabilir" (Kingsolver, 2012, 266). "Neden bilimsel bir konuda bilim insanlarına değil de Johnny Midgeon'a inanalım?" diye soran Dellarobia'ya Cub, "[Çünkü] Johnny Midgeon hava durumunu sunuyor," diye karşılık verir (Kingsolver, 2012, 266). Medya şirketleri ve sermaye odakları karşılıklı ceplerini doldururken olan, "Hava Tanrı'nın işidir," (Kingsolver, 2012, 266), "orası Meksika burası [Feathertown]" (Kingsolver, 2012, 173) "bu tür sorunlar bizim gibileri ilgilendirmez, "her zaman gidecek başka bir yer vardır" (Kingsolver, 202, 175) mantığıyla düşünen fakir ve cahil Feathertown halkına olmaktadır. Kingsolver, iklim değişikliğinin IPCC raporlarında olmayan farklı bir yüzünü de ortaya koyar romanda: medya- sermaye ilişkisi. Başka bir deyişle, Kingsolver hikayenin akışı içerisinde iklim değişikliği krizinin farklı bileşenlerinin altını çizer: IPCC' nin yaptığı modellemeler, simülasyonlar ve geleceğe yönelik senaryoların bilimsel güvenilirliği iklim değişikliği iletişimi için yeterli değildir; sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar, inanç ve değerler, medyanın iklim değişikliği karşısında sergilediği tutum iklim değişikliği iletişiminde belirleyici bileşenlerdir.

## Din ve İklim Değişikliği İletişimi

Bugün gelinen noktada küresel ölçekte bilimsel bilgi paylaşımı yoluyla toplumları iklim krizi konusunda harekete geçirmek başarısız olmuştur (Landriault, 2020; Moser & Dilling, 2011; Wibeck, 2014). Bilgi

5 Albert Gore 1993-2001 yıllarında Amerika Birleşik Devletleri başkan yardımcılığı görevinde bulunmuştur. 2000 yılındaki ABD başkanlık seçimlerinde Demokrat Parti'den başkanlık için adaylığını koymuştur. Başkanlık yarışını kaybettikten sonra, Al Gore siyasetten çekilmiş ve tüm dünyada iklim değişikliği ile mücadelenin yüzü olmuştur. 2006 yılında Uygunsuz Gerçek (An Inconvenient Truth) adlı iklim değişikliğini konu alan film formatındaki belgesel ile Nobel Barış Ödülü'ne layık görülmüştür.

eksikliği iletişim modelinin (information deficit model) bugüne kadar iklim değişikliği iletişimdeki başarısızlığının en büyük nedeni de bu iletişim modelinin bilgiyi aktarırken hedef kitlesinin homojen bir yapıda olduğu yanılsamasıdır. (Halperin & Walton,2018; Lorenzoni et al.,2007; Moser & Dilling,2011; Nicolosi & Corbett,2018). Kingsolver'ın kurgu dünyası sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı, televizyon programlarında fakir Güney Appalachia halkının "hillbillies" diye tektipleştirilerek ötekileştirilen karakterlerden oluşur. Yukarıda da değindiğimiz üzere böyle bir kitle için etkin iklim değişikliği iletişimde bilimsel verilerin bir anlamı yoktur. Feathertown halkı düzenli olarak kiliseye giden, dini inanç ve geleneklerini önemseyen, kasabanın papazı Bobby Ogle'in vaazlarını ve dediklerini önemseyen sıradan insanlardan oluşur. Turnbow ormanını satmaya kararlı kayınpeder Turnbow için ne toprak kaymalarının, ne iklim mültecilerinin, ne de kral kelebeklerin, çamur yığınlarının altında yok olmuş meyve ve gül bahçelerinin bir önemi yoktur. Dellarobia ne kadar uğraşırsa uğraşsın kocasını ve kayınpederini onları bekleyen risklerin ciddiyeti konusunda inandıramaz. Cub Turnbow ve baba Burley Turnbow' u sadece dini söylem kullanan kasabanın rahibi Bobby Ogle ikna eder. Din, romanda iklim değişikliği iletişimde etkili bir kültürel öge olarak karşımıza çıkar. Mike Hulme "İklim Değişikliği ve Dinin Önemi" başlıklı çalışmasında şöyle der: "Dinler [...] sosyal ve etik kurallara hayat verir, sosyal sermayeyi geliştirir ve belli yaşam biçimlerini över" (2017, 15). Hulme, Papa Francis'in 2015 yılında *Laudato Si: Ortak Evimizi Korumak Üzerine* başlıklı genelgesi üzerine yaptığı çalışmada din anlatılarının iklim değişikliği farkındalığı için kullanılabilecek önemli bir iletişim aracı olabileceğinin altını önemle çizer. Benzer şekilde, Jonathon P. Schuldt ve diğerleri (2017) genelgenin iklim değişikliği konusunda Amerikan halkını nasıl etkilediği üzerine bir çalışma sunmuşlardır. Papa Francis (2015) genelgesinde ne insan kaynaklı iklim değişikliğinden ne de küresel ısınmanın 2 santigrat derecenin altında tutulmasının hayati öneminden bahseder. Papa'nın anlatısı "insan olmanın ve Tanrı'nın suretinde yaratılmanın ne anlama geldiğini" açıklar, "insan onuru, insan olmanın sorumlulukları ve amaçları" üzerine Katolik dininin öğretilerine dayanarak bir vizyon sunar (Hulme, 2017, 16). Daha da önemlisi, "bilimi kucaklayan ama bilimin yönlendirmediği, insanlık durumunu açıklayan bütüncül bir anlatı sunar. Bu anlatının temeli kozmik bir gerçekliğe-hem maddesel hem de ruhani boyutları kapsayan- dayanır ve insanın yaratıcı yönünü ve ağırlıklıya olan eğilimini vurgular" (Hulme, 2017,16). Romanda Papaz Bobby Ogle'in anlatısı da işte böyle bir anlatıdır: "Arzuladığımız şeylere sahip olmak istiyoruz ve onları şimdi istiyoruz. Ama bu Paul'a borcumuzu ödemek için Peter'ı soymamızın gerekçesi olamaz. [...] Sizlerin evi olan şu dağlara bir bakıp her şeyde var olduğunuzu görün. Dünya, Tanrı'nın tümüyle vücut bulmuş halidir" (Kingsolver, 2012, 406). Bobby Ogle insanı merkeye koymayan, insan ve insan-olmayan doğa arasındaki tüm sınırları ortadan kaldıran bütüncül bir söylemle, baba Turnbow'un kendini ve maddi çıkarlarını öne koyan insan-merkezci yaklaşımına karşılık verir ve şöyle devam eder: "[...] senin olduğu için ve yapabileceğin için o dağdaki ağaçları kesmek istiyorsun. Benim görevim [...] seni kibirin günahı hakkında uyarmaktır (Kingsolver, 2012, 409), " Peki o zaman, nesin sen Burley? Ağaç katili misin? Senin Tanrı'nın ağaçlarıyla alıp veremediğin nedir?" (Kingsolver, 2012, 410). Her ne kadar roman sonunda sele teslim olmuş bir Feathertown'ın tasviri ile bitse de Baba Turnbow'u ağaçları kesmekten vazgeçiren Bobby Ogle'un dini anlatılarıdır. Burada üzerinde durulması gereken husus şudur: iklim değişikliği iletişimde homojen bir hedef kitle yoktur. İnsanlar farklı kültürlere mensuptur. Topluluklar iklim değişikliğini algılama ve anlamlandırmada bilimin analitik araçlarından değil kendi düşünce, inanç ve değer evrenlerinden beslenirler. Bundan dolayı, iklim değişikliğine verilen tepkilerde dinin rolünü ve etkisini görmezden gelmek Mike Hulme'un da tartıştığı üzere "bir başka inkârcılık-muhafazakarcılık biçimi olarak düşünülebilir" (2017, 14-15).

## Bilim İnsanı ve İklim Değişikliği İletişimi

Romanda bilimi Ovid Byron temsil eder. Bir bilim insanı olarak Ovid Byron'ın araştırma nesnesine yani iklim değişikliği nedeniyle Feathertown'a göç eden kral kelebeklere bakışını başlangıçta Batı biliminin en önemli ilkeleri belirler: değer yansızlığı (value-free) ve mutlak objektiflik. Yirmi yıldır kral kelebeklerin göç davranışlarını inceleyen Ovid Byron, binlerce yıldır kışı Meksika'da geçiren kral kelebeklerin Tennessee'ye gelmelerinin her yıl kaydettikleri sıcaklık artışlarından kaynaklı olduğunu ve kral kelebeklerin ısı değişimlerine tepki vererek hala serin ve nemli dağlık yamaçlara göç ettiklerini (Kingsolver, 2012, 150), gördükleri şeyin "daha önce dengeli olan bir düzenin garip şekilde değişmekte olduğu," "kıtasal bir ekosistemin çöktüğü" (Kingsolver, 2012, 233) ve bunlara iklim değişikliğinin neden olduğundan emin olduğunu bilimsel araştırma verilerine dayanarak Dellarobia'ya açıklamaya çalışır. Daha da önemlisi, hiç beklenmedik anda gelebilecek bir soğuk hava dalgasının Kuzey Amerika kıtasındaki en büyük kral kelebek kolonisini yok edeceğini söyler. Feathertown halkı, Byron'ın söylediklerini "Tanrı'nın işine akıl sır ermez" (Kingsolver, 2012, 151) şeklinde yorumlamaktan öteye gidemeyecek kadar kapalı, dar görüşlü ve bir o kadar da cahildir. Peki, bilimin analitik, teknik dili böyle bir kitleye ne anlatabilir? Çalışmanın başında da belirttiğimiz üzere hiçbir şey anlatamaz. Kasaba halkı bir yana, her zaman üniversiteye gitmeyi hayal etmiş ve hala o hayalinin peşinden koşan, öğrenmeye meraklı, araştırmacı bir kişiliğe sahip Dellarobia için bile Ovid Byron'ın bilimsel dili anlaşılır değildir. Kaldı ki iklim değişikliği gibi zamana ve mekana yayılmış bir "hyper-nesne" 'yi anlamamızda bilişsel haritalarımızın yetersizliği bir de bilimin karmaşık günlük hayattan uzak dili ile birleşince ortaya koskoca bir muamma çıkmaktadır. Ovid'in öğrenmek, anlamak için çabalayan Dellarobia'ya iklim değişikliğinin var olduğunu anlatması gerçekten de zordur. Sıradan insanın dili ile bilim insanının ve temsil ettiği bilimin dili arasındaki uçurumu Dellarobia ve Byron arasında geçen konuşmada tüm açıklığıyla görürüz:

"[...] Bilim bize ne yapmamız gerektiğini söylemez. Neyin ne olduğunu söyler."

"İnsanların bilimi sevmemesinin nedeni bu olmalı," dedi Dellarobia, ses tonunun sertliğine şaşırarak.

"[...] İnsanlar bilimi sevmiyorlar mı?"

"[...] Bana bu şeyin ne kadar önemli olduğunu söylüyorsunuz. İklim şeyi. [...] Fakat başkaları unut gitsin diyor. Kocam, radyodaki insanlar [b]unun ispatlanmadığını söylüyorlar."

"Tartıştığımız şey çok net ve şu an hayatımızda, Dellarobia. Bilim insanları bu konuda hem fikirler. Sanırım, şu radyodaki insanlar bilim insanı değil. İlaça ihtiyaçları varken insanlar neden yılan yağı alırlar ki?"

"Size anlatmaya çalıştığım şey de bu işte. Siz bilim insanları popüler değilsiniz. Belki sizin ilacınız çok acı. Ya da siz bize ilacı satamıyorsunuz. Belki de zaten anlamayacağımızı düşünerek bizi hepten yok sayıyorsunuz. İşe anaokulu çocukları ile başlayıp oradan ilerlemelisiniz." (Kingsolver, 2012, p.326)

Sorun, Dellarobia'nın da belirttiği üzere iklim bilimcilerin ve kullandıkları bilimsel dilin halk arasında popüler olmamasıdır. O yüzden, konunun uzmanı olmayan kişiler için bilimin dili "acı"dır. Ve yine bu yüzden, insanlar eczaneden ilaç almak yerine radyodaki John Midgeon'ın "yılan yağını" tercih ederler. Çünkü Midgeon hem anlaşılır, hem komik, hem de popülerdir. Yani bilim insanlarının olmadığı her şeydir. Ovid Byron ve temsil ettiği bilimin yapması gereken iki şey vardır: Bunlardan ilki, bilimsel gerçeklerin arkasına bir insan yüzü koymaktır. "Kamusal tartışmalara bulaşırsak, meslektaşlarımız kullandığımız dili ya muğlak ya da çok kesin diye eleştireceklerdir. Ya da çok duygusal. [...] Popüler bir kitlemizin olması ikinci sınıf bilim insanı olarak etiketlenmemize neden olabilir" (Kingsolver, 2012, 329) diyerek akademik endişelerini ortaya koyan Ovid Byron'ın bilim camiasının Babil Kule'sinden aşağı inip, bir bilim insanı olarak karşılaştıkları durumun ciddiyetini medya yoluyla halka anlatması gerekir, yani popüler olması gerekir. İkincisi ise bunu yaparken konunun uzmanı olmayan dinleyicilere

ulaşabilecekleri bir dili kullanmaktadır. Tina Ultner ile röportaj yapma konusunda Dellarobia'nın ısrarcı tutumu sonunda Byron ile Tina Ultner'ı karşı karşıya getirir. Her ne kadar Ultner iklim değişikliği ile ilgili birçok farklı görüşün olduğunu (Kingsolver, 2012, 372), bilim insanlarının iklim değişikliğinin etkileri konusunda farklı görüşler savunduklarını (Kingsolver, 2012, 373) söylese de Byron medyanın konuyu bulandırmasına izin vermez:

Bilim insanlarının şu anda üzerinde uzlaşamadıkları konu yaşadığımız şoku nasıl ifade edeceğimiz konusudur, Tina. Asya kıtasının su havzalarını besleyen buzullar eriyip gidiyor. [...] Kuzey Kutbu tamamen yok oluyor. [...] Şu anda Niagara Şelalesi'nin tepesinde bir kanonun içindeyiz, Tina. İşte sana izleyicilerin için bir imge. Olduğumuz yere sürüklenerek geldik, ama bu noktadan sonra uyarıları görmezden gelmeyi nihayetinde bıraksanız da kürekleri geri çekerek durumu düzeltemeyiz. Geldiğimiz nokta, herkesin şelalenin gümbür gümbür sesini duyduğu noktadır. Sence bu durumda şelalenin var olup olmadığını tartışmak doğru bir fikir mi [Tina]? (Kingsolver, 2012, 374)

Byron insanlığın karşı karşıya olduğu tehlikeyi bir hikaye formatında anlatır. Niagara Şelalesi'nin tepesinden uçuruma sürüklenmek üzere olan bir insanlık. Hikaye dilini kullanarak, iklim değişikliğinin var olup olmadığı, insan kaynaklı olup olmadığı, etkilerinin net olmadığı gibi iklim değişikliği inkarcılığına hizmet eden şüpheli söylemleri geçersiz kılar. Byron'ın kullandığı dil basit, herkesin anlayabileceği bir dildir. Diğer bir deyişle, iklim değişikliği bilimi Byron'ın anlatımıyla insancillaştırır (humanized).

Byron'un teklifi üzerine araştırma ekibine katılan Dellarobia için hayatında gördüğü en güzel şeyin aslında iklim değişikliğinin neden olduğu "kıtasal bir ekosistemin çöküşü" (Kingsolver, 2012, 233) nün, hasta bir doğa'nın semptomlarından sadece biri olduğunu kabullenmek hiç de kolay olmaz. Çünkü, Dellarobia için "görmek inanmaktır" ve "insanlar bildikleri şeyi görürler" (Kingsolver, 2012, 288). Bilişsel haritalarımız iklim değişikliği gibi sonuçlarını, etkilerini anlık olarak deneyimleyemediğimiz zaman ve mekana yayılmış bir olguyu anlamak için yeterli değildir. İklim değişikliği, çevreci beşeri bilimci Rob Nixon'ın da dediği gibi "yavaş bir yıkım" dır (2011, 8-9). Byron "insanlar altmış saniye hatta daha az sürede kötü bir olayın açıklığa kavuşmasını ve ispatlanmasını isterler" (Kingsolver, 2012, 289) derken tam da bunu anlatmaktadır. Byron bu iletişim çıkmazını analoglar kullanarak aşar. Bunu yaparken günlük hayattan, aslında hepimizin bildiği olayları, deneyimleri kullanarak iklim krizinin karmaşık dilini basitleştirir. Dellarobia 'ya çocuğunun vücut ısısının normal değerlerin üstüne çıktığında ne yapacağını sorduğunda Dellarobia "acil e giderim" der (Kingsolver, 2012, 284). Dünya atmosferindeki "derece derece" ısı artışının da acile gidilecek kadar ciddi olduğunu söyler Ovid Byron. Byron fosil yakıt tüketimden tamamıyla çıkılsa bile kutuptaki buzulların erimesi gibi durdurulamayan, önüne geçilemeyen süreçlerden bahseder (Kingsolver, 2012, 285) Çünkü iklim değişikliği kümülatif bir olaydır etkileri zamana yayılmıştır. Dellarobia durum bu denli ciddiye neden nüfuzlu insanların bundan hiç bahsetmediklerini, neden bunun konuşulmadığını sorgular. Dellarobia'nın iklim değişikliğini anlama ve ve anlamlandırmadaki en büyük engeli Byron'ın "Görmediğin şeylere inanmıyorsun değil mi?" tesbitidir (Kingsolver, 2012, 285). Byron yine Dellarobia'nın hayatından bir örnekle elle tutup, gözle göremediğimiz iklim değişikliğinin varlığını anlatır. Bu sefer Dellarobia'nın çocuklarının büyüme süreçleri üzerinden bir benzetme ile iklim değişikliğinin varlığını anlatmaya çalışır: "Bir fotoğraf çocuğun büyüdüğünü ispatlayamaz, fakat birçok fotoğraf zaman içindeki değişimi gösterir. Fotoğrafları yan yana koy, bir sonraki fotoğrafın ne olacağını bilirsin. Büyüme sürecini bir anda göremezsin. İhtiyacın olan şey dikkati belli bir süreye yaymaktır (attention span)" (Kingsolver, 2012, 285-286). Byron iklim değişikliğini anlatmak için kullandığı analogların arkasına Dellarobia ve çocuklarını koyar. Bu yolla iklim değişikliğini hem insancillaştırır (humanize) hem de Dellarobia'nın hayatının içinden seçtiği kesitlerle iklim değişikliğinin zamana yayılmış karmaşık sürecini anlaşılır kılar. Byron, fosil yakıt tüketiminden kaynaklı karbon gazının "gezegenin ısı dengesini" bozduğunu



(Kingsolver, 2012, 283) ve atmosferin tutabileceği karbon gazı seviyesinin çoktan aşıldığını söyleyince Dellarobia “Ne? Çoktan aşıldı mı? Neden her şey havaya uçmadı o zaman?” (Kingsolver, 2012, 283) diye telaşla sorar. Dellarobia'nın tepkisi aslında bugün konunun uzmanı olmayan, sıradan insanların iklim değişikliği krizini algılama şeklidir: Bir felaketin sonucunu, etkilerini, verdiği hasarı hemen görmek ve/veya öğrenmek isteği. Byron dünyanın farklı coğrafyalarında olagelen alışılmamış hava olaylarından bahsederken, aslında iklim değişikliğinin her şeyin sonu (end of times) senaryosundan çok şimdi ve burada (here and now) olduğunu anlatmaya çalışır: “Denizden uzak yerlerde hızı saatte yüz mile ulaşan kasırgalar, daha önce hiç görmediğimiz rüzgâr hızları. Yanan çöller. New Mexico cehennemi yaşıyor. Texas daha da kötü. Avustralya'nın durumu hayal edilemeyecek kadar kötü, kıta temelli kuraklığa teslim olmuş durumda. Sonsuza dek terkedilmiş çiftlikler” (Kingsolver, 2012, 283).

Romanın başından beri olay örgüsüne eşlik eden dinmek bilmeyen yağmur romanın sonuna doğru bir anda yerini kar fırtınasına bırakır: “Üç gün önce hava elli dereceydi. Çamurun baharı müjdeleyen kokusunu gün gibi hatırlıyordu. Kışın bittiğinden [...] o kadar emindi ki [Dellarobia]” (Kingsolver, 2012, 420). Milyonlarca kral kelebek Turnbow ormanında karın altında donarak ölürken sayıları birkaç bini geçmeyen kral kelebekler Dellarobia'nın komşusunun ölü şeftali bahçesinde yaşam mücadelesi verirler: “Karın üzerine [...] serpilmiş [...] bedenlerini görünce, ölümün hala onları kovaladığını anladı [Dellarobia]” (Kingsolver, 2012, 427). Ovid Byron için de bu sayıda bir kelebek kolonisi türün devamı için yeterli değildir (Kingsolver, 2012, 428). Zamansız gelen kar yerini zamansız gelen bahara bırakınca Feathertown Nuh tufanını anımsatan bir sele teslim olur. Eriyen kar suları önüne her şeyi katarak dağın yamaçlarından aşağı inerken Dellarobia sürekli yükselen sulardan kaçmak için çıktığı tepeden evinin, arabasının sel sularıyla sürüklendiğini görür. Meksika'dan Feathertown a göç eden Meksikalı aile ve kral kelebekler gibi Feathertown halkının üzerinde yaşadığı, bildiği coğrafya da ayaklarının altından kayıp gitmektedir romanın sonunda.

Dellarobia'nın hayatı önce kral kelebeklerin sonra da Ovid Byron ve ekibinin yaşadığı kasabaya gelişle değişmiştir. Ovid Byron'ın asistanı olarak çalışmaya başlamasıyla Dellarobia Tennessee'nin ücra bir kasabasıyla sınırlı anlamsız ve sığ hayatını sorgulamaya başlar. Ne kocası Cub'ın ne de diğer Feathertown'lıların din odaklı, dar görüşlü, eğitim ve bilgidен yoksun, yenilik ve değişime kapalı hayatlarının bir adım bile dışarısına çıkmayacaklarını bilen Dellarobia kendisi ve çocukları için farklı bir geleceğin kapısını aralar: Evliliğini sonlandırmak, bir laboratuvarında çalışıp aynı zamanda üniversiteye gitmek. Ovid Byron'ın ekibine katılmasıyla başlayan değişim ve bilinçlenme sürecinde Dellarobia farklı sınıf ve kültürlerden gelen insanlar arasında bir arabulucu görevini görür. Dellarobia Ovid Byron'dan iklim değişikliğinin mekana ve zamana yayılmış bir küresel risk olduğunu, ve neden Feathertownlılar gibi ekonomik ve sosyal yönden dezavantajlı nüfusların daha çok etkilediğini öğrenip bunları kendi insanına anlatmak için çabalarken, Ovid Byron da bir bilim insanı olarak karşısındaki hedef kitlenin zorlu hayat şartlarını, kültürel değer ve inanışlarını, başka bir deyişle bildiğinden farklı bir sosyo-ekonomik dokunun iç dinamiklerini anlamak ve bununla uyumlu bir iklim değişikliği dili kullanmalıdır. Çünkü iklim değişikliği iletişimde hedef kitle bütüncül homojen bir dokuya sahip değildir. Sadece iklim değişikliği iletişimi değil etkin iklim değişikliği aktivizmi bağlamında da sınıf, kültür, inanç ve değerler sistemi belirleyici bileşenlerdir. Bu nedenle sadece Dellarobia'nın Ovid Byron'dan değil Ovid Byron'ın da Dellarobia'dan öğrendiği çok şey vardır romanda.

## Sonuç

Bugün küresel ölçekte iklim değişikliği krizi ile mücadelede gelinen son nokta bilimsel verilerin gerçekliği ve harekete geçme arasındaki uçurumdur. IPCC' nin belli dönemlerde sunduğu bilimsel verilere dayalı raporlar ve gelecek senaryoları dünyamız için kırmızı alarm çoktan vermiştir. Ancak IPCC'nin bilgi aktarımına dayalı bilimsel iletişim modelinin (information deficit model), Mike Hulme'un da tartıştığı üzere, kendiliğinden demokratik siyasi bir irade oluşturması mümkün değildir (2009, 72-108). Bilimin dili günlük hayatın dilinden uzak ve karmaşıktır. İklim değişikliği gibi zamana ve mekana yayılmış bir "hiper-nesne" bilişsel haritalarımızın normal sınırlarını zorlar. Bu durum, bilimin teknik ve anlaşılması güç dili ile birleşince iklim değişikliği iletişimi bağlamında büyük bir engel teşkil eder. Kurgusal anlatıların, hikâyelerin bilim ile sıradan insan arasındaki bu uçurumu ortadan kaldıracabilecek ortak söylemler olduğu bugün iklim bilimciler, edebiyat kuramcıları, çevreci eleştirmenler, beşeri coğrafyacılar, sosyologlar ve doğa bilimcileri tarafından savunulan bir görüştür. Bu bağlamda, özellikle 2000'li yıllarla yükselişe geçen iklim kurgu (cli-fi) edebiyatının da salt bilim temelli anlatılara kıyasla iklim değişikliği krizini etik, demokrasi, sınıf, kültür gibi farklı bileşenleri ile ortaya koyması bu anlatı türünün iklim değişikliği iletişimde etkin bir role sahip olduğu/olabileceği görüşü etrafında farklı disiplinlerden birçok uzman, kuramcı ve araştırmacıyı birleştirmiştir.

Bu çalışmanın temel argümanını bir iklim-kurgu romanı olan *Flight Behaviour*'ın hem iklim krizini farklı bileşenleri ile anlatma ve farkındalık oluşturma hem de iklim değişikliği iletişimi bağlamında salt bilim-temelli anlatılara kıyasla çok daha etkin bir rol üstlendiği tezi oluşturmuştur. Başka bir deyişle, *Flight Behaviour* iklim bilimi gerçeklerini kurgusal bir hikâye ile aktarırken, iklim krizinin etik, kültürel, ekonomik, politik, dini bileşenlerini de gözler önüne serer. Bir iklim kurgu anlatısı olarak *Flight Behaviour*'ın iklim değişikliği farkındalığı ve iletişimi bağlamında başarısını şu özellikleri belirler: İlk olarak roman bugün ve burada (here and now) olandan bahseder. Çoğu iklim kurgu anlatılarında kullanılan uzak veya yakın bir gelecekte geçen apokaliptik senaryolar yerine *Flight Behaviour* sıradan insanların sıradan hayatlarını konu alır: Amerika'nın güneyinde Tennessee'de yaşayan geçimini çiftçilikle sağlayan fakir, eğitimsiz, din merkezli, dar görüşlü Feathertownlıların ve özellikle Dellarobia ve ailesinin günlük koşuşturmaları, geçim sıkıntıları arasında ayaklarının altından kayıp giden bir coğrafya tasvir edilir romanda. İkinci olarak, iklim değişikliği iletişimde homojen bir hedef kitlenin olmadığını, farklı sınıf, inanç ve kültürel artalandan gelen insanların iklim değişikliği algısının farklı olacağı ve bu nedenle her hedef kitleye özgün farklı iletişim kanallarının kullanılması gerektiğinin altını çizer. Üçüncü olarak, Kingsolver, iklim değişikliğinden en çok sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı nüfusların etkilendiğine vurgu yaparak bugün iklim değişikliği literatüründe üzerinde sıklıkla tartışılan iklim adaleti/iklim etiğine dikkat çeker. Son olarak, medya, siyaset ve sermaye ekseninde üretilen şüphecilik, inkarcılık ve/veya yok sayma gibi iklim değişikliği söylemlerine ışık tutarak iklim değişikliğinin salt bilimsel değil kültürel ve politik bir olgu olduğu gerçeğini vurgular. Bu nedenle *Flight Behaviour* salt objektif bilimin rakamlarla, verilerle, modellemelerle anlatmaya çalıştığı zamana ve mekana yayılmış anlaması/anlamlandırması zor bir "hiper-nesne" yi kurgusal bir hikayenin tüm öğeleri ile-zaman, mekan, karakter, olay örgüsü- ve tüm yönleriyle anlatması, bilimin ve bilim insanının iklim krizi karşısındaki rollerini de sorgulaması açısından İngilizce iklim-kurgu/iklim edebiyatı türünün çarpıcı bir örneğidir.

**Kaynakça**

- Archer, D., & Rahmstorf, S. (2010). *The climate crisis: An introductory guide to climate change*. Cambridge University Press.
- Andersen, G. (2014). Cli-fi: a short essay on its worlds and its importance. Dragonfly. <https://dragonfly.eco/cli-fi-short-essay-worlds-importance/>
- Bjorkman, T. (2019). *The world we create*. Perspectiva Press.
- Boykoff, M. T. (2011). *Who speaks for the climates Making sense of media reporting on climate change*. Cambridge University Press.
- Brock, T. C., Green, M. C., & Strange, J. J. (2002). Insights and research implications. Narrative impact: Social and cognitive implications. Lawrence Erlbaum Associate, 353-54.
- Bransford, J. D., Brown A., & Cocking R. (2000). *How people learn*. Geliştirilmiş basım. National Academy.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Clark, T. (2012). Derangements of scale. *Telemorphosis: Theory in the Era of Climate Change*. Ed. Cohen, T. Open Humanities Press. 148-66.
- Coles, R. (1989). *The call for stories: Teaching and the moral imagination*. Houghton Mifflin.
- Corner, A., Shaw, C., & Clarke, J. (2018). *Principles for effective communication and public engagement on climate change: A Handbook for IPCC authors*. Climate Outreach.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı. (2020). İklim değişikliği ulusal iletişim stratejisi ve eylem planı". <https://www.iklimin.org/wp-content/uploads/2020/10/İklim-Değişikliği-Ulusal-İletişim-Stratejisi-ve-Planı.pdf>
- Dahlstrom, M.F. (2014). Using narratives and storytelling to communicate science with non-expert audiences. *Proceedings of the national academy of sciences of the United States of America*. 11(4), 13614–13620. <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1320645111>
- Dessler, A. E., & Parson, E. A. (2010). *Politics of global climate change: A guide to the debate*. 2. Basım. Cambridge University Press.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Harvard University Press.
- Eisenstein, C. (2013). *The more beautiful world our hearts know is possible*. North Atlantic Books.
- Elliott, A., Cullis, J., & Damodaran, V. (2017). *Climate Change and the Humanities: Historical, Philosophical and Interdisciplinary Approaches to the Contemporary Environmental Crisis*. (1. Basım). Palgrave Macmillan.
- Evancie, A. (2013, April 20). 'So hot right now: Has climate change created a new literary genre? NPR. <https://www.npr.org/2013/04/20/176713022/so-hot-right-now-has-climate-change-created-a-new-literary-genre>
- Figueres, C. & Carnac, T. (2020). *The future we choose: Surviving the climate crisis*. Alfred A. Knopf.
- Fisher, W. R. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value and action*. University of South Carolina Press.
- Ghosh, A. (2016). *The great derangement: Climate change and the unthinkable*. University of Chicago Press.
- Giannachi, G. 2012. Representing, performing and mitigating climate change in contemporary art practice. *Leonardo*. 45 124–131. [https://doi.org/10.1162/leon\\_a\\_00278](https://doi.org/10.1162/leon_a_00278).
- Gottschall, J. (2013). *The Storytelling human: How stories make us human*. Mariner Books.
- Grundmann, R. (2016). Climate change as a wicked social problem. *Nature geoscience*. 9(8), 562–563. <https://doi.org/10.1038/NGEO2780>

- Halperin, A., & Walton, P. (2018). The importance of place in communicating climate change to different facets of the American public. *Weather, climate, and society*. 10 (2). 291–305. <https://doi.org/10.1175/WCAS-D-16-0119.1>
- Harris, Dylan M. (2020). Expanding climate science: Using science fiction's worldbuilding to imagine a climate changed southwestern US. *Literary geographies* 6(1). 59-76.
- Hoffman, A. J. (2012). Climate science as culture war. *Stanford social innovation review*. 10(4). 30–37. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2944200>.
- Hulme, M. (2016). Climate change: Varieties of religious engagement. *Routledge Handbook on religion and ecology*. Eds. W. J. Jenkins, M. E. Tucker and J. Grim. Routledge. 239–48.
- Hulme, M. (2017). Climate change and the significance of religion. *Economic and Political Weekly*. 52(28). 14-17. <http://www.epw.in/journal/2017/28/commentary/climate-change-and-significance-religion.htm>
- IPCC. (2023). Sections. *Climate change 2023: Synthesis report. Contribution of working groups I, II and III to the sixth assessment report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Ed. Core Writing Team, H. Lee & J. Romero. IPCC, Geneva, Switzerland. 35-115, doi: 10.59327/IPCC/AR6-978929169164
- Jiazhe, S., Kaizhong, Y. (2016) The wicked problem of climate change: A new approach based on social mess and fragmentation. *Sustainability*, 8(12). 1312. <https://doi.org/10.3390/su8121312>
- Johns-Putra, A. (2015, November 26). Cli-fi novels humanize the science of climate change – and leading authors are getting in on the act. *The Conversation*. <https://theconversation.com/cli-fi-novels-humanise-the-science-of-climate-change-and-leading-authors-are-getting-in-on-the-act-51270>
- Kahan, D., vd. 2012. “The polarizing impact of science literacy and numeracy on perceived climate change risks”, *Nature: climate change*, 2, 732–35. <https://doi.org/10.1038/NCLIMATE1547>
- Kahan, D. (2010). Fixing the communications failure. *Nature*. 463. 296-97. <https://doi.org/10.1038/463296a>
- Kingsolver, B. (2012). *Flight behaviour*. Faber and Faber.
- Klein, N. (2020). *On fire: The burning case for a green new deal*. Penguin Books.
- Landriault, M. (2020). *Media, security and sovereignty in the Canadian Arctic*. Routledge.
- Laszlo, J. (2008). *The science of stories: An introduction to narrative psychology*. Routledge.
- Leitch, A. (2022). Participatory science communication needs to consider power, place, pain and ‘poisson’: A practitioner insight. *Journal of science communication*. 21 (2). <https://doi.org/10.22323/2.21020801>
- Lorenzoni, I., & Pidgeon, N. F. (2006). Public views on climate change: European and USA perspectives. *Climatic change*. 77, 73-95. <https://doi.org/10.1007/s10584-006-9072-z>
- Mehnert, A. (2016). *Climate change fictions: Representations of global warming in American Literature*, 1. Basım. Palgrave Macmillan.
- Milkoreit, M. (2016). The promise of climate fiction: Imagination, storytelling, and the politics of the future. *Reimagining climate change*. 1. Basım. Ed. Paul Wapner & Hilal Elver. Routledge. 171–91.
- Montgomery, S. (2003). *The Chicago guide to communicating science*. University of Chicago Press.
- Morris, B. S., vd. (2019). Stories vs. facts: Triggering emotion and action-taking on climate change. *Climatic change*. 154(2), 1-36. <https://doi.org/10.1007/s10584-019-02425-6>
- Morton, T. (2013). *Hyperobjects: Philosophy and ecology after the end of the world*. University of Minnesota Press.

- Moser, S. C., & Dilling, L. (2011). Communicating climate change: closing the science-action gap. *The Oxford handbook of climate change and society*. Ed. J. S. Dryzek, R. B. Norgaard, & D. Schlosberg. Oxford University Press. 161-74.
- Nelson, K. (2003). Narrative and the emergence of a consciousness of self. *Narrative and consciousness: Literature, psychology and the brain*. Ed. Gary D. Fireman, Ted E. McVay & Owen J. Flanagan. Oxford University Press. 17- 36.
- Nerlich, B. (2014, July 27). Climate fiction: The anticipation and exploration of plausible futures. University of Nottingham blogs. Making Science Public. <https://blogs.nottingham.ac.uk/makingsciencepublic/2014/07/27/climate-fiction-the-anticipation-and-exploration-of-plausible-futures/>
- Nicolosi, E., Corbett, J. B. (2018). Engagement with climate Change and the environment: A review of the role of relationships to place. *Local Environment*. 23(1). 77-99. <http://dx.doi.org/10.1080/13549839.2017.1385002>
- Nisbet, M. C., & Scheufele, D. A. (2009). What's next for science communication? Promising directions and lingering distractions. *American journal of botany*. 96(10). 1767-78. <http://www.jstor.org/stable/27733515>
- Nixon, R. (2013). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- Pidgeon, N. F., & Fischhoff, B. (2011). The role of social and decision sciences in communicating uncertain climate risks. *Nature climate change*. 1, 35-41. <https://doi.org/10.1038/NCLIMATE1080>
- Pinker, S. (2003). *The language instinct: How the mind creates language*. Penguin.
- Plotkin, H. C. (1982). *Learning, development, and culture: Essays in evolutionary epistemology*. Wiley.
- Pope Francis. (2015). Laudato Si' [On Care for Our Common Home] [Encyclical letter]. [http://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Schank, R. C., & Berman, T. R. (2002). The pervasive role of stories in knowledge and action. *Narrative impact: Social and cognitive implications*. Ed. M. C. Green, J. J. Strange & T.C. Brock. Psychology Press, 287-313.
- Schuldt, J. P. vd. (2017). Brief exposure to Pope Francis heightens moral beliefs about climate change. *Climatic change*,. 141(2), 167-77. DOI:10.1007/s10584-016-1893-9
- Siperstein, S. (2016). *Climate Change in Literature and Culture: Conversion, Speculation, Education*. Unpublished Dissertation Thesis. University of Oregon. <http://hdl.handle.net/1794/20450>
- Taylor, B. M. (1982). Text structure and children's comprehension and memory for expository material. *Journal of educational psychology*, 74(3), 323-340. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.3.323>
- Thorndyke, P. W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive psychology*, 9(1), 77-110. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(77\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(77)90005-6)
- Trexler, A. (2015). *Anthropocene fictions: The novel in a time of climate change*. University of Virginia Press.
- Van Der Leeuw, S. (2019). The role of narratives in human-environmental relations: An essay on elaborating win-win solutions to climate change and sustainability. *Climatic change*. 160(4). 509-519. <https://doi.org/10.1007/s10584-019-02403-y>
- Walsch, Bryan. (2012, Novemner 8). *Barbara Kingsolver: Barbara Kingsolver on Flight Behaviour and why climate change is part of her story*. *Time*. <https://entertainment.time.com/2012/11/08/barbara-kingsolver-on-flight-behavior-climate-change-and-the-end-of-doubt/>
- White, H. (2004). The value of narrativity in the representation of reality. *Narrative theory: Critical concepts in literary and cultural studies*. Vol.4. Ed. Mieke Bal. Routledge. 58-80.

Wibeck, V. (2014). Enhancing learning, communication and public engagement about climate change – Some lessons from recent literature. *Environmental education research*. 20 (3), 387–411. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.812720>

Wolf, J., & Moser, S. C. (2011). Individual understandings, perceptions, and engagement with climate change: Insights from in-depth studies across the world. *Wiley interdisciplinary reviews: Climate change*. 2(4), 547–69.

<https://doi.org/10.1002/wcc.120>

Yusoff, K. & Gabrys, J. (2011). Climate change and the imagination. *Wiley interdisciplinary reviews: Climate change*. 2(4). 516–34. <https://doi.org/10.1002/wcc.117>

**67. Victorian London, England and Englishness in Peter Carey's *Jack Maggs*<sup>1</sup>****Yasemin YAVAŞLAR ÖZAKINCI<sup>2</sup>**

**APA:** Yavaşlar Özakıncı, Y. (2024). Victorian London, England and Englishness in Peter Carey's *Jack Maggs*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1163-1178. DOI: 10.29000/rumelide.1433867.

**Abstract**

Neo-Victorianism is described as a genre in critical and fictional writing which alters our perspective of past and present by bringing two different centuries into focus. From a new genre that is rooted in the past and strongly attached to the present, arise analytical comparisons and alternative-creative works. Victorian England is a vantage point for the Industrial Revolution; when contemporary readers and critics trace the effects and results of major social, economic, and intellectual changes in the twenty-first century back to their source, Victorian England appears as a model for the industrial shift in Europe. This situation justifies the choice of setting for a great number of Victorian and Neo-Victorian novels: among numerous nineteenth-century settlements, Victorian London becomes prominent. London is a designed spot in time and space which is laden with success in industrial production to become a role model, but at the same time with its characteristics such as the heavy burden of urbanisation, showing itself in over-populated places, filthy and inhumane living and working conditions; it exhibits the downside of the industrialisation period. Social and institutional vices of industrialism are portrayed in historical documents as well as literary works in settlements and places of the nineteenth-century: factories, workhouses, slums, hospitals, asylums, and colonies. Period-specific developments are measured through recorded personal and social stories, coming from every class of society, belonging to every age, gender and ethnicity, in the motherland as well as colonies. Moving from the philosophies influencing mainly the first half of the twentieth century, it is argued that contemporary theories show a growing interest on perception, representation and production of space. This article aims to emphasize the set of relations between the concepts of belonging, identity and otherness in the light of the theories on heterotopias and third spaces in Peter Carey's *Jack Maggs*, which is a Neo-Victorian rewriting of Charles Dickens' *Great Expectations*.

**Keywords:** Neo-Victorian novel, Jack Maggs, rewriting, otherness, belonging, national identity, heterotopias and third spaces

<sup>1</sup> **Statement:** This study is derived from the author's doctoral thesis. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 23

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 10.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1433867

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Manisa Celal Bayar University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of English Language and Literature (Manisa, Türkiye), yaseminyavaslar@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-0176-8113, **ROR ID:** https://ror.org/053f2w588, **ISNI:** 0000 0004 0595 6052, **Crossreff Funder ID:** 100019679

## Peter Carey'nin *Jack Maggs*'inde Viktorya Dönemi Londra'sı, İngiltere ve İngilizlik<sup>3</sup>

### Öz

Neo-Viktoryanizm, eleştirel ve kurgusal yazında, iki farklı yüzyılı odağına alarak geçmişe ve bugüne bakış açımızı değiştiren bir tür olarak tanımlanıyor. Kökleri geçmişe dayanan ve bugüne güçlü bir şekilde bağlı olan bu yeni türden, analitik karşılaştırmalar ve alternatif-yaratıcı eserler ortaya çıkmaktadır. Viktorya dönemi İngiltere'si Sanayi Devrimi için bir bakış açıdır; çağdaş okuyucular ve eleştirmenler yirmi birinci yüzyıldaki büyük sosyal, ekonomik ve entelektüel değişimlerin etkilerini ve sonuçlarını kaynaklarına kadar izlediklerinde, Viktorya dönemi İngiltere'si Avrupa'daki endüstriyel değişim için bir model olarak görünür. Bu durum, çok sayıda Viktorya dönemi ve Yeni Viktorya dönemi romanı için mekân seçimini haklı çıkarmaktadır: On dokuzuncu yüzyıla ait çok sayıda yerleşim yeri arasında Viktorya dönemi Londra'sı öne çıkmaktadır. Londra, sanayi üretimindeki başarısıyla rol model olacak kadar yüklü, ama aynı zamanda kentleşmenin ağır yükü, aşırı nüfuslu mekânlar, pis ve insanlık dışı yaşam ve çalışma koşulları gibi özellikleriyle sanayileşme döneminin olumsuzluklarını sergileyen, zaman ve mekân içinde tasarlanmış bir noktadır. Sanayileşmenin sosyal ve kurumsal kötülükleri, tarihi belgelerin yanı sıra edebi eserlerde de on dokuzuncu yüzyılın yerleşim yerleri ve mekânları olan fabrikalar, çalışma evleri, gecekondu, hastaneler, akıl hastaneleri ve kolonilerde tasvir edilmektedir. Döneme özgü gelişmeler, hem anavatanda hem de sömürgelerde toplumun her sınıfından, her yaştan, cinsiyetten ve etnik kökenden gelen, kaydedilmiş kişisel ve toplumsal hikâyeler aracılığıyla ölçülüyor. Ağırlıklı olarak yirminci yüzyılın ilk yarısını etkileyen felsefelerden hareketle, çağdaş kuramların mekânın algılanması, temsili ve üretimi üzerine artan bir ilgi gösterdiği savunulmaktadır. Bu makale, Charles Dickens'ın *Büyük Umutlar* romanının Neo-Viktoryen bir yeniden yazımı olan Peter Carey'nin *Jack Maggs* adlı eserinde, heterotopyalar ve üçüncü mekânlar üzerine teoriler ışığında aidiyet, kimlik ve ötekilik kavramları arasındaki ilişkiler kümesini vurgulamayı amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** Neo-Viktoryen roman, Jack Maggs, yeniden yazım, ötekilik, aidiyet, ulusal kimlik, heterotopyalar ve üçüncü alanlar

### Introduction

In *Jack Maggs*, the equivalent character to Pip is Henry Phipps, who already became a gentleman at the beginning of the novel. Apart from the discussion of his qualification as a gentleman, the reader does not witness the process of bringing up or education. On the other hand, Jack Maggs' self-making process is emphasized throughout the novel. Maggs declares his own will and he hardly turns back to what he once owned. Phipps' life and his acceptance are very dear to him since he finds solace and retribution in

<sup>3</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %23

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 10.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1433867

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme



his unofficially adopted son's life. Maggs sees himself as a saviour in Henry's life. Henry's indifference and coldness towards Maggs is degrading and snobbish. Henry does not seem to value his chance in life that is enabled by a fellow criminal. While Dickens' *Great Expectations* processes the concept of crime and its effect of shaping the individual through the child character Pip, its rewritings *Jack Maggs* and *Mister Pip* places the neglected, excluded characters in the center and in a way that draws attention to the shady spaces in the city, left in the dark side.

The colonisation movement that started before the Industrial Revolution systematically continued in this period when the human source was significant as raw material merchandise. Mechanisation in agriculture provided a basis for the use of individuals in industry, which was needed less and less in other areas. The developments in transportation increased the mobility of the workers among factories and determined the mobility of the population. The root of this model that is accurate for our present world lies in the nineteenth century when the capitalist period started. While the fiction of the colonial period and after generally discusses problems of the colonised countries and the events happening in those areas, identity and integration issues gain importance in the novels that take the immigration movement in their focus as much as the lives of the generation in the mainland.

The members of the crowded working class in England and their conditions become the center of attention in novels through different characters. The same situation is evident in the individuals who were exiled to colonies: some acquired a life after they fulfilled their punishment, and some turned back to England since they had not lost the sense of belonging to their native country. The character that has the same name as the novel, *Jack Maggs*, is sent to Australia as a convict and then turned back to England despite the risk of being executed. The focus of this rewriting is that character and the life revolving around him. Since the Neo-Victorian novel brought a breath of fresh air that involves the analysis of old narratives and events from different perspectives, it is not only limited to reading the spaces that were used for colonial purposes. At the same time, it takes the issues of journey, life as a continuation in the mainland, and living spaces in contexts of cultural practices and social classes as its subject.

### **1. Neo-Victorian Rewritings as Identifiers of the Imperial Legacy and as Planes of Reworking Inherited Traumas**

This section embraces and portrays a range of perspectives about the interest of contemporary societies in nineteenth-century culture and literature. The reasons and functions of this growing interest are compared and studied to establish historical and cultural background for the line of argument. The root of contemporary English society is dispersed in the imperial and colonial activities and discourses of the past, especially the Victorian Age and its developments of all kinds; revolutionary and groundbreaking, but mostly unplanned and consequential.

In the introduction of his book *Inventing the Victorians*, Matthew Sweet asserts "that the exhibition of human oddities had its positive side; that recreational drug use in the nineteenth century was widespread and socially acceptable; that far from being a Modern marooned in the past, Oscar Wilde was – sexually at least- a fairly typical Victorian man" (xxiii). He also reports his research to convince the readers that:

Victorian culture was as rich and difficult and complex and pleasurable as our own; that the Victorians shaped our lives and sensibilities in countless unacknowledged ways; that they are still

with us, walking our pavements, drinking in our bars, living in our houses, reading our newspapers, inhabiting our bodies. (Sweet, 2002, xxiii)

In other words, either in terms of the narrative structure and techniques or as a milestone used in comparison or contrast, the Victorians and their literature remain the focus of attention.

To give another example, in the introduction to *Victorian Afterlife: Postmodern Culture Rewrites the Nineteenth Century*, John Kucich and Dianne Sadoff say that “[g]iven the centrality of historical emergence that contemporary culture locates in the nineteenth century . . . aspects of late-century postmodernism could more appropriately be called ‘post-Victorian,’ a term that conveys the paradoxes of historical continuity and disruption” (2000, xiii). They draw attention to Simon Gikandi and Ian Baucom, who provide striking stories of the construction of postcolonial subjectivity through fictive nineteenth-century political pasts (qtd. in Kucich and Sadoff, 2000, xx). As Kucich and Sadoff report further:

The language of Victorian moral authority, Gikandi shows, enabled the struggle to overthrow colonialist rule; thus, Victorianism's imperial “embarrassment” consists in the fact that its own values helped to reverse its global conquests. Gikandi restores historical continuity to Victorian and contemporary anticolonialist subjectivities by tracing the beginnings of this reversal in the midnineteenth century, showing how this redeployed Victorianism was—and continues to be indispensable to what has now come to be called postcolonial culture. (2000, xxi)

The striking interpretation of imperial embarrassment lies in the fact that it does not emanate from the shame resulting from colonialism and exploitation of people and lands far away from Victorian Britain. This is a secondary, indirect kind of shame, taking its source from knowing that irreversible acts of the empire caused today’s problems both for the coloniser and the colonised. While England is puzzled by the increase in visibility of immigrant workers coming from its previous colonies, it is proven that not even the formerly well-protected island can be spared from the problematic realities that reveal themselves not only in colonies but also worldwide.

Cora Kaplan chooses the term “Victoriana” for the title of her book, *Victoriana: Histories, Fictions, Criticism*, and states that “post-Victorian novels take a crucial part in narrating historical memory and influencing political attitudes beyond Britain’s former empire” (2007, 162). This attitude resonates with Kucich and Sadoff’s ideas, who trace “accounts of the construction of postcolonial subjectivity through imaginary nineteenth-century political pasts” (2000, xx). They also express that “[p]ostmodern political struggles of race as well as gender have identified the nineteenth century as a site of origin and rupture, a moment of emergence. Post-Victorian political narratives can thus reorganize official representations of the nineteenth-century past's liberal or conservative legacies” (2000, xx). The form of representations depends on the point of view, but there is another point of discussion: “What seems undecidable is whether the spreading of the politically correct made the birth of the retro-Victorian novel possible or whether the retro-Victorian novel developed out of a resolution to exploit an ideological trend which had reached a consensus” (Gutleben, 2001, 168).

Llewellyn proposes that the “texts by Victorianists inform the neo-Victorian approach to the nineteenth century not because of neo-Victorian fiction’s belatedness (in the sense of being written about a past that is now distant), but because they bring to the forefront of the debate a set of very *presentist* discourses that are part of that older, inherited tradition” (2008, 172). He continues his argument by emphasising that “[t]he way we argue now is rooted in the nineteenth century, but one of the reasons for this is that we are still negotiating the subjects of that earlier debate” (2008, 172). In this line of argument, it is seen

that most contemporary issues have their roots in the nineteenth century. Whether immediately after they occur, or after a century, they are revisited and discussed in life and fiction. From another angle, self-identification and conceptualisation find their way through our perspective of the past and our intentions of revisitation.

As Heilmann and Llewellyn state, “[s]ince the Victorians ushered in (proto-) modernity, there is a sense in which our continued return to them masks nothing less than our own awareness of belatedness” (2010, 3). They say that through this belated sense of exploration, the role of the past in contemporary culture and literature reveals itself, and through a relative range of (re)interpretations of the nineteenth century, the present becomes a subject of negotiation (2010, 3). Krueger develops a similar point of view as she pronounces that “[i]n our very efforts at ‘revival’ and ‘restoration,’ we extend the Victorians’ own practices and manifest a markedly Victorian self-consciousness about our own place in time, as at once belated and a culmination, as agents of change and effects of infinitely complex processes” (2002, xi). These critics draw attention to intersecting points of the subject from different angles: belated interest in the past arises from an evaluation of present conditions, but since it is a double-ended process, it leads to a re-evaluation of the past as well.

When the issue is applied to fiction and authors, as Robert Kiely states, “[f]or the postmodern historical novelists we have been considering, ‘responsive understanding’ and an ‘interaction between past and present’ are of the essence” (1993, 213). He also adds that “[t]o freeze their writing in a monument of political orthodoxy would be to go against its very grain. For it is not another revisionist closure but a continual reaching back, in which believing and caring are inseparable from curiosity, that is their demanding methodology and desirable end” (1993, 213). It is through this bridge between past and present events that the author catches threads to question the legitimacy of histories and narrations.

Heilmann and Llewellyn relate their discussion on cultural difference and similarity with Cora Kaplan’s ideas in *Victoriana—Histories, Fictions, Criticism*, which enounces that the perception of “[t]he Victorian age is at once ghostly and tangible,” morphing it into “an origin and an anachronism” (qtd. in Kaplan, 2007, 24).

Apart from choosing Victorians as others for cultural and conceptual reasons, there is a sect in the contemporary critical arena which pronounces that:

[T]he prominence of the nineteenth century for postmodernism has yet to become the subject of rigorous scholarly analysis; that is to say, postmodern fixation on the nineteenth-century past as the specific site of Jameson's "break," in which the present imagines itself to have been born and history forever changed, is a cultural phenomenon that itself needs to be historicized— needs, indeed, simply to be acknowledged. (Kucich and Sadoff, 2000, x-xi)

Kucich and Sadoff say that their study aims “to historicize postmodern rewritings of Victorian culture”; their attempt is “to begin a discussion of postmodernism's privileging of the Victorian as its historical ‘other’” (2000, xi). They ask a crucial question, which appears in every mind studying this movement: “But why, exactly, has contemporary culture preferred to engage the nineteenth century—not the modern period or the eighteenth century—as its historical “other””? (2000, xv). This question finds a range of answers within the neo-Victorian critical circle. The recent attention to the Victorian era and the increasing number of rewritings of Victorian culture are products of the postmodern understanding which “fetishizes notions of cultural emergence, and because the nineteenth century provides multiple eligible sites for theorizing such emergence” (2000, xv). They explain and proceed with the details, stating that “the postmodern engagement with the nineteenth century appears to link the discourses of

economics, sexuality, politics, and technology with the material objects and cultures available for transportation across historical and geographical boundaries, and thus capable of hybridization and appropriation”(2000, xv). Contemporary societies find their roots in the nineteenth century and discuss the elements of their culture in relation to these links, which serve as anchors in the fluidity of the transgressive nature of postmodernism, the foggy indecisiveness of postmodern climate.

## 2. Heterotopia and Third Space in Theory: Postmodern Theories on Space and Spatial Productions

### 2.1. Henri Lefebvre: the Production of Space

Coming from the line of French Marxist philosophy, Henri Lefebvre is well known with his studies that involve the critique of everyday life, the production of social space, and analysis of urban space. Lefebvre's influence is crucial in studies held around the notion of spatial justice, of which the best-known names are David Harvey and Edward Soja. Unlike the previous idea of space as an empty area or container, Lefebvre expounds space as “the very fabric of social existence, a medium woven of the relationships between subjects, their actions, and their environment” (West-Pavlov, 2009, 18). Lefebvre is the inventor of the concept of trialectics, which can also be defined as the dialectics of triplicity. Within the trialectics of spatiality, Lefebvre identifies three kinds of spaces:

1 Spatial practice, which embraces production and reproduction, and the particular locations and spatial sets characteristic of each social formation. Spatial practice ensures continuity and some degree of cohesion. In terms of social space, and of each member of a given society's relationship to that space, this cohesion implies a guaranteed level of competence and a specific level of performance.

2 Representations of space, which are tied to the relations of production and to the ‘order’ which those relations impose, and hence to knowledge, to signs, to codes, and to ‘frontal’ relations.

3 Representational spaces, embodying complex symbolisms, sometimes coded, sometimes not, linked to the clandestine or underground side of social life, as also to art (which may come eventually to be defined less as a code of space than as a code of representational spaces). (West-Pavlov, 2009, 33)

In the modern era, “the other” as a third element, joins binary oppositions that constitute the base of philosophical paradigms. The third element, space of representations is the so-called thirding-as-othering.

As much as humans create and produce spaces to serve their domestic, social, and industrial purposes, these spaces themselves shape and influence their makers in return. Furthermore, “space is always already caught up in representational practices, with different groups vying for control of discourses about space, but also of the messages which are coded in spatial artefacts themselves” (West-Pavlov, 2009, 19). At this point, both the discourses about space and the messages conveyed through spatial artefacts become objects of desire for the parties who wish to possess the power of governance and manipulation. In the same direction, Lefebvre draws attention to the uses of space as a medium: “‘Representations of space’ controlled by powerful elites in society may be contested by subaltern space users who attempt to make out of them ‘spaces of representation’” (qtd. in West-Pavlov, 2009, 20). Lefebvre also states that representations of space have a “practical impact” since they interfere in and shape “spatial textures which are informed by effective knowledge and ideology” (2009, 42).

### 2.2. Michel Foucault: Of Other Spaces, Heterotopia, Trialectic

In the field of spatial theories, Michel Foucault demonstrates spaces as processes in production, which become the ground for relations of power and knowledge. Herein Foucault employs the triad of power-knowledge-space. He comes from a generation of philosophers who focus on material or phenomenal spaces and their fluid, dynamic, symbolical meanings. To be conveyed from a theoretical perspective, this is a shift from structuralism to poststructuralism. Structuralism spotlights binary oppositions in the process of making meaning, which happens under the influence of cultural configuration. On the other hand, as West-Pavlov comments “the spatial paradigms of poststructuralism stress that space persists in a constant re-configuring of already extant configurations. There is no space outside those configurations, disfigurations or re-configurations, and no virginal space before configured space” (2009, 25). Here space is the medium of configuration, and at the same time, the field on which all kinds of events fold and unfold in a dynamic rhythm.

Foucault uses the concept of heterotopia, which is defined as places “outside of all places, even though it may be possible to indicate their location in reality. Because these places are absolutely different from all the sites that they reflect and speak about, I shall call them, by way of contrast to utopias, heterotopias” (“Other”, 1986, 24). Foucault enounces that the mirror serves as a tool in a valuable experience:

The mirror is, after all, a utopia, since it is a placeless place. In the mirror, I see myself there where I am not, in an unreal, virtual space that opens up behind the surface; I am over there, there where I am not, a sort of shadow that gives my own visibility to myself, that enables me to see myself there where I am absent: such is the utopia of the mirror. But it is also a heterotopia in so far as the mirror does exist in reality, where it exerts a sort of counteraction on the position that I occupy. From the standpoint of the mirror I discover my absence from the place where I am since I see myself over there. Starting from this gaze that is, as it were, directed toward me, from the ground of this virtual space that is on the other side of the glass, I come back toward myself; I begin again to direct my eyes toward myself and to reconstitute myself there where I am. The mirror functions as a heterotopia in this respect: it makes this place that I occupy at the moment when I look at myself in the glass at once absolutely real, connected with all the space that surrounds it, and absolutely unreal, since in order to be perceived it has to pass through this virtual point which is over there. (“Other”, 1986, 24)

The relativistic quality of the mirror appears to be a mystification, but on the contrary, there is nothing to reveal since everything is out in the open. West-Pavlov comments that “[a]nalysis no longer means unearthing a cryptic meaning hidden within the artefact, but rather, drawing attention to a complex of ambient connections which have simply been neglected until now” (2009, 23). He also gives an example from Edgar Allan Poe’s story “Purloined Letter”, in which “[t]he secrecy of the letter lies in the place to which it has been assigned – a place perfectly visible, but undetected because the police do not think to search in the most prominent site of all, the sideboard in the entrance hallway”, and similar to Poe’s letter, “which is turned ‘inside out’, space is the perfectly, obvious, manifest fabric of social existence, not its mysterious underside” (2009, 23). Both symbolical meanings and function of spaces are subject to change in processes of production.

Foucault’s case studies center on hospitals, prisons, and nineteenth-century cities, which provide vast information about the triad of power-knowledge-space, and which are places mostly fitting the definition of heterotopia, and some of them heterochronias. Foucault analyses power relations and meaningful shifts in the nature of worldly existence in and through spaces and places of symbolical meaning and power. In *The Order of Things*, Foucault describes his own work as “an enquiry whose aim is to rediscover on what basis knowledge and theory became possible; within what space of order knowledge was constituted;”, moreover “on the basis of what historical *a priori*, and in the element of positivity, ideas could appear, sciences be established, experiences be reflected in philosophies,

rationalities formed, only, perhaps, to dissolve and vanish soon afterwards" (2004, xxiii). From this perspective, it is possible to say that Foucault's works extend in scope from analysing the motives of the past that form our cultural/ideological background, to the meaning and function of humans as producers of lived experience.

### 2.3. *Edward Soja: Thirdspace*

Edward Soja introduces the concept of Thirdspace, which is an improvement of Lefebvre's triad, introducing spaces that are both real and imagined spaces. He expresses that "*Thirdspace* too can be described as a creative recombination and extension, one that builds on a Firstspace perspective that is focused on the 'real' material world and a Secondspace perspective that interprets this reality through 'imagined' representations of spatiality" (*Thirdspace*, 1996, 6). Soja highlights the significance of the spatial dimension in both physical and ideological grounds in our lives. In multiple situations, "[w]hether we are attempting to deal with the increasing intervention of electronic media in our daily routines; seeking ways to act politically to deal with the growing problems of poverty, racism, sexual discrimination, and environmental degradation; or trying to understand the multiplying geopolitical conflicts around the globe", Soja underlines that "we are becoming increasingly aware that we are, and always have been, intrinsically spatial beings, active participants in the social construction of our embracing spatialities" (*Thirdspace*, 1996, 1). He also adds that "[p]erhaps more than ever before, a strategic awareness of this collectively created spatiality and its social consequences has become a vital part of making both theoretical and practical sense of our contemporary life- worlds at all scales, from the most intimate to the most global" (1996, 1).

Soja states that "[t]he generative source for a materialist interpretation of spatiality is the recognition that spatiality is socially produced and, like society itself, exists in both substantial forms (concrete spatialities) and as a set of relations between individuals and groups, an 'embodiment' and medium of social life itself" (*Postmodern Geographies*, 1989, 120). He also adds that "[i]n their appropriate interpretive contexts, both the material space of physical nature and the ideational space of human nature have to be seen as being socially produced and reproduced. Each needs to be theorized and understood, therefore, as ontologically epistemologically part of the spatiality of social life" (1989, 120).

In *Postmodern Geographies*, Edward Soja indicates that human beings "objectify the world by setting themselves apart", doing this "by creating a gap, a distance, a space. This process of objectification defines the human situation and predicates it upon spatiality, on the capacity for detachment made possible by distancing, by being spatial to begin with" (1989, 132). He also adds that,

Objectification, the primal setting at a distance, relates to what Sartre calls 'nothingness', the physical cleavage between subjective consciousness and the world of objects that is necessary for being to be differentiated in the first place, for being to be conscious of its humanity. In this essential act, this original spatialization, human consciousness is born (although borne may be just as appropriate). Nothingness is thus nothing less than primal distance, the first created space, the vital separation which provides the ontological basis for distinguishing subject and object. (Soja, 1989, 132)

Soja expresses that he perceives the concepts of objectification, detachment, and distancing as parts of a consciousness of existence and primary elements of the state of being. According to him, being human is to embrace both abilities to create distances and attempt to cross them, and at the same time, "to transform primal distance through intentionality, emotion, involvement, attachment. Human spatiality is thus more than the product of our capacity to separate ourselves from the world, from a pristine Nature, to contemplate its distant plenitude and our separateness" (1989, 132-3). Through this double-

sided movement, “[s]ubjectivity and objectivity thus reconnect in a dialectical tension that gives place to being, that produces a milieu, a humanized second-nature” (1989, 133).

### 3. England as the Motherland and New South Wales as a Penal Colony

The city of London has a unique culture and Dickens uses this city to illustrate the chaos of life with all of its layers in the nineteenth century, such as crime and criminals, intricate relations in rich and poor houses, varying types of industries, conditions of workers of every gender and age. Newgate Prison is also emphasised as a symbolic place in cultural history. Crime and criminals are not confined to the borders of Newgate Prison in Dickensian novels and their rewritings. The city of London includes criminals under unspoken rules. When they are exposed and condemned, they are severely punished in prison, hang or sent to colonies for life lifetime. Corruption in courts and policemen is reflected in *Jack Maggs* as thus: “To discuss Jack Maggs with a man of law seemed, to Mercy, a very dangerous thing. To her, a lawyer was of the same species as a judge, and the judge the same genus as a policeman, and a policeman the same thing exactly as Harold Hoban, the hangman at Newgate Prison” (Carey, 1999, 139). Social and institutional deterioration and hypocrisy of the time is the subject of severe criticism. Negligence and ignorance as applied rules do not mean that crime does not exist; it means that it is tolerated under these conditions.

The city of London and its spatial practices regarding crime and punishment affected individuals and their treatment by the judiciary system. When we think from the perspective of criminals, there are unjust situations. As long as they are not caught, they can carry out criminal activities in the social and economic circles of London. On the other hand, when they are caught, they may be punished for life or executed even for a petty crime. Thus, apart from unjust applications, the aim of punishment is discussable. The interest of the British Empire is at the focus and it outweighs the rehabilitation of convicts, and consequently, the construction of a better society. Individuals appear to be easily expendable in a country's agenda.

Australia, in other words, “New South Wales” as it is stated in *Jack Maggs* is a place criminals are exiled to after they are stripped off all chances in the motherland, and always followed by sanction of these records: “There is a Jack Maggs of London transported for life in 1813. Might that be your situation, Sir?” (Carey, 1999, 140). It is inferred from the narrated events in *Great Expectations* and *Jack Maggs* that once a person is convicted, that person loses all of his/her rights in the motherland, and becomes subject to institutional practices. As Carey states, witnessing these convicts being severely punished causes sorrow and agitation: “God help us all, that Mother England would do such a thing to one of her own” (1999, 98). At this point, further questions arise about social groups and classes in English society, and how they are included, excluded, and treated by the authority.

### 4. Englishness and Gentlemanship in the Construction of National Identity & London as a Place for Belonging

Pip in Charles Dickens' *Great Expectations* follows his path from uneducated poorness to gentlemanhood, a chance given by a secret benefactor. While Pip climbs the ladder of success, he misinterprets the identity of his benefactor and all the way he thinks that it is Miss Havisham, but it is the criminal, Magwitch. Magwitch compensates his failure in life by providing an orphan boy with a fortune he never had. So, Pip's economic and social success in life functions as redemption for Magwitch,

a sense of joy and relief he cannot ever again imagine for himself in England. Pip's existence becomes a medium through which Magwitch defines himself.

Peter Carey is an Australian novelist who won The Booker Prize twice in his career and Commonwealth Writers Prize for *Jack Maggs* in 1997. In *Jack Maggs*, the story of the child and the criminal is rewritten. The reader witnesses a dominating and categorising study that takes place among the memories and subconscious of a possible convict. Both the search for a hidden past and the act of breaking into a very personal and confidential area of the human mind are carried out through a series of experiments. Spiritual séances, mesmerism, hypnotism, and trickery are used as tools in this experiment. Mystification occurs as an effect in the novel, keeping the tension high for both the characters in the novel and the readers. Besides, crime, mystic events, and suspense are utilised as a driving force. Charles Dickens is placed in *Jack Maggs* as the author, Tobias Oates. Peter Carey uses Dickens as an element in the plot. Tobias Oates uses mesmerism and tries to map the criminal mind like a cartographer. He experiments like a scientist hypnotises Maggs, acts like a thief, and violates moral and ethical values. The presence of an author in the novel brings the issue of authorship under focus; moreover, the novel carries biographical details as a result.

In *Jack Maggs*, the equivalent character to Pip is Henry Phipps, who already became a gentleman at the beginning of the novel. Apart from the discussion of his qualification as a gentleman, the reader does not witness the process of bringing up or education. On the other hand, Jack Maggs' self-making process is emphasized throughout the novel. Maggs declares his own will and he hardly turns back to what he once owned. Phipps' life and his acceptance are very dear to him since he finds solace and retribution in his unofficially adoptive son's life. Maggs sees himself as a saviour in Henry's life. Henry's indifference and coldness towards Maggs is degrading and snobbish. Henry does not seem to value his chance in life that is enabled by a fellow criminal.

As a Neo-Victorian rewriting of *Great Expectations*, *Jack Maggs* starts in the middle of action. Whereas the original novel focuses on the story of an orphan boy, Philip Pirrip, its rewriting mainly takes the life of criminal Maggs as its primary interest. This change of focus enables Peter Carey to bring issues related to criminals and punishment in colonies into daylight. The equivalent character of Pip is Henry Phipps in *Jack Maggs*. Henry Phipps does fall behind in the plot in the scale of importance. He does not represent innocence and well-brought-up gentlemanhood like Pip in *Great Expectations*; on the contrary, he is an unproductive, spoilt young man who avoids an encounter with his benefactor.

Criminals, Abel Magwitch in *Great Expectations* and Jack Maggs, the character who gave his name to the rewriting, are also different in nature. Even though *Great Expectations* is an exemplary realistic novel, rich in details and information about the events of nineteenth-century England, *Jack Maggs* provides a deeper observation of characters, the country, and the symbolic meaning of Jack's physical features. While local narratives and issues are brought into focus, the central position and importance of London and England are kept in vision. As a neo-Victorian novel, *Jack Maggs* keeps a balance between local and central narratives, and thus, draws parallels and connections among events of the past and their outcomes. A wide perspective of past and present situations of individuals and countries are portrayed by Peter Carey, providing the reader with to-the-point tools for deep analysis and re-evaluation. Most of the events are not personal; they are parts of a portrait of the country of the time. Inferring from this idea, local narratives cannot be isolated from what we call the history of a country. On the contrary, they are parts that constitute the puzzle itself.



Maggs' story is "the making of a criminal", whereas Pip's story is "the making of a gentleman". Maggs transforms himself from being a criminal to a wealthy self-made man, claiming his rights as a citizen, a Londoner, and an Englishman. He does not see Henry Phipps as a substitute anymore. Instead, he claims his place in society as a strong figure. He does not loathe himself or his chances in life for the criminal he had become, but he blames the prejudice of the society since they are nosy and interfere with his life, ruining his chances of seeing Henry or establishing a new life of his own in the country where he feels he belongs to. The prejudiced society does not accept him. Even if he completed the process of punishment, the unjust behaviour towards him equals expelling him from society for life.

Self-making process in *Great Expectations* is closely related to the concept of gentlemanliness in the nineteenth century whereas the self-made criminal and author step forward in *Jack Maggs*, but not the equivalent character, named Henry Phipps. Henry is Jack Maggs' medium and compensation in a world where he is expelled from. Although Maggs has a wealthy life in Australia, he sees this land from the perspective of his memories of a long past of captivity. England, and most particularly London, is his choice among other geographical places. Maggs describes England with the words: "It' my home, . . . That's what I want. My home" (Carey, 1999, 8). In the same line, Maggs defines himself as a Londoner, an Englishman:

"I am a cockroach, isn't that so? It was very clear that would happen to me if I were to ever set foot in England again. I was transported for the term of my natural life. Weren't those the word? Did not his Lordship wish to crush me with his heel?"

"There are no cockroaches here," said Percy Buckle, speaking very rapidly. "But it does say that one Jack Maggs received a conditional pardon in Moreton Bay in 1820. And we have concluded that if only you were to remove yourself again to New South Wales you would be, to all purposes . . . well, no one would wish to hang you."

"I know. God damn. I do know, Sir. But you see, I am a fucking Englishman, and I have English things to settle. I am not to live my life with all that vermin. I am here in London where I belong." (Carey, 1999, 140-1)

In this dialogue between Percy Buckle and Jack Maggs, it is obvious that Maggs takes the risk of losing his life to claim his rights as a citizen. It may also be interpreted as Maggs' effort to overcome expulsion from the spatial integrity of the English mainland. Carey discusses a political agenda over an individual existential quest.

Maggs defines himself as a Londoner, leading the reader to evaluate him as a natural inhabitant of this famous city, deriving questions of belonging and acceptance as a resident of London. As much as the qualities that come to mind when the word "Englishness" is uttered, London, the mutual setting in both novels, comes with connotations of its own. Maggs defies being defined as an Antipodean or an Australian citizen. Even if he had a second chance in life and made the most of it, getting a pardon for life, establishing a nice farm and family, he turns his back to his fortune to get back to England and his adopted son. His lack of belonging may well have been caused by the fact that he was expelled from England, banished from the place he identifies himself with. The poor, the orphans, the criminals are also a part of life in London. Maggs' rage against the exile from his native country is also a reaction against disapproval, rejection, and neglect. His presence in London turns out as a challenge, manifestation, and claiming rights. It is an act of free will, as opposed to obeying laws and norms.

Magwitch is resolved to lead a life of his choosing. He has motives, but he is also leading a flexible life. He is not fixated on only one goal. He journeys toward the horizon. He leaves a settled life, wealth, family, and security behind. Even if he is not related to Phipps, he values him as an adopted son, even

more than his own children. He abhors his life in exile. Even if it may occur as a second chance in life and a better option than execution in England, Magwitch is disgusted by the behaviour of the Captain towards them, as prisoners, the behaviour of prisoners in desperate anguish for their lives, not knowing where and when death will come from a fellow criminal, the officers, sickness in a long voyage, or the ills of a new land where their fate is unknown, and being conscious of the fact that they are expelled from their native land and never wanted there again, either dead or alive.

Maggs' insistence on claiming his right to stay in London can be interpreted as a declaration, stating his choice of residence. Back in the nineteenth century, we see that it was a widely accepted and applied practice to expel criminals from the country and send them to colonies with ships. Either sea voyages or poor conditions in the lands unknown to the criminals brought death and sickness upon them, some of which were lethal since they would have no chance of developing immunity. After he completes his sentence, Magwitch comes forth as a self-made, strong, and powerful character. He has both willpower and wealth, which is a common denominator of power in nearly all cultures. Despite his prosperous conditions he chooses to turn back and seek fulfillment. He finds people to arrange his paperwork and let him travel to London: "I have just arrived. I came into the country with the most careful plans. I had a man at Dover in my pay, and when my papers were presented, he turned the other eye. Everything was as it should be. Everything was on the wink, but now there is a household full of busy-bodies all wanting to talk about my life" (Carey, 1999, 141). Every part of the plan is well built and played, except the unwillingness of his native land and community to accept him again.

Recognition, rejection, and expulsion of individuals are staged in both social groups and national communities, and for the most important part, widely applied by Victorian authorities. Either in Victorian novels or Neo-Victorian, crime and detection play a significant role in narrative structure. The chosen Victorian novel and its rewritings emphasise the role of crime and criminals in English society. When the situation is analysed from the criminals' perspective, it can be said that most of them are forced to live a life in exile. If they were sent to prison in England, they would still be a part of the English society. However, it is also evident that a city changes over time, loaded with changing meanings and desires. Stories of the people who live in a city build up its history. Carey exhibits the changing conditions while he describes London of the past, over the history of Maggs, and London of Phipps, or the time when Maggs turns back. The flux and reflux of time wash some properties away and establish others, but some institutional practices are persistent, and resistant to change, as in the example of the treatment of the criminal in *Jack Maggs*.

## **5. Heterotopic Places and Third Spaces in *Jack Maggs*: Evaluation of Spaces of the Reversed Quest as a Strike Back**

Other spaces, hybrid places and heterotopias coincide with the empowered other as a subject of major significance in the plot, signifying the will and determination of the othered subject, who turns back and plots to strike back in all possible ways without echoing the faults of the past, which would announce a non-changing, doomed fate if he would end up in failure. The major struggle of the persona and the emphasised conflict of the novel is the possibility of reaching a solution by all means, never given by the system, culture, and authority; thus, needs to be invented or created by an aspiring mind and relentless willpower.

The heterotopic places and third spaces in the narrative are the roots of the possibilities and creative solutions for the characters, which would never be possible within the strict rules of a society that defines

the borders and limits of the inhabitants of its social classes. Jack Maggs defies the limitations tailored for the othered and outcast character. He is the embodiment of the unexpected stance since he becomes the misfit regarding the mostly favourable ending for him, seemingly functioning as the serving of justice, and relieving the conscience of the majority of the Victorian society. Jack Maggs' ever-growing strength and power is a symbol of the presence and continuity of the waves that will strike back and claim their rights in every way possible; in designed or undesigned methods, expected or unexpected ways, which appear mostly through fresh perspectives enabled by the hybrid places and communities, or heterotopic and/or third spaces that give birth to encounters and creations which would most probably impossible within the limits of the dialectical limitations of the societal norms.

The existential struggle of the persona reveals an inner journey for the healing and reconstruction of the self through a series of personal and interpersonal experiences. On the other hand, following his will and desire to actualise himself, the protagonist actually takes on a quest for identity, beginning from the point that is previously deemed as a deserved ending for the character. The Victorian legacy gives birth to unexpected possibilities, most surprisingly claiming justice for the convicts of interest, and not applying the rules of a belated sense of justice, claimed by the future inheritors but by the person of interest himself. In other words, Jack Maggs defies the conditions and norms that draw the lines of his sentence without any possible retribution and reconstruction.

A common denominator of Dickens's novels and also Neo-Victorian rewritings of his works may be stated as the significant place of the city of Victorian London as the heart of the Motherland. Domestic places and institutional buildings, or in other words, public and private spaces serve as constituents of a multilayered narrative, portraying the city as a heterotopic place of intersecting characters coming from different socio-economic classes, each with a story and history of their own.

The Victorian lanes and streets as arteries of the city, encompassing crime and criminals are places of significance in cultural history. The city and its environment appears as an ambiguous place since it is a multilayered and multidimensional space encompassing the lives and cultures of all people from differing social classes. The intersection of lives and experiences of characters take place mostly in heterotopic places or third spaces. The households, the prison, and the ship can be given as examples. Even the beginning of the book reveals the residue of the river as the cradle of Silas Smith, who is the adoptive father of Jack Maggs, in other words, who begins the tradition of adopting an orphan to transfer their ideals to a substitute to be fulfilled in the long run of life, continued by the following generations. This continuity signifies both the solidity and graveness of the walls of judgement to be overcome by the convicts and also the growing determination and resistance to express their presence and claim a just punishment and a well-deserved second chance in the places of belonging. The impossibility of their original aim leads them to find bypassed solutions such as choosing an adoptive child to sponsor and raise as a gentleman, or at least as a better self, to claim and attain a favourable place in society.

Victorian London is the embodiment of ambiguity since it is a growing entity with migratory waves of workers of all ages coming to answer the expanding needs of industrialism. The unplanned and accelerated growth of the industrial towns and cities are reflected in Dickens' novels and their Neo-Victorian rewritings. The overcrowded cities and the lack of justly established workers' right find their representatives in the narratives. The emphasis of this study, however, is the meaning and function of space and place as essential constituents of the concepts of belonging and identity.

The Newgate Prison is also a solid ground of importance and also a symbol in the cultural history of London. The Newgate Prison is also a heterotopic place of deviation and crisis. It has a very long history: This particular building was demolished at the beginning of twentieth century, but it keeps on living in narratives even to this day. The prison cells contain very different planes of being as much as the building itself is a place where acts of violence, deviation, and crisis are fulfilled. Thus, the Newgate Prison fits the description of Foucault. The history of the prison building itself reaches back to very old times, but the narratives of Foucault traces it back to the nineteenth century.

The Newgate Prison is a constant in the equation, a changing, evolving but permanent sign of capital punishment. It has a long history in English cultural memory. Like a looking glass, even if it is shaped in classical or modern trends, it serves every generation with similar functions: opportunity to observe oneself, encapsulate crime and deviation, initiating the process of self-reflection. Moreover, Newgate is a prison and a monument in transformation. It represents the shift from communal groups in punishment to individual isolation. The history of the building is a form of renewal and renovation in practices of punishment. Institutional methods constitute the execution of punishment. Expelling criminals from the motherland is a symbol of negligence. The presence and acceptance of crime and criminals are replaced by the will of the country. Thus, criminals become subjects without a will, pawns used in the games of an empire. Trading of the criminals and using them as working forces can be interpreted as a new form of slavery.

Among other places of interest in this study, Victorian households exemplified in Pater Carey's *Jack Maggs* portray hybrid or heterotopic spaces, some of which may even be named third spaces of unexpected encounters bearing the results otherwise unattainable in the borders of dichotomies and dialectical grounds. In this sense, hybridity and ambiguity become productive concepts and grounds for a creative perspective in motion, which is much needed to reach solutions of any scale.

The ships transporting the criminals are also heterotopic places which are not bound to any place by nature, and which are above a fluid ground that starts to erase the established borders of belonging and territoriality. This blurring of the boundaries is enlarged by the ever growing distance from the mainland as the ship proceeds, resulting in a sense of being torn apart from the solid parts constituting the identity. The spaces and places which are the background of experiences and memories of an individual are key to the development of the sense of belonging and also the substantial parts of identity. The memory, smell, and image of a place represent the encoded experience and its remaining memory as a lifelong heritage to be processed by the mind of the characters, either to exalt them or to fuel their motivation to overcome the obstacles and take revenge or fulfill their destinies in the narrative. In other words and depending on the narrative, the memories of the past serve as a significant element of the plot; either pronouncing the unsaid, showing the unseen, and voicing the marginalised other in a Neo-Victorian work or delving into the deep secrets of a national history over the stories of representative characters seeking for justice and retribution.

The Mother Land, or the main land is a representation of solid borders and discriminative acts of justice regarding the unequal handling of convicts coming from different classes of the English society. This situation may be exemplified by the unjust institutional treatment of the two convicts in Dickens's *Great Expectations* inasmuch as the representation of the same situation in Carey's *Jack Maggs*. On the other hand, the New South Wales is a place of exile, even if it is not pronounced under this name in the novel. The main character, Jack Maggs, is sent for life to the colony to serve his sentence; a conflict inherited from the original narrative giving life to the latter, Dickens's *Great Expectations*.

The journey of the convict character Abel Magwitch begins with his encounter with Pip while he is walking to the ships used to transport criminals to colonies. The criminal character of Carey's *Jack Maggs* represents the afterlife of Abel Magwitch, taking on the journey where he left, a well-established life in the colony after he served his sentence. The ending of the Victorian novel may have fulfilled a good part of the expectations of readers of its age, but it does not seem to answer the needs of all parts of the society, glimpsing in between the past narratives to be rehandled, appropriated, adapted or to be rewritten from a new perspective to process collective traumas to establish a better present and future state. The function and significance of spatiality and temporality take their roots from the intrinsic nature of human existence and experience, their fabric naturally interwoven in the human perception and mind, which perceives its being and gives meaning to it through lived experiences and their memories as the substantial core constituting all the elements to develop a sense of belonging, a major constructive part of personal and national identity. The reasons for Jack Maggs' insistence on reaching the mainland risking his life and completing his journey can be inferred from the sense of exactness, most probably a consequence of trying multiple ways leading to dead ends. The determination and willpower of the empowered criminal are openly given in the physical and mental description of the character as he enters the narrative (quotation from the beginning of the book). The motivation of Jack Maggs should be strongly justified since the end of Dickens' *Great Expectations* claims to give him the desired and expected level of justice, appropriated under the image of a dreamed life of a former convict, but it disturbs the underprivileged parts of the society and the conscience of the contemporary readers alike. There lies the root of the causes that lead the criminal character to abandon a life to be admired by the many, and to dedicate his life to complete the cycle of this redemptive inherited journey. Carey's *Jack Maggs* has a self-reflexive nature, common in metafictional narratives as well as some Neo-Victorian works. Their nature of being a "strike back" renders them retrospective, self-reflexive and reconstructive as a matter of fact.

## Conclusion

Persistence of memory and the power of memories in forming personal and social identities occur as a post-empire effect. Jack Maggs becomes a magnified figure whose presence symbolises the resistance of individuals who believe in constituting a life of their choosing, against the devastating, strict rules and laws of the English society. The presence of the scars in Maggs' body is a violation of human rights, diminishing his chance in constituting healthy relationships in both personal and professional fields. He is a scapegoat figure, shaped by crime and illegal acts carried out in England. Avoiding the outcome does not serve to solve the problems of the society, nor does it prevent the formation of new ones.

In/visibility of crimes and criminals appeared as a tricky subject in Victorian England since they are key to hiding criminal activities and also the people who carry out these activities as a profession. Masking of the crimes appears to be a widely used method in English society. Chimney sweepers are forced to contribute to burglary. They are a group of little children, found fit to clean chimneys from the inside. The child character Pip in *Great Expectations* reveals the dangerous and extremely unhealthy conditions of this job. In *Jack Maggs*, the other side of the coin is displayed; the child becomes a player in a criminal act. As soon as they descend from the chimney and reach the ground, they are forced to open the door from inside, so that other members of the gang can enter and rob the house. Apart from child abuse and exploitation, there is another side of this subject that lies behind; children are raised as thieves and forced to handle the responsibility of the act all by themselves. If they are caught in the act, it is easy for the people who planned the entire event to abandon them and let them pay the price in jail. Peter Carey gives details regarding this subject in *Jack Maggs* from the child character Henry's point of view: "In

the summer of 1801 we did over twenty of these 'errands.' We did so well that before the fireplaces of London were hot again, we had abandoned the rotten little court by London Bridge and moved, with Silas and Sophina, to Islington" (169). Since every house in London had chimneys to be swept—especially the loftier the houses, cleaners kept their chimneys—it is a profitable business, also providing these burglar gangs with insider information about the goods, and easily carried out through dexterous hands of children. It is indeed ironic in Victorian England that the burning of coal covers cities with its soot and smoke, as much as it masks criminal activities and their sustainability through its cleaning.

In *Jack Maggs*, Carey portrays a range of private and public spaces which are also congruent with the Foucauldian term heterotopia. These places are multi-layered in nature but encompassing and uniting individuals from differing classes and groups under special codes. In Carey's novel, Ma Britten's house, Tobias Oates's chambers, Newgate Prison in London, and New South Wales in Australia are spaces to elaborate upon. Ma Britten's house is a place of deviation in Foucauldian terms, where illegal methods are applied by the same person without records, to prevent women of the time from diverse social classes from the shame and consequences of abortion. At the end of *Great Expectations*, Magwitch is portrayed as a character who has a good business and a family as if to compensate his losses or to serve as a redemption for the unequal treatment of a lifetime. Carey's Jack Maggs is an empowered subject, adopting his inheritance from the Victorian predecessor and showing an indomitable willpower to fulfil his destiny to claim his rights in the Mother Land.

### References

- Carey, P. (1999). *Jack Maggs*. New York: Vintage.
- Foucault, M., & Miskowicz, J. (1986). Of Other Spaces. *Diacritics*, 16(1), 22–27. <https://doi.org/10.2307/464648>
- Foucault, M. (2004). *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*. Trans. Alan Sheridan-Smith. London: Routledge.
- Gutleben, Christian. (2001). *Nostalgic Postmodernism: The Victorian Tradition and the Contemporary British Novel*. Amsterdam: Rodopi.
- Heilmann, Ann, and Mark Llewellyn. (2010). *Neo-Victorianism: The Victorians in the Twenty-First Century, 1999-2009*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kaplan, Cora. (2007). *Victoriana—Histories, Fictions, Criticism*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- Kiely, Robert. (1993). *Reverse Tradition: Postmodern Fictions and the Nineteenth Century Novel*. Cambridge: Harvard UP.
- Krueger, Christine L., ed. (2002). *Functions of Victorian Culture at the Present Time*. Ohio: Ohio UP.
- Kucich, John, and Dianne F. Sadoff, eds. (2000). *Victorian Afterlife: Postmodern Culture Rewrites the Nineteenth Century*. Minneapolis: U of Minnesota P.
- Llewellyn, Mark. (2008). What is Neo-Victorian Studies? *Neo-Victorian Studies*, 1:1, 164-185.
- Soja, Edward W. (1989). *Postmodern Geographies: The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. London: Verso.
- Soja, Edward W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Malden: Blackwell.
- Sweet, Matthew. (2002). *Inventing the Victorians*. London: Faber and Faber.
- West-Pavlov, Russell. (2009). Introduction. Entering Space. Introduction. *Space in Theory: Kristeva, Foucault, Deleuze*. By West-Pavlov. Amsterdam: Rodopi. 15-36.

## 68. Impact of Using Authentic Videos on Foreign Language Vocabulary Learning<sup>1</sup>

Özlem ZABİTGİL GÜLSEREN<sup>2</sup>

Sevde ARAZ<sup>3</sup>

**APA:** Zabitgil Gülseren, Ö. & Araz, S. (2024). Impact of Using Authentic Videos on Foreign Language Vocabulary Learning. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1179-1198. DOI: 10.29000/rumelide.1455170.

### Abstract

This study investigated the impact of authentic video use on the vocabulary reservoir of English language learners and aimed to compare the effectiveness of this technique to traditional techniques. The study included 45 students in two language classes with B1 English proficiency levels. The language context took place in a preparatory school at a foundation university in Istanbul. Half of the 45 students were chosen as the control group, and the other half became the experimental group. In the control group, the students were taught target vocabulary merely by the definitions and translations provided by the teacher. The experimental group was taught vocabulary using short excerpts from authentic videos such as different series, movies, and songs. The study lasted seven weeks. A pretest and post-test were given to both participant groups to assess their vocabulary discernment. The results of the quantitative data demonstrated that the experimental group was much more successful in their vocabulary learning process than the control group as the test for the vocabulary recognition indicated, and each student had significant improvement in their target vocabulary knowledge, proven by the number of correct answers marked in the vocabulary test. In addition to the quantitative data, interviews with 6 open-ended questions, provided a deeper understanding of students' views about authentic video excerpts. Interviews were conducted with 10 students from the experimental group. The results indicated that students had positive attitudes toward the use of authentic video excerpts in the language classroom and expressed support for being more effective in vocabulary building.

<sup>1</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received -/Ithenticate, Rate: 21

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 27.10.2023-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455170

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi ABD / Dr., İstanbul Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching (İstanbul, Türkiye), ozlem.gulseren@izu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4975-1326, **ROR ID:** https://ror.org/00xvwpq40, **ISNI:** 0000 0004 0454 9308

<sup>3</sup> Öğr. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yabancı Diller Koordinatörlüğü, İngilizce Hazırlık Birimi / Lecturer, İstanbul Sabahattin Zaim University, Foreign Languages Coordination Office, English Preparatory Unit (İstanbul, Türkiye), sevde.araz@izu.edu.tr, **ORCID ID:** 0009-0009-0377-6019, **ROR ID:** https://ror.org/00xvwpq40, **ISNI:** 0000 0004 0454 9308

**Keywords:** Authentic Videos, Vocabulary Learning, Vocabulary Retention, Language Learner, Language Learning

## Otantik Video Kullanımının Yabancı Dil Kelime Öğrenimine Etkisi<sup>4</sup>

### Öz

Bu çalışma, otantik video kullanımının İngilizce öğrenenlerin kelime dağarcığı üzerindeki etkisini araştırmış ve bu tekniğin etkililiğini geleneksel tekniklerle karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya iki dil sınıfında B1 İngilizce yeterlilik seviyesine sahip 45 öğrenci katılmıştır. Çalışma İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin hazırlık okulunda yapılmıştır. Öğrencilerin yarısı kontrol grubu, diğer yarısı ise deney grubu olarak seçilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere hedef sözcükler yalnızca öğretmenin sağladığı tanımlar ve çevirilerle öğretilirken, deney grubuna farklı diziler, filmler ve şarkılar gibi otantik videolardan kısa alıntılar kullanılarak öğretilmiştir. Çalışma yedi hafta sürmüştür. Her iki katılımcı grubuna da kelime bilgilerini ölçmek için bir ön test ve son test verilmiştir. Nicel verilerin sonuçları, deney grubunun kelime öğrenme sürecinde kontrol grubuna göre çok daha başarılı olduğunu ve bu gruptaki her öğrencinin, kelime testindeki doğru cevapların sayısına bakılarak hedef kelime bilgisinde önemli bir gelişme gösterdiğini göstermiştir. Nicel verilere ek olarak 6 açık uçlu sorudan oluşan görüşmeler, öğrencilerin otantik video kullanımına ilişkin görüşlerinin daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamıştır. Deney grubundan 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin dil sınıflarında otantik video alıntılarının kullanımına yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ve kelime dağarcığı oluşturmada daha etkili olduğunu desteklediklerini göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Otantik Videolar, Kelime Öğrenimi, Kelime Hafızası, Dil Öğrencisi, Dil Öğrenimi

### 1. Introduction

Language learning is a dynamic process consisting of many different components. Along with four language skills, vocabulary is one of the most significant areas of language learning. As Cameron (2001) states, vocabulary plays a great role in acquiring the language. Research in language teaching indicates that vocabulary learning continues to be the most essential element of fluency of second language communication. Similarly, Nunan (1991) also states that vocabulary is necessary in order to be competent in the second language. Without a good vocabulary reservoir, it is unlikely to be proficient in the target language. Vocabulary learning is a complex process, which is why it is seen as a difficult endeavor by many language learners and teachers. Due to a lack of vocabulary knowledge, learners encounter problems in various other areas of the language, and they cannot convey their message when

<sup>4</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %21

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 27.10.2023-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455170

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme



speaking in their second language. This is especially a major problem in countries such as Turkey, where English is learned as a second or foreign language and thus learners have limited opportunities to use the language in their daily encounters. When students have difficulty in other language areas due to their inadequate vocabulary, they tend to be unwilling to learn the language more deeply. With this in mind, vocabulary knowledge is one of the main reasons that also shapes language learner's motivation for language learning (Allen, 1983). One reason for students' inadequate vocabulary reservoirs is that teachers sometimes do not use effective vocabulary teaching techniques and stick heavily to traditional methods with pre-determined curricula or coursebooks. Despite their ease of use of these traditional approaches, they are not always motivating or practical for learners. Unfortunately, many language educators and teachers still ask their students to memorize lists of words and write vocabulary lists in their notebooks rather than providing ideas or relevant context about how to use new vocabulary in real life.

It is reassuring that more emphasis is given to vocabulary teaching these days in language classes (Cameron, 2001). In the same vein, Dogan (2009) states that despite having been neglected in the past, the significance of vocabulary knowledge has been better understood recently. As Allen (1983, p.5) states in teacher-preparation programs today, there is more attention directed to different techniques for teaching vocabulary. This is because despite the amount of time teachers have devoted to vocabulary teaching in the traditional sense, the results still have been disappointing in many ESL classes for long periods of time. This is especially the case in countries where English is not the formal language of communication in that country. Unfortunately language learners lacked knowledge of targeted words even after long periods of teaching.

In order to help improve the vocabulary knowledge of language learners, many language teachers try to make the vocabulary teaching process more efficient and motivating. With this in mind, new techniques and novel approaches to teaching vocabulary have emerged (Cameron, 2001). Authentic video excerpts have become one of the most common vocabulary teaching strategies in recent years. Authentic video excerpts can be found in movies, television series, shows, songs, and so on. Language educators believe that using authentic videos can make vocabulary teaching more interesting and fun, which increases successful vocabulary learning and overall initiate more effective language development. The medium of technology makes this approach all the more engaging and motivating. Furthermore, authentic videos can provide better vocabulary retention in the long term, countering the loss of learning which is very common in short-term learning. Utilizing authentic video excerpts has yet to be investigated adequately with adult learners of English due to the large focus of these studies on young learners. Therefore, the study aims to test the effectiveness of this experimentation with adult language students at a foundation university's preparatory school context. Additionally, the study seeks to explore students' attitudes toward the authentic video-use technique since motivation is one of the most crucial factors in language learning potential.

The research questions that guide the study are as follows:

### 1.1. Research Questions

1) Is there any difference in learners' proficiency of vocabulary (in terms of exam scores indicating the number of retained new words) when preparatory school students provided authentic video excerpts for vocabulary learning as opposed to the sole use of the coursebook by supplying direct translations or definitions for unknown vocabulary as part of the traditional teaching style ?

2) Do the motivation levels and interests of students change when they learn traditionally versus through authentic video excerpt viewing?

3) What are the experimental group language students' attitudes toward learning vocabulary through authentic movie viewing as expressed in interviews?

## 1.2. Research Hypothesis

The aim of the study is to compare the effectiveness of teaching vocabulary through traditional techniques such as giving definitions and translations of new vocabulary versus using authentic video excerpts in vocabulary teaching. The study also aims to discover student attitudes and perspectives towards authentic video viewing. With this in mind, the main purposes of the research is to demonstrate that authentic video viewing in teaching vocabulary could be a more successful technique in comparison to traditional methods and students tend to have more motivation and positive attitudes towards this technique.

1. The experimental group language students, to whom authentic video excerpts have been viewed, would statistically outperform control group language students in vocabulary attainment.
2. The experimental group language students would demonstrate positive attitudes and perceptions for authentic video excerpts viewing as part of their language classes.
3. The experimental group students would reveal higher levels of motivation for language learning and vocabulary attainment.

## 2. Literature Review

### 2.1. Second Language Vocabulary and its Importance

Language learning involves the knowledge of four skills: listening, speaking, reading, and writing. In addition to these skills, vocabulary knowledge is an indispensable component of the language-learning process in general. Learners need to have a sufficient amount of vocabulary in order to express themselves in the second language effectively (Cameron, 2001). Since vocabulary is such an essential aspect of the language, a generally accepted definition needs to be provided. According to a Longman dictionary of contemporary English (2003), vocabulary is defined as "all the words that someone knows or uses" in the target language. Similarly, Hatch and Brown (1995) define vocabulary as a list or set of words for a particular language or a list or group of words that individual language speakers might use for communicational purposes.

Language teachers and learners are more aware nowadays that speakers of a language cannot be adequately competent even when having solid knowledge of grammar unless they have good vocabulary reserves as Cameron (2001) defends. Along the same lines of thought, Rosyidah and Giyoto (2018) state that "Vocabulary is the foundation to learn English, and vocabulary is one of the components of language; there is no language without vocabulary." Many studies have supported this claim. For example, Harmer (1991) views language structures as the skeleton of the language and vocabulary as the vital organs and the flesh. Without vocabulary knowledge, a learner's language knowledge is incomplete.

Therefore, learners need to gain an adequate amount of vocabulary to be fluent and competent speakers of the language.

Having a good vocabulary stockpile provides learners with different advantages. Broomley (1994) lists some of these as boosting the comprehension level of learners, improving achievement in the language, enhancing communication, shaping thinking, and so on. In addition to these, it is also known that a good amount of vocabulary helps learners be more competent in other language skill areas such as listening, speaking, reading and writing that would collectively support an integrative language development. With this in mind, learning vocabulary does not only mean knowing the meaning of words but it also includes a more complicated system of different pieces and aspects. Some of these factors of this complicated system includes knowing how to pronounce a word, which words to use together, the form of the word that is appropriate to use, the occurring frequency of the word, and so on (Nation,1990). All these aspects of knowing a word indicates that vocabulary knowledge is multidimensional. Similarly, Schmitt (2000) supports the complexity of vocabulary knowledge stating that knowing the meaning of a word is not sufficient for knowing that word fully. In addition to the basic vocabulary semantics, learners also need to be familiar with the appropriate use of words in different contexts and situations. Due to its versatility, vocabulary teaching was overlooked in the past. Nevertheless, language teachers nowadays are more conscious of the significance of second language vocabulary learning and have been searching new vocabulary teaching strategies to improve the learning process. Authentic video excerpt use is one of the more recent applications that appears as a promising alternative to traditional vocabulary teaching in language classrooms.

## 2.2. Authentic Videos in Vocabulary Teaching

Authentic materials have become more common in language teaching and learning. Today videos are one of the most used authentic materials in the modern-day classroom. Authentic materials are materials created for real life and do not have educational considerations on its own, and yet , if chosen to be included in the language classroom, they provide a new breath and potential to vocabulary learning (Nunan, 1990). Authentic videos include various television series, movies, songs, and documentaries etc. and can be accessed fairly easily with the help of technology. Different types of videos or video excerpts can be found on many different websites, and special applications can be uploaded and created to support the foreign language learning.

There are several advantages of using authentic videos and video excerpts in language classes. The first one of these advantages is that authentic videos provide learners with real language use including examples of the daily communication of native speakers. Since authentic videos are not created for educational purposes, they include the language that can be heard in contexts where the language is spoken as a first language. This is especially crucial for language classes in EFL contexts because learners do not have many opportunities to encounter the language use of native speakers. With the use of authentic videos, learners can be more familiar and aware of various aspects of language such as intonation, accent, and pace of speaking used by native speakers. Another benefit of authentic videos is the chance to see and learn about the culture of the target language. This is also crucial since a language and its culture cannot be separated from each other, and learners must be familiar with the target language culture. Learners can encounter different examples of jokes, direct and indirect values prevalent in authentic communicational exchanges, and traditions associated with the target culture thanks to authentic video viewing.

Another advantage of video excerpts is the ease of pause or replay capacity of videos several times if necessary. This quality alone enables language teachers to add additional details to communicational situations, introduce questions, and initiate activities when teaching new vocabulary which all can work to sustain students' attention. Some learners tend to be distracted during lessons, but teachers can engage them more easily by using authentic videos or video excerpts. Last of all, learners can guess the meanings of words in context with more stimulation when an authentic video is shown, which can strengthen the learning and retention of words in the long term.

It is necessary to be familiar with some techniques and ways to apply authentic videos in language classrooms in order to achieve the maximum learning outcome. Yassaei (2012) states that video activities can be divided into three stages. The first stage is the pre-viewing stage, in which some activities before watching a video can be done. The pre-viewing stage involves activities aimed at activating learners' background knowledge and grabbing their attention before the viewing even starts. The second stage is the viewing stage, which includes watching a video and engaging in some tasks related to the video (Yassaei, 2012). In addition to this, teachers can pause the video at any time to add some information or direct questions to learners on the issue. The last stage is called post-viewing stage, which asks students to carry out some follow-up tasks or activities, such as role-play and storytelling etc. During authentic video use, teachers can apply these three stages in their classes to make authentic videos more effective and engaging for language learners.

Several other strategies can be utilized in the language classroom, such as active viewing, freeze framing and prediction, silent viewing activity, sound and vision off activity, repetition and role play, reproduction, dubbing activity, and follow-up activity (Çakır, 2006). For instance, in the freeze-framing and prediction technique, teachers can pause some parts of videos and ask students to comment on factors such as gestures and body language of speakers or can ask students to predict what may happen in the next video excerpt. Another strategy can be silent viewing activities which aims to sustain learner interest in video or video excerpts. Turning off the sound of the videos is a great example of silent viewing and enables the teacher to ask for some predictions about the video. In addition to these, teachers can also ask students to repeat words they have heard in the videos individually or in chorus through repetition or role-play techniques. This can strengthen the pronunciation accuracy for learners. Other possibilities for creative language activities may include learners acting out the scenes watched to familiarize learners with native speakers' intonation, accent, and speaking pace. The above-mentioned techniques and activities can be applied and expanded during the use of authentic video viewing depending on the class environment and English level of students to provide a more successful application of the video viewing technique. The creativity and experience of the language instructor unfolds many possibilities for the learning environment.

Several studies have been conducted to test the effectiveness of videos in teaching vocabulary. In one study, Dogan (2009) aimed to compare the effectiveness of teaching vocabulary to students through textbooks and reading passages versus authentic videos. The study was conducted in a high school in Turkey. The results of the study demonstrated that authentic videos contributed to students' vocabulary learning process more deeply. Students who learned the target vocabulary through authentic videos had higher scores in the post-test than those who learned through their textbook. It was also found out that the students who were in the experimental group had higher levels of motivation. The results of this paper agree with the study in question. Even earlier dated studies supported the positive outcomes of authentic video excerpts' use in the language classroom. Not only teenagers as exemplified in the previous study, but also primary school language learners are also to benefit from language learning

supported with authentic videos. For instance, one such study investigated the effect of videos on learning vocabulary and attitudes of learners towards the technique (Köse, 2003). The study was carried out in a primary school in Turkey. The control group learned the vocabulary through coursebook and workbook, whereas the experimental group learned through authentic videos. The results of the post-test indicated that the experimental group students had much higher scores than the control group students. Moreover, it was found that the students who learned the target words through authentic videos had positive attitudes toward the technique and they found it more enjoyable and motivating.

As time went on, college level language learners started to get more attention in terms of teaching with authentic videos. The effects of watching a captioned movie clip on vocabulary learning is tested with a pretest and post-test experimental design in a study with college students (Tanrıverdi and Yüksel, 2009) Preparatory school students at a university participated in this study. The results indicated that vocabulary learning through movie clips significantly impacted students' vocabulary improvement whether they watched it with subtitles or not. The study's results also revealed that the participants made significant progress in their vocabulary knowledge after viewing the movie clip. The results of this study agrees with several recent studies that favor effective vocabulary acquisition through video-excerpts instead of traditional textbook learning alone. With the increasing focus on college level students, more studies started to be carried out in the present day as a way to improve the language learning outcomes, especially through vocabulary attainment.

### 2.3. Motivation for Learning

Motivation continues to be the single most important factor in the learning of pupils in general and specifically for second language learning. Motivation also impacts vocabulary learning signifiantly. There are many different factors influencing the language learning and vocabulary learning process of students. Learners' motivation deserves attention from teachers and educators at all levels. Gardner (1985) defines motivation as "a desire to learn the language, feeling the enjoyment of the task and putting effort into the learning process." He also adds, "When the desire to learn the language and positive attitudes toward the goal is linked with the effort, then we have motivation." Motivation is a crucial element in language learning, and yet it is not always easy to motivate students. Teachers work very hard to motivate their learners. In order for students to be motivated, the learning environment needs to be enjoyable and engaging. This type of environment can be achieved with a teacher who tries effective techniques and different strategies to increase the quality of the learning. If students feel that language items or words are not difficult to learn, it may be a motivation source for them (Allen, 1983). Therefore, it is the teachers' responsibility to be creative and try out new approaches to keep the students stimulated. With high motivation levels, students are likely to be more successful in their learning process. Winke (2005) claims that motivated students tend to study more, find their own learning goals; they do not need constant encouragement from their teachers, and even help their classmates when they have difficulty.

Therefore, the current study also seeks to understand learners' levels of motivation and attitudes toward authentic video or video excerpt viewing as part of their language classes. With a pretest and post-test, the study aims to assess if the learning outcomes of vocabulary learning increases if video excerpt viewing is utilized. The data confirms that in addition to vocabulary gains, there is an increase in the motivation of learners as well as positive attitudes for the video-excerpt viewing experimentation. Authentic video viewing has been an increasingly popular approach that can provide sperior language learning outcomes in all language areas, especially in second language vocabulary learning.

### 3. Methodology

This research consisted of both quantitative and qualitative research designs. In order to test the effectiveness of authentic video excerpts on learners' vocabulary achievement in comparison to traditional vocabulary teaching practice, 45 students were chosen to participate in the study. All students had B1 proficiency level in English, and they were preparatory school students at a foundation university in İstanbul. Half of the students were chosen as the control group, while the other half were selected as the experimental group.

A pretest and post-test were applied to compare the results of the control and experimental groups. Quantitative data was utilized in order to understand which group would outperform the other. The study lasted for 7 weeks. Before the intervention, both the control and experimental groups were given a pretest. They had comparatively similar pretest results indicating a homogenous B1 language proficiency levels. In the course of 7 weeks, the experimental group was taught vocabulary through the use of authentic videos from various movies and television series. 50 target words from different units of students' coursebook, which was Cambridge Interchange 2, were chosen based on their frequency which could also be found in The Cambridge English: Preliminary and Preliminary for Schools Vocabulary List. For each word, a minimum of 1 video from various television series, movies, and shows were presented to the students with additional instructions and explanations by the teacher. The videos were found on Youtube, edited and the subtitles were added by the researcher. They were short in duration, ranging between 10-30 seconds. The control group did not receive any treatment. They learned vocabulary through their coursebook only and the definitions were given by their instructor.

In addition to the quantitative data which would provide numerical data, the study also employed qualitative data to get more in depth understanding of the experiences of experimental group participants. To collect the qualitative data about the vocabulary learning intervention, interviews were carried out with 10 participants from the experimental group who volunteered to share their experiences. The interviews were conducted through Microsoft Teams, and their transcripts were automatically recorded. The questions in the interview were aimed at finding out students' attitudes and perceptions towards using authentic video excerpts. Also, it aimed to understand if their motivation changed for the positive or the negative. Qualitative interview data provides more layers of understanding into the individual experiences of authentic video viewing.

The interview questions were as follows:

- 1) Do you think videos are more useful in learning target vocabulary compared to other, more traditional techniques? Why?
- 2) Did you find videos more or less motivating in your learning process compared to traditional techniques?
- 3) Did videos engage you more in the lessons when you compare them to traditional techniques?
- 4) Do you think videos captured your attention, or did they distract you during the lessons?
- 5) Did the duration of the video excerpts affect your learning? Were shorter or longer videos more effective for your learning?

6) How can this video-viewing technique work more effectively in your language classes?

### 3.1. Population and Sampling

The participants of the study were selected from an English preparatory school students in a foundation university in Istanbul in the 2022-2023 fall semester. This study included only B1 proficiency-level students. The researcher's class group became the experimental group. Another instructor taught the other class of B1 proficiency level, which became the control group. The experimental group consisted of 23 students, whereas the control group consisted of 22 students.

The quantitative data of the study was obtained through a pretest and post-test, which were both completely identical. The tests included 50 multiple-choice questions in which students were required to choose the meaning of the target vocabulary. The purpose of the tests was to find out which group was more successful in recognizing and recalling the previously learned vocabulary. Vocabulary achievement scores reflected the number of correct responses students have achieved, and these scores are assessed as the effect of authentic video excerpt use on vocabulary retention. In addition to studying the quantitative data analysis, qualitative data was also studied in order to better understand the depth of participants' experience of learning through video excerpt viewing. The oral interviews were carried out with 10 volunteer participants from the experimental group. Learners' views provided deeper insights into the participants' worlds about the effect of experimental treatment for vocabulary learning.

### 3.2. Data Analysis

The study was a mixed research design since it involved both quantitative and qualitative data collection and analysis. For the quantitative data of the study, SPSS 25 program was utilized. Arithmetic means, and standard deviation were used in statistical analysis. While the results of the normality analysis were checked, the Shapiro-Wilk test results were considered because the sample size was fewer than 30 people (Can, 2014), and the p-value was examined. Based on the results of the Shapiro-Wilk test, it was found that normality was achieved. In this study, t-tests for related samples and unrelated samples were used in order to compare the scores of the participants in the pretest and post-test. Comparing the scores, effect size values were also taken into account. The effect sizes are interpreted as very large if the value is 0.8, whereas 0.5 is considered as large, and 0.2 is interpreted as a small effect (Morgan et al. 2004, p.91; cited in Can, 2014).

In the second phase of the study, oral interviews were conducted to collect qualitative data. The responses given to interview questions were grouped under different categories and subcategories as positive or negative. Studying the different clusters of student views systematically has given way to different overarching themes (Thomas, 2006). Qualitative data was gathered so as to support the quantitative data obtained from the tests in a more detailed manner. The experimental group participants interview transcripts are read several times by highlighting recurring words and concepts as content analysis required. According to Thomas (2006) interview data should be categorized paying attention to specific themes, concepts and words as part of the coding process. Although the quantitative data already demonstrated the effectiveness of the authentic video excerpt use, qualitative data provided a more detailed description of students' experiences for a multi-level discovery. Content analysis of the interview scripts initiated general labels from pieces of data from each participant and later they are studied in connection to other interview scripts several times for thorough analysis by noting down clusters of similar concepts. This coding and recoding manifested significant recurring themes.

#### 4. Findings

The inter-rater reliability of the control and experimental groups is demonstrated in the following table. The pretest and post-test results of both groups are considered in relation to the research questions. SPSS 25 program was utilized to analyze the data for the quantitative part of the research. Cronbach's Alpha Coefficient was used to determine the reliability of the test scores in the two groups of participants. According to Landis and Koch (1997), values of 0.20 and below are considered weak, values in the range of 0.21-0.40 are average, 0.41-0.61 are moderate levels, 0.61-0.80 are points with a good level of adaptation, and finally, the ones which are in the range of 0.81 and 1.00 have a very good level of adjustment. The pretest and post-test reliability coefficients of the two groups were calculated separately, and they are given below in Table 1.

**Table 1.** The Results of Cronbach Alpha Coefficient

|                    |           | Cronbach Alpha |
|--------------------|-----------|----------------|
| Control Group      | Pretest   | 0.913          |
|                    | Post-test | 0.837          |
| Experimental Group | Pretest   | 0.736          |
|                    | Post-test | 0.706          |

In the research, the normality was checked as well. Shapiro Wilk test results were taken into consideration in order to test the normality (Can, 2014), and the p-value was examined because the sample size was fewer than 30 participants. The Shapiro-Wilk test results indicated that normality was achieved in the study. The results of the normality test are presented in Table 2.

**Table 2.** Normality Test Results

|                    |           | Shapiro-Wilk |
|--------------------|-----------|--------------|
| Control Group      | Pretest   | 0.570        |
|                    | Post-test | 0.763        |
| Experimental Group | Pretest   | 0.079        |
|                    | Post-test | 0.570        |

#### 4.1. The Findings of the Data Analysis Relating to the First Research Question

It was inquired if there was any difference in the language vocabulary proficiency of preparatory school students as they were taught with authentic video excerpts use versus traditional techniques with textbooks such as providing translation and giving L2 vocabulary definitions. In order to understand whether there is a significant difference between the pretest and post-test results of the control and experimental groups, T-tests were conducted. The results of the tests are presented below in Table 3, Table 4, Table 5, and Table 6.

**Table 3.** T-test Results on whether there is a significant difference between the pretest results of the control and experimental groups

|                    | N  | X     | S    | Sd | T     | p     |
|--------------------|----|-------|------|----|-------|-------|
| Control Group      | 22 | 25.64 | 8.48 | 43 | -2.01 | 0.051 |
| Experimental Group | 23 | 29.61 | 4.15 |    |       |       |



According to the T-test results, no significant difference was found between the pretest results of the control and the experimental groups. The mean score of the participants in the control group was calculated as ( $X=25.64$ ), whereas the mean score of the experimental group students was ( $X=29.61$ ). This demonstrated that the participants in both groups had similar achievement scores in the pretest performance.

**Table 4.** T-test Results on whether there is a significant difference between the post-test results of the control and experimental groups

|                    | N  | X     | S    | Sd | T    | p |
|--------------------|----|-------|------|----|------|---|
| Control Group      | 22 | 26.68 | 8.02 | 43 | -6.9 | 0 |
| Experimental Group | 23 | 39.78 | 4.22 |    |      |   |

In this part of the data analysis, the T-test results showed that there was a significant difference between the post-test results of the control and the experimental groups. While the mean scores of the control group students were found to be  $X=26.68$ , the mean scores of the students in the experimental group were  $X=39.78$ . A major difference was observed [ $t(43) = -6.9, p < 0.05$ ]. The effect size ( $d = 2.04$ ) indicates that this difference is considerably high.

**Table 5.** T-test Results on whether there is a significant difference between the pretest and post-test results of the experimental group students

|           | N  | X     | S    | Sd | t       | p |
|-----------|----|-------|------|----|---------|---|
| Pretest   | 23 | 29.61 | 4.15 | 22 | -10.655 | 0 |
| Post-test | 23 | 39.79 | 4.22 |    |         |   |

According to the T-test results, a significant difference was found between the pretest and post-test scores of the experimental group students. The mean score of the pretest was 29.61, and the post-test score was 39.79. [ $t(22) = -10.655, p < 0.05$ ]. The effect size calculated as a result of the test ( $d = 2.22$ ) demonstrates that this difference is very high as well.

**Table 6.** T-test Results on whether there is a significant difference between the pretest and post-test results of the control group students

|           | N  | X     | S    | Sd | t    | p     |
|-----------|----|-------|------|----|------|-------|
| Pretest   | 22 | 25.64 | 8.02 | 21 | 2.06 | 0.052 |
| Post-test | 22 | 26.68 | 8.48 |    |      |       |

T-test results showed that there was no significant difference between the pretest and post-test results of the control group students. The pretest score was 25.64, and the post-test was 26.68. [ $t(21) = 2.06, p > 0.05$ ].

In the quantitative part of the study, the item average of the students in the experimental group was calculated. It demonstrates the difference in scores between the pretest and post-test and is given below in Table 7 and Table 8.

**Table 7.** Item Average of the Experimental Group Students

|         | X-   | S    |         | X-   | S    |
|---------|------|------|---------|------|------|
| Item 1  | 0.78 | 0.42 | Item 26 | 0.61 | 0.5  |
| Item 2  | 0.26 | 0.45 | Item 27 | 0.22 | 0.42 |
| Item 3  | 0.65 | 0.47 | Item 28 | 0.52 | 0.51 |
| Item 4  | 0.96 | 0.21 | Item 29 | 0.17 | 0.39 |
| Item 5  | 0.87 | 0.34 | Item 30 | 0.57 | 0.51 |
| Item 6  | 0.65 | 0.49 | Item 31 | 0.61 | 0.5  |
| Item 7  | 0.57 | 0.51 | Item 32 | 0.91 | 0.29 |
| Item 8  | 0.26 | 0.45 | Item 33 | 0.83 | 0.39 |
| Item 9  | 0.91 | 0.29 | Item 34 | 0.3  | 0.47 |
| Item 10 | 0.57 | 0.51 | Item 35 | 0.26 | 0.45 |
| Item 11 | 0.13 | 0.34 | Item 36 | 0.7  | 0.47 |
| Item 12 | 0.09 | 0.29 | Item 37 | 0.83 | 0.39 |
| Item 13 | 0.87 | 0.34 | Item 38 | 0.74 | 0.45 |
| Item 14 | 0.65 | 0.49 | Item 39 | 0.22 | 0.42 |
| Item 15 | 0.87 | 0.34 | Item 40 | 0.87 | 0.34 |
| Item 16 | 0.35 | 0.49 | Item 41 | 0.74 | 0.45 |
| Item 17 | 0.65 | 0.49 | Item 42 | 0.7  | 0.47 |
| Item 18 | 0.83 | 0.39 | Item 43 | 0.43 | 0.51 |
| Item 19 | 0.96 | 0.21 | Item 44 | 0.78 | 0.42 |
| Item 20 | 0.78 | 0.42 | Item 45 | 0.7  | 0.47 |
| Item 21 | 0.65 | 0.49 | Item 46 | 0.13 | 0.34 |
| Item 22 | 0.22 | 0.42 | Item 47 | 0.57 | 0.51 |
| Item 23 | 0.57 | 0.51 | Item 48 | 0.39 | 0.5  |
| Item 24 | 0.61 | 0.5  | Item 49 | 0.78 | 0.42 |
| Item 25 | 0.91 | 0.29 | Item 50 | 0.43 | 0.51 |

**Table 8.** Post-test Item Mean and Standard Deviation Values of Experimental Group Students

|        | X    | S    |         | X    | S    |
|--------|------|------|---------|------|------|
| Item 1 | 0.91 | 0.29 | Item 26 | 0.91 | 0.29 |
| Item 2 | 0.83 | 0.39 | Item 27 | 0.4  | 0.5  |
| Item 3 | 0.78 | 0.42 | Item 28 | 0.65 | 0.49 |
| Item 4 | 0.91 | 0.29 | Item 29 | 0.43 | 0.51 |
| Item 5 | 0.96 | 0.21 | Item 30 | 0.74 | 0.45 |
| Item 6 | 0.96 | 0.21 | Item 31 | 0.52 | 0.51 |
| Item 7 | 0.96 | 0.21 | Item 32 | 0.87 | 0.34 |
| Item 8 | 0.96 | 0.21 | Item 33 | 0.87 | 0.34 |
| Item 9 | 1    | 0    | Item 34 | 0.57 | 0.51 |

|         |      |      |         |      |      |
|---------|------|------|---------|------|------|
| Item 10 | 0.78 | 0.42 | Item 35 | 0.39 | 0.5  |
| Item 11 | 0.43 | 0.29 | Item 36 | 0.87 | 0.34 |
| Item 12 | 0.78 | 0.42 | Item 37 | 0.87 | 0.34 |
| Item 13 | 0.91 | 0.29 | Item 38 | 0.96 | 0.21 |
| Item 14 | 0.78 | 0.42 | Item 39 | 0.39 | 0.5  |
| Item 15 | 0.83 | 0.39 | Item 40 | 1    | 0    |
| Item 16 | 0.74 | 0.45 | Item 41 | 0.87 | 0.34 |
| Item 17 | 0.91 | 0.29 | Item 42 | 0.91 | 0.29 |
| Item 18 | 1    | 0    | Item 43 | 0.87 | 0.34 |
| Item 19 | 1    | 0    | Item 44 | 0.74 | 0.45 |
| Item 20 | 0.83 | 0.39 | Item 45 | 0.91 | 0.29 |
| Item 21 | 0.91 | 0.29 | Item 46 | 0.87 | 0.34 |
| Item 22 | 0.35 | 0.49 | Item 47 | 0.96 | 0.21 |
| Item 23 | 0.87 | 0.34 | Item 48 | 0.65 | 0.49 |
| Item 24 | 0.7  | 0.47 | Item 49 | 0.91 | 0.29 |
| Item 25 | 0.96 | 0.21 | Item 50 | 0.61 | 0.49 |

The comparison of the pretest and post-test results of the experimental group students demonstrated that the participants increased their achievement scores in the post-test. The results of the post-tests also indicated that the students in the experimental group had higher scores of vocabulary recognition and retaining compared to the control group students. It proved that authentic video viewing contributed to the vocabulary learning process of the learners to a greater extent, which answered the first research question.

#### 4.1. The Findings of the Data Analysis Relating to the Second and Third Research Questions

The second and third questions of the research were related to students' attitudes and motivation toward authentic video use excerpts. They are as follows:

Do the motivation levels and interests of students change when they learn traditionally versus through authentic video viewing?

What are students' attitudes toward learning vocabulary through authentic movie excerpt viewing as expressed in interviews?

In order to gather responses for the above mentioned questions, interviews were conducted with 10 volunteer participants from the experimental group were conducted. The interviews consisted of 6 questions, and the participant responses are studied carefully for each question and categorized thematically as shown in Table 9.

**1) Do you think videos were more useful in learning target vocabulary compared to other traditional techniques?**

Each participant in the study believed that authentic videos were much more effective in teaching vocabulary than traditional language teaching practices, such as giving definitions and translations in relation to the coursebook utilized in the class. Students thought that videos helped them understand the target vocabulary more easily and even guess the meaning from the context, making both recalling and using the learned words in the future more probable. Moreover, they are able to learn different aspects of words, such as form, pronunciation, and intonation more easily. This way they can also be more familiar with native speakers' daily language communication. Learners stated that learning vocabulary in classical or traditional ways makes the learning process tedious and that teachers need to renew the techniques and strategies they use in language classrooms for better learning potential.

**2) Did you find videos more or less motivating in your learning process compared to traditional techniques?**

Regarding the second interview question, learners thought that authentic video excerpts made learners substantially more motivated compared to traditional techniques. Some reasons for the boredom are stated to be due to the long duration of language classes and being distracted or bored because of monotonous techniques. However, they expressed a desire to see more inclusion of technology and visual materials, which is why authentic videos can be presumed effective in ensuring motivation and sustaining it. They stated that when an authentic video excerpt was used in language classes, they were more motivated because it was more enjoyable, and they had the opportunity to watch scenes from their favorite movies, series, or songs.

**3) Did videos engage you more in the lessons when you compare them to traditional techniques?**

The students expressed their unwillingness to participate and respond to the questions in language classes if more traditional coursebook teaching occurs. They shared that authentic videos helped them to be more engaged in the class, as well as encouraging them to produce language in other language activities during the lessons. For instance, after learning some target vocabulary via authentic videos at the beginning of a lesson, they were able to use the words and speak more fluently in speaking tasks. Furthermore, learners thought that their concentration was longer in duration, which initiated more engagement.

**4. Do you think videos captured your attention, or did they distract you during the lesson?**

Most of the learners believed that authentic videos increased their attention because they tended to feel bored when their teacher constantly explained something that they needed to check from their books. However, they expressed that they were able to focus more on the class while watching authentic videos, especially because they were familiar with some series and movies. This also helped them pay more attention so as to understand or guess the meaning of new words.

Despite the positive reflections from the study participants, some students thought that a video with a lot of unfamiliar words could be distracting for them and that they were unlikely to learn the target vocabulary when checking many words heard in the video. Also, some students indicated that if videos were too long, this distracted them. These students expressed that videos needed to be of moderate

duration. Another point learners made was the importance of the type of authentic videos to be used in the language class. The video excerpts chosen for this research were more concentrated on series and movies, without much attention to documentaries or scientific videos.

### 5. Did the duration of the videos affect your learning? Were shorter or longer videos more effective?

In relation to this question, the learners expressed different views. Some learners believed that longer videos were more effective since they were able to guess and understand the meaning of target words more easily with more context enclosed. Moreover, they stated that the longer video excerpts helped them recall these newly learned words later. On the other hand, other students thought that they had a short attention span, and that is why they were able to focus on target words better and learn more effectively with shorter videos. Some learners also stated that a longer video included more new vocabulary, and the more words a video included, the more difficult it would be for them to learn the target vocabulary. So, there were different views on this issue.

### 6. How can this video technique work in a more effective way for you in your language classes?

Most learners stated that authentic video use was the most effective vocabulary teaching technique that had been used in their language classes. They believed that language teachers need to renew their teaching techniques and strategies to make learning easier and more successful for their learners. In addition to stating this, learners also thought that some other activities could be added to complement authentic video excerpt use. One suggestion was that learners could watch the videos before attending the language classes and get more familiar with the pronunciation of the words, the context, and the meaning before coming to the classroom. They claimed that this will help them have a stronger retention of vocabulary. Another idea was that each student in a class could find and prepare a video for each target word from different movies or series. By finding and preparing a video, it is likely that learners will learn more deeply and be able to use words later in a communicational situation. As a last suggestion, one student advised that target words found in videos can be left blank, and students could be asked to fill in the blank with an appropriate word.

As it can be understood, there could be plenty of activities and ideas to implement for authentic video use in the language classes. These activities can be improved and alternated by English language teachers. Finally, students' ideas toward authentic video use are divided into specific categories, which are noted in the following table.

**Table 9.** Students' Attitudes and Ideas Toward Authentic Video Use

| Theme  | Yes         | No     | Example:  |
|--|-------------|--------|---|
| <b>Effectiveness</b><br><br>Were videos more effective or useful compared to the traditional techniques? | 10 students | 0 std. | <i>Std 1: 'Authentic videos were much more useful because we learned how to use words in a sentence.'</i><br><br><i>Std 5: 'Video use was the best technique to learn vocabulary for us.'</i> |

|   |   |  |
|---|---|--|
|   |   | <i>Std 2: 'I was able to understand the meaning of a new word just by watching videos.'</i>  |
| <p><b>Retention</b></p> <p>Were words more easily recalled when learned with authentic videos?</p>  | 10 students    0 std.                                   | <p><i>Std 5: 'I am able to remember the words easily, thanks to videos.'</i></p> <p><i>Std 6: 'I easily forget vocabulary when teachers just give definitions, but seeing words in different videos helped me with it.'</i></p>  |
| <p><b>Motivation</b></p> <p>Were videos more motivating compared to the other techniques?</p>   | 10 students    0 std.                                   | <p><i>Std 3: 'It is boring to check the book during the whole lesson. Videos made us more motivated and excited.'</i></p> <p><i>Std 7: 'Seeing examples from different movies and series motivated me a lot.'</i></p>  |
| <p><b>Engagement</b></p> <p>Did videos help you engage more in the lesson?</p> <p>Did you participate in the lessons more when a video was shown?</p> | <p>8 students    2 std.</p> <p>8 students    2 std.</p> | <p><i>Std 4: 'Videos from my favorite series made me feel more engaged and familiar with the subjects.'</i></p> <p><i>Std 8: 'Videos helped me participate more in the lesson because I learned the words well and used them in other tasks, too.'</i></p> <p><i>Std 1: 'I tried to guess the meaning of words when we watched a video and made comments about it.'</i></p> <p><i>Std 10: 'Videos were interesting, but I didn't participate more. They did not have an impact on this.'</i></p> |
| <p><b>Attention</b></p> <p>Did videos make you focus more on the lesson?</p>  | 7 students    3 std.                                    | <p><i>Std 2: 'When we watched a video, I was focused since I wanted to understand the scene and the words in it.'</i></p> <p><i>Std 4: 'Some videos were from my favorite series and movies, which made me concentrate more and become attentive.'</i></p> <p><i>Std 10: 'Long videos distracted me at times because my attention span is not high.'</i></p> <p><i>Std 3: 'When videos included many words that I didn't know,</i></p>   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p><i>it was hard to follow and concentrate on the meaning.'</i></p> <p><i>Std 2: 'Authentic videos from series and movies were really interesting, but documentaries or similar types distract me.'</i></p> |
|--|--|--|

Regarding the second and third research questions, it was found through the interviews that the motivation level of the students increased when they learned vocabulary through authentic videos. The interview results also indicated that the learners had positive attitudes for authentic video excerpt viewing technique and they thought it was more enjoyable and engaging than the classical teaching techniques. Also, they expressed opposing views about the length or duration of the video-scripts. Some preferred shorter video-clips whereas others inclined towards longer video-clips. Also, most students liked authentic videos in general, whereas others preferred sitcoms and films to documentaries because they were able to concentrate much more easily and felt as if they benefitted more in vocabulary learning and retention. Quantitative data is valuable for showing numerical evidence for a general inclination, but qualitative analysis provides rich data supporting quantitative findings. Studying the qualitative data brings forth different layers of nuances as data refined and resulted in deeper understanding of the phenomenon investigated. With this in mind, qualitative and quantitative data studied together supports the research discovery for more effective and trustworthy results.

## 5. Conclusion

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of authentic video excerpts in vocabulary learning in the foreign language classroom and the amount of word retention of the recently learned vocabulary as a result of this treatment. This exploration was carried out by comparing the video excerpt viewing treatment of the experimental group with the traditionally taught group. Another aim of the study was to inquire about students' attitudes and ideas toward authentic video excerpt use as an alternative vocabulary teaching medium. In order to find the answers to these questions, both quantitative and qualitative data-collection tools were utilized. The quantitative data collection tools included a pre-test and a post-test, whereas the qualitative data collection tool engaged via oral interviews and a careful coding process to initiate overarching themes.

The first research question was targeted at comparing the effectiveness of authentic video excerpt use versus traditional vocabulary teaching styles. The pretest and post-test results of the control and experimental group students demonstrated that learners who learned vocabulary through authentic video viewing were actually more successful than the control group students. Moreover, the study found that the control group students had no significant improvement in their post-test scores, whereas the experimental group students had considerable improvement. Hence, the quantitative part indicated that authentic video excerpt use was more effective in teaching vocabulary and retaining the newly learned vocabulary when compared to the traditional coursebook teaching through definition giving and semantic translation of the teacher.

Regarding the second research question, it was understood that learners found authentic video excerpt utilization much more motivating and interesting than the traditional techniques. Learners stated that they did not find traditional techniques to be adequately engaging or effective. They believed that

teachers need to complement the traditional techniques with innovations and experimentations with ore technological innovations such as the authentic video excerpt use.

The final research question was related to language students' attitudes toward authentic video viewing in vocabulary teaching and the language learning process. The responses of the students clearly demonstrated that all students were in favor of the utilization of authentic videos in language classrooms. Each of the interviewed participants expressed positive ideas and attitudes for its inclusion in the language classroom.

To conclude, authentic video excerpt use can be a more common and preferred way to teach vocabulary because it provides students with better learning potential, more efficiency in vocabulary retention, increased motivation, and fuller engagement. Thus, it is imperative that language teachers get familiar with novel language teaching strategies and experiment with authentic video excerpt use to improve interest, quality, and vocabulary learning outcomes for language learners.

## Discussion

Regarding the first research question, it was found out that teaching vocabulary through authentic videos was much more effective than classical teaching styles relying solely on a coursebook and merely giving translations and definitions of target vocabulary. This demonstrates that traditional techniques are not adequately efficient in teaching vocabulary in language classrooms today. This presupposes that teachers need to come up with novel approaches and techniques if they are willing to provide better and more effective learning and knowledge retention for their students. Authentic video excerpt utilization can be one of these techniques, and yet more techniques can be tried out with experimentation to better serve their learners.

The second research question analyzed the interview responses of experimental group participants which demonstrated that the authentic video viewing technique was much more motivating for students than the traditional coursebook reliant teaching style. This is because technology and the several series and movies created a multi-modal stimuli and motivation for learners. Today's learners believe that merely giving definitions and translations of words is tedious and not engaging anymore. Language students today seek more up-to-date techniques which can save lessons from being monotonous. Similarly, students' expressed authentic video excerpt viewing to be one of the most interesting classroom intervention recently, which indicated that primary teacher dependance or coursebook reliance is a concept of the past. In the modern day, authentic videos provided students with a more appealing way to learn vocabulary.

The third research question aimed to find out students' attitudes toward authentic videos. The interviews clearly indicated that the learners had positive attitudes towards this technique. The learners stated that it was much more effective in terms of vocabulary learning compared to the traditional techniques. Also, the participant responses highlighted enjoyment in the process of learning, which is what language teachers opt for. Students expressed that authentic video viewing could be used more extensively in language classrooms since they provided students with the use of daily conversation without making the process difficult or tedious.

To sum up, vocabulary learning is the backbone of language proficiency in the second language, especially it is integral for the communicational competence. Language educators and teachers owe it to



their students to try novel approaches for teaching vocabulary and nourish the learning potential to the maximum. This research revealed that experimentation with authentic video viewing indeed increased the vocabulary retention of newly learned words which was evidenced by the vocabulary scores received from a post-test. In addition to the positive language output, language students also expressed having fun and having stronger motivation to learn and participate in the activities of the class. The spontaneity and the contextualization of authentic videos created a real life simulation for language learners. It is also necessary to pinpoint that video excerpt utilization was likely to stimulate several senses of language learners as well as triggering different multiple intelligences each student brought to the classroom. This study implied that the implementation of authentic video viewing in the language classroom can very well improve other areas of language learning and support all language skills. Thus, language teachers and educators should be ready to embrace new strategies and novel technologies in their classrooms to reach their best and their learners' best.

### References

- Allen, V. F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford University Press, 200 Madison Ave., New York.
- Bromley, K. (2002). *Stretching Students' Vocabulary: Best Practices for Building the Rich Vocabulary Students Need to Achieve in Reading, Writing, and the Content Areas*.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Language to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Atf İndeksi*, Ankara.
- Cakir, I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classrooms. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(4), 67-72.
- Doğan, A. F. (2009). Use of Video in Teaching Vocabulary to Intermediate Students. Selçuk Üniversitesi, 2009.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Harmer, J. (1991). *The Practice of English Language Teaching: New Edition*. New York: Longman.
- Hatch, E., & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. Cambridge University Press, 40 West 20th Street, New York.
- Köse, Y. (2013). A study on using videos for vocabulary learning (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Nation, P. (1990). Teaching and learning vocabulary. In *Handbook of Practical Second Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers, 7625 Empire Dr., Florence, KY 41042-2978.
- Rosyidah, M. T. L., & Giyoto, H. (2017). Teaching Vocabulary for the Second Grade Students of SMP A-Islam Kartasura in academic year 2017/2018. *Universitas IAIN Surakarta: Surakarta*.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Thomas. D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*. 27(2). 237-246.
- Winke, P. M. (2005). Promoting motivation in the foreign language classroom. *Clear News*, 9(2), 1-6.
- Yassaei, S. (2012). Using Original Video and Sound Effects to Teach English. In *English teaching forum* (Vol. 50, No. 1, pp. 12-16). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural

Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC.

Yuksel, D., & Tanriverdi, B. (2009). Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. Online Submission, 8(2).

**69. Female sorcerers resisting patriarchy in the Netflix series *The Witcher*<sup>1</sup>****Büşra DOĞRU<sup>2</sup>****Esra ÇÖKER<sup>3</sup>**

**APA:** Doğru, B. & Çöker, E. (2024). Female sorcerers resisting patriarchy in the Netflix series *The Witcher*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1199-1214. DOI: 10.29000/rumelide.1455176.

**Abstract**

Lauren Schmidt's Netflix series, *The Witcher* (2019), centers around the witcher, Geralt of Rivia, a professional monster hunter and his adventures in a fantasy world known as the Continent. While Geralt is the central character, the series also delves into the lives of female sorcerers who are trained by Brotherhood; an organization of skilled magic practitioners who are determined to restore stability and order by governing and regulating the use of magic between kingdoms. This paper will analyze four sorcerers, Yennefer, Fringilla, Cirilla, and Tissaia, by focusing on the power of womanhood, especially the female power coming from what Silvia Federici in her book *Caliban and the Witch* (2004) underlines as women's "sexuality," "control over reproduction" and "ability to heal." This paper argues that these three innate female traits push these four sorcerers to exert their own agency and code of ethics and, thus, dismantle the patriarchal control of Brotherhood. Drawing upon feminist literary theory, especially Silvia Federici's book *Caliban and the Witch*, this article aims to analyze the power dynamics and resistance between the sorcerers and Brotherhood, the motives driving the sorcerers' rebellion, and how these sorcerers emerge as symbols of resistance throughout the series.

**Keywords:** *The Witcher*, Female power, Magic, Patriarchy, Resistance.

<sup>1</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received -/Ithenticate, Rate: 9

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455176

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Arş. Gör., İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı / Research Assist., İstanbul Aydın University, Faculty of Arts and Sciences, English Language and Literature (İstanbul, Türkiye), bdogru@aydin.edu.tr,

**ORCID ID:** 0000-0002-1272-0772, **ROR ID:** https://ror.org/0oqsyw664, **ISNI:** 0000 0004 0403 6369, **Crossreff Funder ID:** Q6088582

<sup>3</sup> Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı / Assoc. Prof., Dokuz Eylül University, Faculty of Literature, American Culture and Literature (İzmir, Türkiye), esra.coker@deu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-4983-6496, **ROR ID:** https://ror.org/0oobd8b73, **ISNI:** 0000 0001 2183 9022, **Crossreff Funder ID:** 501100005771

## Netflix dizisi *The Witcher*'da ataerkiye direnen kadın büyücüler<sup>4</sup>

### Öz

Lauren Schmidt'in Netflix dizisi *The Witcher* (2019), profesyonel bir canavar avcısı olan cadı Geralt of Rivia ve onun Kıta olarak bilinen bir fantezi dünyasındaki maceraları etrafında dönüyor. Geralt ana karakter olsa da dizi, krallıklar arasında sihir kullanımını yöneterek ve düzenleyerek istikrarı ve düzeni sağlamaya kararlı, yetenekli sihir uygulayıcılarından oluşan bir organizasyon olan "Brotherhood" tarafından eğitilen kadın büyücülerin hayatlarını da araştırıyor. Bu makale, kadınlığın gücüne, özellikle Silvia Federici'nin *Caliban and the Witch* (2004) adlı kitabında kadınların "cinselliği", "üremedeki kontrolü" ve "iyileştirme gücü" olarak altını çizdiği kadın gücüne odaklanarak Yennefer, Fringilla, Cirilla ve Tissaia adlı dört büyücüyü analiz etmektedir. Bu makale, üç doğuştan kadın özelliğinin bu dört büyücüyü kendi eylemlerini ve etik kurallarını uygulamaya ittiğini ve böylece Brotherhood'un ataerki kontrolünü ortadan kaldırdığını tartışmaktadır. Feminist edebiyat kuramından, özellikle de Silvia Federici'nin *Caliban and the Witch* kitabından yararlanan bu makale, büyücüler ile "Brotherhood" arasındaki güç dinamiklerini ve direnişi, büyücülerin isyanını yönlendiren güdülerini ve bu büyücülerin dizi boyunca nasıl direniş sembolleri olarak ortaya çıktıklarını incelemeyi amaçlamaktadır.

**Anahtar kelimeler:** *The Witcher*, Kadın gücü, Büyü, Ataerkillik, Direnç.

### Introduction

The Netflix series *The Witcher* (2019) establishes a fantasy world in which different creatures exist: witchers, sorcerers, elves, and monsters. The series centers around the witcher, Geralt of Rivia, a professional monster hunter, and his adventures. While Geralt is the central character, the series also delves into the lives of female sorcerers who are trained by Brotherhood; an organization of skilled magic practitioners who are determined to restore stability and order by governing and regulating the use of magic between kingdoms. This paper analyzes four sorcerers, Yennefer, Fringilla, Cirilla, and Tissaia, by focusing on how three important traits - the ability to heal, sexuality and control over reproduction- of women make sorcerers stronger and how Brotherhood uses these powers of women for the benefit of the Council itself by making them vessels of its power. Brotherhood of Sorcerers is a Council that operates a magical academy in Aretuza to educate and train sorcerers, especially female sorcerers. Choosing specifically women to educate in the academy can be viewed from two different perspectives: First, they target powerful women who are perceived as potential threats to the patriarchal order and prevent possible upheavals by educating them according to the patriarchal conventions of academy in the beginning; second, the Council uses these female sorcerers as vessels to maintain its established order leveraging their counsel to aid kingdoms of the Continent and advance the Council's interests

<sup>4</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %9

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455176

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

among these kingdoms. Furthermore, the Council controls and monitors the use of magic by the sorcerers by setting certain rules, such as forbidding fire magic and mixing “dangerous” herbs.

In *The Witcher* universe, there are many different kingdoms the female sorcerers are sent to: Nilfgaard, Cintra, Temeria, Redania, Aerdir, Rivia, Sodden, and Brokilon are just some of the places took place in the series. These kingdoms often have conflicts of interest over land and power with each other. In these conflicts, Brotherhood locates itself as a negotiator and stands by the kingdoms according to the benefit of its own institution rather than as a peacemaker. It sends the sorcerers that are trained in Aretuza to the kingdoms to control their plans. Each kingdom, secretly or explicitly, strives to be a dominating power and leading figure on the continent. While doing so, they all uphold masculine values and norms such as wealth, power, and dominance. All the kingdoms, except Cintra, are governed by male emperors. Even though Queen Calanthe, ruler of Cintra, is a female emperor, she has internalized patriarchal norms since she embraces masculine traits in her leadership role so as to be known and accepted as a powerful emperor, because as Amy Allen explains in *The Power of Feminist Theory: Domination, Resistance, Solidarity*, “[w]hat it means to be a woman is to be powerless, and what it means to be a man is to be powerful” (1999, p. 12). That is the reason why the Queen of Cintra chooses to undertake male characteristics of a ruler.

By sending the sorcerers to kingdoms and pretending to appoint them to important positions, Brotherhood manages to hide its main purpose, which is keeping both kingdoms and sorcerers under surveillance. Besides the sorcerers, Brotherhood dissembles in such a way that it pretends to help the kingdoms with sorcerers’ counsel so that it can also control the kingdoms. Unlike the feminist concept of “sisterhood”, in which the notions of equality, community and nurture are emphasized (Hooks, 1986), the Council of Brotherhood maintains its livelihood through domination and control. In the name of peace, order and stability, Brotherhood tries to exert its authority over kingdoms by sending sorcerers to each and every one of them. It can be claimed that the most essential source of its power is to control. However, Yennefer, Fringilla, Tissia de Vries, and Cirilla realize the dominating practices of Brotherhood; they adopt a stance of resistance and subvert established hierarchies and power structures and they establish a Council of sorcerers in which they cooperate, empower, and support each other, contrary to Brotherhood of Sorcerers. This paper argues the motives driving the sorcerers’ rebellion and aims to show how they emerge as symbols of resistance throughout the series by establishing their own non-institutional Council, which is based on equality and support. First, the historical demonization of women will be explained throughout the series; secondly, according to Federici’s three innate powers of womanhood, each power will be analyzed; lastly, the portrayal of resistant women characters and how they establish their own council will be depicted.

### Historical demonization of women

In retrospect, the patriarchal system has employed various methods to subjugate women because it aimed to prevent women from empowerment, organizing, and “power-with”, which is the ability of a group to act together in order to achieve collective outcomes or goals (Pansardi & Bindi, 2021). The reason why men historically applied *power to* women is that they are potential threats to patriarchy and male authority, which can be regarded as domination (Pansardi, 2012, p. 73). One particular terrible method of oppression was the witch-hunts in the Middle Ages. These witch-hunts are crucial to understand the origins of the power structures between men and women in the mid-1400s. Silvia Federici provides insight into the witch-hunts, stating that they “[were] also instrumental to the construction of a new patriarchal order where women’s bodies, their labor, their sexual and reproductive

powers were placed under the control of the state and transformed into economic resources” (2004, p. 170). During witch-hunt, women, who were labelled as witches for using herbs to heal and take care of others, were ostracized and/or exterminated by the male power of the Middle Ages, which decided their destiny. Women who used herbs effectively as a cure could be respected or could gather people and would establish a community that would empower them. Therefore, this ability is considered dangerous, and those owning it are eradicated (Barstow, 1994; Behringer, 2004).

In parallel with history, the sorcerers are labelled as dangerous by male authority in *The Witcher*, as well. However, contrary to the witch-hunt, these women are raised to be better healers and trained to know herbs and how to use them. Whereas women’s innate tendency to heal is the same, the approach to control this ability is changed. As a disciplinary power, Brotherhood exploits women’s power, ability, and knowledge for the benefit of its Council: through institutions, it enables women to exist in the system. First, it defines women, chooses those who tend to heal, then, classifies them and gathers in Aretuza to educate. Secondly, it controls and regulates their power by using them as a means of its Council serving in kingdoms as part of Brotherhood. As opposed to witch-hunt, Brotherhood does not make women powerless; instead, it provides them with power so that it can exploit this power in the long run as long as they serve the purpose. The sorcerers who cannot succeed in controlling their chaos, which is the essence of the education given in Aretuza, are turned into eels. The education is based on controlling: Brotherhood aims to control the sorcerers who are also required to control their power. Thus, the common goal of both is to prevent chaos. Brotherhood enables women to participate as powerful sorcerers if they contribute to the Council’s power. Likewise, if these sorcerers refuse to serve in kingdoms or to be vessels of Brotherhood, it ostracizes them, as in the example of Yennefer. She is isolated from Brotherhood. Women were specifically chosen to be vessels because they innately had power that emerged with womanhood, which Federici describes as “the ability to heal, control over reproduction, and sexuality” (2004, p. 170).

In *The Witcher*, women are not labelled as witches and punished; since it is a supernatural series, they are actually witches. They have magical power, which they might use either for the advantage of society or quite the opposite. However, in *The Witcher* too, women were accused of being corrupted and hungry to power. According to the claim of a senior member and chair of Brotherhood, Stregobor, female heirs were cursed in the past, and Lilith's spirit lived within them. Stregobor claims that the heirs would follow Lilith's path. In a scene where Stregobor and Geralt of Rivia discuss the old story of Black Sun, Stregobor explains it to Geralt:

There was First full eclipse in 1,200 years. It marked the imminent return of Lilith, demon goddess of the night sent to exterminate the human race. According to the wise mage Eltibald, Lilith's path was to be prepared by 60 women wearing gold crowns who'd fill the river valleys with blood. I studied the girls born around the Black Sun, and I found horrendous internal mutations among them, I tried to cure them, locked them in towers for safekeeping, but the girls always died...They were autopsied, of course, to confirm my suspicions. But eliminating these women was the lesser evil. They could've drowned entire kingdoms in blood. (“The End’s Beginning”, 2019, 14:52)

Based on an unfounded rumor, Brotherhood oppressed 60 women in various ways, including imprisoning them in towers and attempting to “cure” them before ultimately massacring them. Within the patriarchal system, women are often categorized as either potential threats or obedient subjects. Those women who are perceived as threats to the system are eliminated, while those who comply are exploited. In contrast to the other male characters in *The Witcher*, Geralt is honest when he responds to Stregobor by stating that “innocent women were dead” (“The End’s Beginning”, 2019, 15:55). The massacre of these women was also linked to Falka, who was previously considered “rebellious.”

Falka was a princess and heir to a kingdom, yet her father overthrew her, prompting her to fight to reclaim her rightful place on the throne. Although her efforts are deemed as aggressive, Falka remained steadfast in her pursuit of justice. As recounted by Istredd, a historian and witch, “[s]he was trying to rightly recover her throne” (“What Is Lost”, 2021, 20:15). Falka's struggle was not only to protect herself, but also to safeguard her kingdom, an act that would have been viewed as normative and heroic had it been undertaken by a man. Perhaps, one should ask the same old question: “What is the role of a woman?” (Boehnke, 2011, p. 58). Within the framework of patriarchy, women are relegated to a subordinate role, and the domain of power is reserved for men; they are expected to acquiesce, while men are associated with action. As in the story of Black Sun, Falka's narrative is once again being told by Stregobor:

She was a power-hungry mutt of a girl...who cried, ‘Death to all kings!’ when Vridank spurned her elven mother...Bent on revenge, she slaughtered nobility...priests...even civilians, with her bare hands...It wasn't enough, though. She preyed on foolish followers, incited a rebellion...Together, they burned cities to the ground and sent rivers of innocent blood down the streets of Redania and Temeria. Anything to reclaim power! (“What Is Lost”, 2021, 19:20)

Falka's efforts to defend her rightful heirship, which was her birthright, were met with disdain, as she was labeled a “power-hungry mutt of a girl.” Stregobor played a significant role in tarnishing her reputation by highlighting her violent tendencies and instilling fear in people by reminding them of the destruction she wrought in Mirthe by stating, “[h]istory does have a way of repeating itself, doesn't it? And I was there. I was there when Falka destroyed Mirthe and all the mages in it. Her violence etched here forever” (“What Is Lost”, 2021, 20:34). Stregobor's efforts to spread horror stories about Falka were aimed at manipulating other women and discouraging any potential rebellion against the ruling powers. Following Falka's downfall, witches in the series were subjected to systematic oppression by Brotherhood, who considered their powers, including healing, control over reproduction, and sexuality, to be too dangerous. Firstly, Brotherhood imparts education aligned with patriarchal values; secondly, the Council grapples with maintaining control over Yennefer by resorting to her removal following her insurrection; thirdly, Tissia endeavors to alter the Council's stance towards Yennefer, consequently finding herself estranged from her standing within Brotherhood.

### Ability to heal

Women and nature are inseparable in certain ways and the roots of this association date back to ancient times, when women were primarily related to nature, possessing knowledge of herbs and their healing properties, while men were tasked with hunting animals for food. According to Federici (1975), women were essentially health care practitioners, healers. Yet, this close association between women and nature eventually was perceived as a threat to men's power as the use of herbs was viewed as a form of magic that could be misused against them. As Jane Meyerding puts forward in *Reweaving the Web of Life*, “[m]en consistently have invaded and taken over with their technology those areas where the traditional powers of [women] have been seen as threatening to male/patriarchal control” (1982, p. 12). Therefore, to prevent women's empowerment through nature, medieval women were often accused of using herbs for their supposed magical and poisonous properties and were sentenced. Moreover, as Michael Ostling notes in his study on the representation of witches, “accused witches were rarely herbalists” (2014, p. 179). Rather, they were labeled as herbalists who curse men with their herbs. However, in *The Witcher*, the sorcerers can use herbs; although Brotherhood knows and approves usage of herbs for the benefit of the Council, it limits the use of herbs with some unique spells as controlling power.

Men have historically viewed women's contributions to society, such as their efforts to help and heal others, as potentially dangerous, even if these actions are carried out for the greater good. Healing does not always have to be related to health or herbs; taking care of each other is also a kind of healing (Minkowski, 1992). During the series, the sorcerers establish a union in which they support and empower each other. Yet, it was difficult in the beginning. As Bell Hooks claims, "solidarity strengthens resistance struggle" (1986, p. 127). They create a sense of sisterhood which leads to their spirit of resistance and helps them to cope with the dominance, oppression, and power of Brotherhood. With solidarity, they unite and support one another during the series on some occasions, which is seen as a threat to the continuity of Brotherhood's power, for they may be dangerous when they unite. It can be claimed that they are appointed to different kingdoms because Brotherhood aims to keep them separate. Furthermore, while being educated in Aretuza, the sorcerers are forced to compete with others, and this causes them not to have close ties with each other: they are prevented from coming together and creating a sisterhood.

With the fear of unknown women power, In *The Witcher*, the Council has tendency to view the sorcerers' power as supernatural and unsettling; thus, the biggest purpose of Brotherhood is to regulate and control the power of sorcerers and others. This perspective is summarized in Ritta and Richard Horsley's article as follows: "[T]he persecution of alleged witches...[is] a violent manifestation of Western male culture's fear and hatred of women, as an extension of its need to suppress women's traditional powers, rites and knowledge" (1987, p. 1). Even if a woman chooses to pursue a career in healing and helping others, persecution often finds her because "the Counter-Reformation took a strong position against popular healers, fearing their power and deep roots in the culture of their communities" (Federici, 2004, p. 201). The possibility of building a women's community and creating a unified female organization is recognized a groundbreaking activity threatening male authority; therefore, Brotherhood monitors the sorcerers and establishes a competitive rivalry beginning with the school environment.

As a well-established solidarity, the women living in the Brokilon forest can be analyzed. They are deeply connected to nature, living according to its rules and isolating themselves from others in the forest. They possess magical abilities and spiritual knowledge that are rooted in the trees and plants of their forest. These Amazon-like women are fearless warriors who do not hesitate to fight for what they believe in. Their existence may be seen from two different perspectives: on the one hand, they are free to live without restriction, domination, or being monitored within their territory on their own, and on the other, their living space is bordered by a forest, and they do not venture outside of it. These women are reminiscent of the old stories of witches who lived in the woods and practiced magic. However, unlike the witches who were persecuted in the Middle Ages and forced into isolation, these women protect and heal a young, innocent girl. Having the ability to heal, they help a young, innocent girl, moreover, not only physically but also psychologically help her by keeping her bad dreams away.

Triss Merigold is a sorcerer mostly known for his healing power and knowledge of herbs. When Cirilla goes to Kaer Morhen, Geralt invites Triss to help her to cope with the changes she is experiencing and heal her soul and wounds. Triss quickly mends the injury on her face; in stark contrast to the red hair often associated with the negative stereotype of evil witches from history, the colour of the hair may be chosen deliberately to highlight that she reverses the stereotype of a witch. As womanhood brings the ability to heal innately, these sorcerers in the series can use this magic power for the benefit of others or not. However, Triss chooses to use it to heal Cirilla physically and spiritually. In Kaer Morhen, Cirilla stays with witchers who do not understand her, and they do not know what a woman needs. During her days in Kaer Morhen, Triss helps Cirilla find herself and overcome her fears and nightmares by



companying her. Furthermore, in the Sodden War, where sorcerers fight for the sake of innocent people, Triss uses her magic to keep the gate closed, and her neck is burnt. She almost sacrifices herself for others in return for nothing, which stresses that she does magic to protect and heal. The sorcerers heal not only others but also each other. In spite of the controlling power of Brotherhood and their personal disagreements, the sorcerers unite against any danger. Tissaia de Vries struggles to keep Yennefer safe and often visits her since she assumes that Brotherhood may discomfort her after her refusal of the Council. Likewise, after Triss is damaged in the war, Tissaia merges her magic power with others to heal her wounds, to keep her alive. In contrast to Brotherhood, the non-institutional council of the sorcerers protects each other; what they do is also healing. The result of their cooperation enhances their collective strength, providing this association more than their individual magical powers.

In addition to Triss, Yennefer is portrayed as a woman who mends the wounds of others. For instance, she helps Jaskier, Geralt's companion, in recovering from his injuries and heals the wounds of Coen, another witcher. Moreover, Yennefer's most notable healing ability lies in her fire magic during the Sodden war. The war rages between Nilfgaard and the "innocent" people living in kingdoms supported by the witches. Yennefer and other witches - Sabrina, Triss Merigold, and Tissaia de Vries - join forces despite their past conflicts, to fight against the enemy that invades innocent people's land in search of more power. When Tissaia realizes that they are bound to lose, she urges Yennefer to take charge and save the people and the Continent. Tissaia tells Yennefer, "[I]t's your turn to save these people, this Continent. This is your legacy... Everything you have ever felt, everything you've buried... Let your chaos explode" ("Much More", 2019, 48:02). She motivates Yennefer to unleash her anger and magic. While focusing on the spell, Yennefer recalls the words of Brotherhood about her weakness and ugliness and burns the enemy with magic. Although she uses "evil magic" and incinerates the enemy, she does it for the sake of the innocent people who need her help; in a sense, she heals them. Nevertheless, she loses her powers after using the fire magic and subsequently searches for a way to recover them, which leads her to the Temple of Melitele.

Melitele is the "Goddess of fertility and harvest...The graduates of the temple school are known to become midwives, historians, healers..." ("Dear Friend", 2021, 12:40), and in the temple, "[t]here's no fighting.... No politics. The temple is known for its neutrality. The temple is what you make of it ("Dear Friend", 2021, 13:22). It is a meditating place where witches are taught to control their magic find inner peace, and be helpful to others. It is run by a woman named Nenneke and is known for its neutrality, with no politics or fighting taking place within its walls. The temple represents values that are in opposition to those of Brotherhood. While both institutions teach how to control magic, Brotherhood focuses on preparing for enemies at Aretuza, whereas the temple teaches sharing, helping, and healing of others. Historians, who are essential for the future, healers who cure, and midwives who manage women's reproduction are all educated at the temple.

### Control over reproduction

One of the primary reasons why women are perceived as a threat to the patriarchal system is their control over reproduction. Women and nature are similar to each other because of their ability to reproduce new life. Yet, unlike nature, women also have the ability and will to stop it. The choice of women threatens the patriarchal system's continuity as women can choose not to bear children and stop the propagation of the race. As a result, male authority "has spared no efforts in its attempt to wrench from women's hands the control over reproduction and to determine which children should be born, where, when, or in what numbers" (Federici, 2004, p. 91). Throughout history, male authority has controlled

women's bodies, deciding when they should give birth or have an abortion, instead of allowing the body owner to make the decision. During the Medieval ages, women, especially midwives, “were not trusted...because their exclusion from the profession undermined women’s control over reproduction” (Federici, 2004, p. 184). Women negotiated and supported each other, but state authority intervened, by considering it dangerous for birth control. The same fear was evident when birth control pills were introduced in the 1950s, and they were promptly prohibited with the belief that women should not be in charge of birth control and their bodies as it could endanger the permanence of the patriarchal system. In the 1970s, women brought the table new issues such as pregnancy testing, contraception, abortion and “the aim was to gain control over our bodies” (Hanmer, 1997, p. 349). In *The Witcher*, Yennefer of Vengerberg, the most powerful sorcerer, controls her reproduction and sacrifices her natural right to procreate in exchange for power and beauty.

Yennefer of Vengerberg is portrayed as the most defiant character against authority and its institutions in *The Witcher*. She comes from a family where her stepfather treated her as a servant and was later sold to a witch for a mere “four marks.” She was then taken to Aretuza by Tissaia de Vries to study magic. Throughout the series, Yennefer is established as the most powerful witch who is highly ambitious and willing to risk her life to gain more power. Despite having the ability to open portals before coming to Aretuza, she often fails in her studies at the school, which can be seen as her inner rebellion against the institutions of male dominance. Although she is educated by a female teacher, Tissaia de Vries, the school is primarily governed by Brotherhood. Yennefer's actions are driven by her own desires and agenda, rather than adhering to the rules of the school. She defies the authority by making her own choices about where to serve and controlling her body.

In Aretuza, witches, upon completion of their education, are dispatched to kingdoms as representatives of Brotherhood. Stregobor, a character from the story, suggests that witches should be controlled like kingdoms because “[u]nchecked kings and queens lead to rebellions. Massacres. It’s the reason this chapter was formed” (“Betrayal Moon”, 2019, 25:44). Initially, Yennefer is meant to go to Aerdir, where she wishes to be. However, her quarter-elf heritage would lead to political complications with other kingdoms, so she is unable to go there. Moreover, Yennefer has a deformed body with a hunchback, making it even more difficult for her to be accepted. Driven by fury after being rejected by Aerdir, she undergoes a transformation, where her spine and jaw are forcefully straightened to give her a “beautiful” appearance. In exchange, she goes to the enchanter of Brotherhood, who beautifies witches before dispatching them to various kingdoms. The notion of making women charming and attractive symbolizes the patriarchal worldview. It suggests that women must be beautiful to be accepted as vessels of Brotherhood by the male authorities.

In an attempt to fit in, Yennefer goes even further and allows the enchanter to remove her reproductive organ. This can be analyzed in two ways: first, as a woman, she surrenders her most significant power, that of procreation, in exchange for a “normal” appearance and acceptance by male-dominated society. Second, she has control over her body and willingly foregoes the opportunity to bear children because controlling over a woman’s own body is an essential sign of self-determination. During the surgical procedure, Yennefer experiences excruciating pain and burns, as depicted in the scene, which is intercut with Geralt and Striga's fight. The second scene also relates to the theme of reproduction, representing a different woman who could not choose what happened to her body and gave birth to an unwanted child that turned into a monster.

The story of Foltest and Adda explicitly demonstrates gender differences. Foltest, the King of Temeria, rapes his sister, Adda, as a consequence of the rape, Adda gets pregnant and dies while giving birth to Striga. Adda, who is the victim of the rape, dies in the end, yet, Foltest becomes a king without any punishment. The scene highlights two contrasting examples: the first is of a woman who defied male authority and exerted control over her body, enduring intense pain and suffering. The second is of a daughter whose mother was raped and cursed, leading to monstrous consequences. As Silvia Federici argues in *Caliban and the Witch*, “male-centered systems of exploitation have attempted to discipline and appropriate the female body, demonstrating that women’s bodies have been the main targets, the privileged sites, for the deployment of power techniques and power relations” (2004, p. 15). In both Yennefer and Striga’s cases, their bodies become the targets of power.

After arriving in Aerdin, Yennefer's task is to safeguard Queen Kalis and her infant daughter. However, during their journey, they encounter an assassination attempt. Before the altercation, Queen Kalis expresses her admiration for Yennefer's power and independence by saying, “[p]eople look at you for who you are, not for what you can give them. You made the right choice, giving all that nonsense up” (“Of Banquets, Bastards and Burials”, 2019, 00.22). King Dagorad orders the assassination of his own wife, as she is unable to provide a male heir for the kingdom's stability. In the ensuing conflict, Yennefer employs her magical abilities to create portals and protect the baby and Queen, but the assassin ultimately captures Kalis. In a desperate bid to save herself and her child, the Queen offers her baby and promises to produce a male heir. However, this plea fails, and she is murdered. Although Yennefer attempts to save the baby, she is unsuccessful, and the infant dies. While burying the child, Yennefer speaks to her:

Your mother was right about one thing. We're just vessels. And even when we're told we're special, as I was, as you would've been, we're still just vessels...for them to take...and take...until we're empty...and alone...So, count yourself lucky. You've cheated the game and won without even knowing it. (“Of Banquets, Bastards and Burials”, 2019, 48:53)

Yennefer demonstrates an awareness of the oppressive system that subjugates women both psychologically and physically. According to Federici, this resistance can be seen as “a true war against women clearly aimed at breaking the control they had exercised over their bodies and reproduction” (2004, p. 88). Yennefer is a prime example of a woman who resists male power and fights to retain control over her body. However, in contrast, Kalis and Adda are either unwilling or compelled to submit to male authority. Adda suffers sexual abuse at the hands of her brother, and her sexuality is reduced to an object for Foltest's satisfaction. In the end, both Kalis and Adda fall victim to patriarchy's subjugating power.

## Sexuality

The discussion of women's sexuality dates back to Adam and Eve. Women's bodies have been objectified and treated as commodities ever since. According to the story, Eve's desire to eat the forbidden fruit led to her seduction of Adam, resulting in their fall from heaven and this event marked the beginning of women's demonization in religion (Martin, 2013). Therefore, throughout history, women's sexuality has been viewed as dangerous and shameful. Federici elaborates on this by stating:

All these were the means by which a patriarchal caste tried to break the power of women and erotic attraction...With the adaptation of this repressive legislation, sexuality was completely politized...by the 12th century, we see the Church not only peeping into the bedroom of its flock, but the making of sexuality a state matter” (2004, p. 37-38).

Consequently, women's bodies became a matter of state, enabling male authorities to control them and restrict women's decision-making power over their bodies, including abortion. They “[d]emonized any form of birth control and non-procreative sexuality while charging women with sacrificing children to the devil...all the European governments began to impose the severest penalties against contraception, abortion and infanticide” (Federici, 2004, p. 88). Consequently, during Medieval Europe, “[t]he woman who exercised her sexuality outside the bonds of marriage and procreation” (p. 184) was seen as a witch and subjected to prosecution and execution.

The notion that women would enslave men and make them the objects of their sexual fantasies can be traced back to the story of Adam and Eve. However, in reality, it is the patriarchy that has enslaved women and restricted their freedom of choice. As Federici explains, control over women's bodies and “reproductive capacity, through the criminalization of abortion and the introduction of a system of surveillance and punishment that literally expropriates women's bodies” (2018, 17). Women were reduced to serving as mere sexual objects for men. They were expected to perpetuate procreation and not derive any pleasure from the act. Women were denied the freedom to be sexually liberated and were instead confined to societal expectations. According to Federici, “[a] sexually active woman, then, was a public danger, a threat to the social order as she subverted a man's sense of responsibility, and his capacity for work and self-control” (2004, 191). The demonization of women's sexuality made it a source of fear, limiting women to their reproductive function as mothers.

In *The Witcher*, Yennefer of Vengerberg is a fiercely independent woman who embraces her sexuality on her own terms. She exemplifies the archetypal witch of Medieval Europe: she does not bear children, exercises complete control over her body, dresses in “feminine” attire, practices forbidden magic, and engages in premarital sex without regard for social conventions. Yennefer does not behave so as to please men; instead, she occasionally uses her sexuality to attract men. Therefore, sexuality becomes a means to exercise power. Her physical attractiveness and charm attract the attention of Geralt of Rivia, Istredd, and Jaskier. She is the opposite of the “proper” woman of the Middle Ages when “[n]akedness was penalized, as were many other ‘unproductive’ forms of sexuality. It was forbidden to drink, swear, curse” (Federici, 2004, p. 137). Yennefer boldly defies social conventions and even hosts a sex party where men and women engage in sexual acts under magical influence, challenging the patriarchal order. Despite being tasked with maintaining order, Yennefer creates chaos and breaks the rules. In one notable scene, Yennefer and Istredd have sex while a group of people watch and applaud them, and her sexual encounter with Geralt is gazed upon by Jaskier. Yennefer's character is the epitome of rebellion and she rejects the oppressive and isolating societal norms imposed upon women, she embraces and celebrates her sexuality without apology.

Yennefer loses her power after the fire magic she does in the Sodden War. Lacking magic power makes her less sexual; she neither wears conspicuous clothes nor make-up; she looks “innocent”. It can be asserted that Yennefer internalized the male standpoint of women: she accepts that her power comes from her magic. Yet, her sexuality, whether she has magic or not, belongs to herself. As Federici says, patriarchy seeks to control and regulate women's sexuality, yet when a woman decides to embrace her sexuality and does not avoid it, she challenges the disciplinary power of the male authority. Before Sodden, Yennefer challenges the practices of Brotherhood. Nevertheless, she cannot see herself as a powerful woman after losing her magic power. Contrary to what she thinks, she still can use magic with her knowledge of herbs. In a scene, she protects Cirilla from evil by mixing herbs and using the spell against it. Here, the difference between a woman and sorcerers of the series can be explicitly observed: a woman can use herbs to make magic, but Yennefer could use her supernatural power for magic.

## Women resisting Brotherhood

In *The Witcher*, each witch in Aretuza is educated to channel chaos, referring to magic in the series, into order. Their education trains them to use their abilities to serve kingdoms as counsellors. As stated in the series, “[b]alance and control. Without them, chaos will kill you” (“Four Marks”, 2019, 18:02). In the academy, the witches are taught “proper” magic, while forbidden practices, such as fire magic, are not permitted. In the series, as Foucault argues in *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (1995), the school functions similarly to prisons and mental institutions in terms of defining, classifying, controlling, and regulating witches. Foucault describes discipline as:

‘Discipline’ may be identified neither with an institution nor with an apparatus; it is a type of power, a modality for its exercise, comprising a whole set of instruments, techniques, procedures, levels of application, targets; it is a “physics” or an “anatomy” of power, a technology. (1995, 215)

Michel Foucault's theory of disciplinary power can be applied to both genders. Brotherhood in *The Witcher* acts in accordance with Foucault's definition of disciplinary power; it uses the sorcerers as vessels serving for the benefit of its own institution. However, suppose the sorcerers cannot succeed in Aretuza, or they are the opposite of the standard that was established by Brotherhood, they can be ostracized and isolated from the community. The candidate sorcerers who have the talent yet cannot control their chaos were transformed into eels. It can be claimed that Brotherhood enables the sorcerers with the condition that they contribute to the system; otherwise, it disables them to exist in the system: it prevents them from education, shelter and so forth. Yet, Brotherhood fails to fully exercise disciplinary power as it cannot oppress the women who resist it, such as Yennefer, Fringilla, Tissaia de Vries, and Cirilla. As Foucault states, “[w]here there is power, there is resistance” (1978, p. 95). Resistance can be thought of as an exercise in reversing power, using the same strategies to work in favor of those who want to carve out independent areas for their own choices (Hartmann, 2003).

Yennefer is a witch who refuses to comply with the regulations set by Brotherhood: In one scene, she is reprimanded for disobeying Brotherhood's decision to travel to Nilfgaard, instead of Aerdin. In response, she blames Brotherhood for their actions by stating, “Instead, I went to a prized kingdom and did fuck all for decades. Just as you taught us. Helped murderers and rapists keep their crown. Maybe it is time for something different” (“Before A Fall”, 2019, 34:08). Yennefer frequently disobeys Brotherhood's orders, thereby betraying them. Firstly, she declines to go to Nilfgaard, as instructed, and instead alters her appearance and heads to Aerdin. Secondly, she rejects Brotherhood's request to kill Cahir, a captive Nilfgaardian commander. Stregobor, the chair of Brotherhood, opposes Yennefer's membership in the Council and strives to isolate her from Brotherhood and society. However, Yennefer perseveres. Federici's definition of a witch aligns with Yennefer's character: “The witch was also the rebellious woman who spoke out, argued, cursed, and did not cry during torture” (Federici, 2004, p. 184). Yennefer is a determined individual who prioritizes her own interests, in contrast to many other women, and consequently becomes the target of Brotherhood. Silvia Federici contends that “hundreds of thousands of women could not have been massacred and subjected to the cruellest tortures unless they posed a challenge to the power structure” (2004, p. 164). Women perceived as a threat to men's power are deemed dangerous, which is why patriarchy seeks to suppress them, such as Yennefer of Vengerberg.

Yennefer's rebellious nature is evident from the very beginning of her education in Aretuza. When she is taken to Aretuza for her education, she cuts her wrists on the first night, but is rescued by Tissaia de Vries. Yennefer believed that ending her life would grant her control over it: “You should've let me die.

At least I had control over that” (“The End’s Beginning”, 2019, 15:56). Nevertheless, Tissaia explains that Yennefer “[wasn’t] taking control. You were losing it” (“The End’s Beginning”, 2019, 16:03). Despite being portrayed as a representative of Brotherhood, serving as the Rectoress of Aretuza, Tissaia struggles to change the system from within. She protects Yennefer from Stregobor at Brotherhood’s Council, insisting that Yennefer should go to Aerdir as planned. Tissaia confronts Stregobor by saying, “Still afraid of Falka, are you? [to Stregobor] And you, you spare your niece her duties? [to Vigo] Not enough fragrance in Toussaint to take the stench off that nepotism” (“Betrayal Moon”, 2019, 25:51). She does not hesitate to remind them of Falka and is surprised that they are still fearful of her rebellious nature and the power of women against men. Later, Tissaia rescues Yennefer from the dungeon while Stregobor questions and reads her mind. Additionally, when Tissaia assumes that Yennefer has been killed during the Sodden War, she searches for her and grieves for her. Despite being a member of Brotherhood, as a teacher in Aretuza and having a seat on the Council, Tissaia serves as a unifying mother figure for her witches, aiding, inspiring, and mending their wounds.

Fringilla is Artorios Vigo’s niece and a prominent figure in Brotherhood, akin to Stregobor. Fringilla follows her uncle’s footsteps and becomes a proficient magician. She proves to be one of the most successful students in Aretuza, indicating her ability to internalize power structures and male authorities and to succeed within that system, which is unlike Yennefer. The contrast between Yennefer and Fringilla becomes evident in Yennefer’s statement about Fringilla, “[t]he most important thing they teach you at Aretuza isn’t magic! It’s to make people in power believe anything you want them to. Do anything you want them to! Fringilla’s a political animal” (“Redanian Intelligence”, 2021, 24:58). According to Yennefer, Fringilla excels at the politics of Brotherhood because she is often undermined by the male-dominated power structure.

Yennefer and Fringilla are two distinct characters: In Aretuza, Yennefer disregards the orders of Brotherhood, while Fringilla is a model student and obedient to the rules and education of the academy. Nevertheless, Fringilla’s fate changes when Yennefer chooses to go to Aerdir instead of Nilgaard. Fringilla is sent to Nilgaard, contrary to Brotherhood’s preference: “Your girl is... With all due respect, your niece is only capable of doing what she’s told. No ambitious mage wants to be assigned anywhere south of Sodden. But Nilgaard needs correcting. Perhaps we consider sending someone there with a bit more... spine” (“Betrayal Moon”, 2019, 24:52). Stregobor’s statement suggests that Fringilla adheres to Brotherhood’s authority and is submissive to it. Yet, it is apparent that she is not entirely so.

In her service to Nilgaard, Fringilla transforms into a rebellious figure, working alongside Cahir, the Nilgaardian commander, and invading other kingdoms in pursuit of power and territory. She even fights against Brotherhood and her fellow students from Aretuza. However, even in Nilgaard, male dominance operates in a similar manner, as other commanders and Cahir continually manipulate and oppress her. Despite her status as a powerful commander, she is often questioned about her leadership abilities by men. For instance, when a male commander appears, Fringilla is asked, “And you call yourself a leader?” and her capabilities are constantly undermined, as she is reminded, “You are not their commander. She should remember that” (“Voleth Meir”, 2021, 07:24). Ultimately, Fringilla emerges as a figure of resistance, as she becomes increasingly aware of the power dynamics in Aretuza, Brotherhood, and Nilgaard. The more she realizes how men’s power oppresses her and others, the more she embodies resistance. She eventually becomes rebellious and murders the other commanders who oppose her power, stating, “[m]y most valuable lesson...came on my last night there. When Yennefer of Vengerberg stole the seat of Aerdir to which I was entitled, and that taught me whenever a lesser light tries to steal what is yours...you do not sit there and take it” (“Voleth Meir”, 2021, 35:08). Towards the

end, Fringilla meets her uncle, Vigo, and asks if she can return to Aretuza. Vigo responds, "Let's be honest. Whatever is brewing out there, Brotherhood needs reinforcements in here. If you were to return, you'd need to plead your case. Apologize, as well." The reason for the apology is "for believing that you could have any impact there at all, my dear. Some are obsessed with finding power and those who know their place. You know which one you are, thank God. You wouldn't have come back here if you didn't" (Voleth Meir", 2021, 32:04). Even Artorius Vigo believes that Fringilla remains obedient despite her transformation.

Cirilla is a significant character whose existence represents resistance to Brotherhood. She is a princess of Cintra, possessing remarkable independence and strength of will. Raised by her grandmother Calanthe, Queen of Cintra, after her parents' death, she inherited uncontrollable magical power from her mother. As a descendant of Lara Dorren, who is a warrior aiding the Elves in their victory over humans, Cirilla is known as the "Child of Elder Blood, Child of Wrath," and is cursed to bring about the apocalypse. After her grandmother's demise, Cirilla embarks on a journey to seek answers and comprehend her true identity. Various groups, including Nilfgaard, Cintra, Brotherhood, Elves, Yennefer, and a Deathless Mother, pursue her. The Elves believe that Cirilla is their savior and seek her as such, while Cintra seeks to unite their kingdom and crown her as queen. Yennefer pursues Cirilla and eventually teaches her how to harness her magic at the behest of the "Deathless Mother," also known as "Voleth Meir," an ancient witch who thrives on suffering. Brotherhood hunts Cirilla down in the meantime because they believe she is too strong to manage and want to get rid of her. The connecting thread among these organizations is that they want to take advantage of her influence or eliminate her to stop the apocalypse. Consequently, as a young adult, Cirilla requires protection after her grandmother's demise. Geralt becomes a paternal figure and protects Cirilla, but unlike the other male characters in the series, he does not try to suppress her power or view her as a threat.

Cirilla possesses many unique qualities, such as being human, carrying Elder blood, having magic like a witch and being trained like a witcher, which sets her apart from the others and provides her a distinctive identity. In the series, Cirilla is often on the move, fleeing from her adversaries with Geralt. Introduced as a graceful character, Cirilla is loved by the people she meets, and even when a woman harshly criticizes her grandmother and kingdom, she remains understandable. Cirilla defies stereotypes as she is perceived as a fragile young adult who is beautiful and kind, but at the same time, has the power to bring about the apocalypse and fight like a witcher. As Cirilla says, "my grandmother fought battles and wore dresses. You can do both" ("Redanian Intelligence", 2021, 31:44). Cirilla is an essential character in understanding that Brotherhood and other male authorities cannot merely subjugate women for being powerful. She becomes a witcher, a role not typically afforded to women. Geralt hides her in Kaer Morhen, where other witchers reside and are trained as witchers. It is possible to conclude that when women receive the same training as men, they can also become mighty warriors and witchers. It is not a question of ability but rather of opportunity and equality.

In the world of *The Witcher*, women face significant challenges, including oppression and inequality at the hands of male authorities who seek to exert power over them. However, despite these obstacles, female characters resist and fight to assert their agency and freedom. For instance, Yennefer, who resisted Brotherhood's demands and its oppressing rules from her earliest days at Aretuza, has served as a symbol of resistance. Top student at Aretuza Fringilla first obeys rules but ultimately defies Brotherhood and the Nilfgaardian generals who try to control her. Even Tissaia, the rectoress of the school and a member of the Council, struggles to make significant judgments; in the end, she manipulates and deceives Brotherhood to further the witches' agenda. In contrast, Cirilla transcends

stereotypes and has the ability to influence how the world will develop. She pursues a career as a witcher, a role normally held by men, and her connection with Geralt offers a positive outlook on a time when men will have this position.

## Conclusion

Since the Middle Ages, women have struggled for autonomy, bodily agency, and even survival. The power of men has prevented women from progressing by creating various justifications or excuses, such as “prosecuting them at law, to break their power by a punishment which could extend to having them legally put to death” (Hutton, 2017, p. 41). This authority thwarts women’s empowerment. The female ability to control reproduction and sexuality, as Silvia Federici notes, poses a threat to the patriarchal order’s continuity. In *The Witcher*, the witches of Aretuza, Yennefer, and Fringilla are educated to be the vessels of Brotherhood in order to be advisors in the kingdoms, create order from chaos, and foster peace. These witches must be attractive, practice only practical magic, and follow only the rules allowed by Brotherhood. Additionally, they must not be too powerful or disobedient. Even within Brotherhood, women like Tissaia are permitted to be teachers, “a proper job for a woman,” but not authorized to guide the future of their students.

Yennefer, Fringilla, Tissia de Vries, and Cirilla realize the exploitation of Brotherhood; they struggle to adopt a stance of resistance and subvert established hierarchies and power structures. These four women who resist Brotherhood have different characteristics, yet, they resemble each other in terms of becoming conscious of male domination reflected in their everyday lives. They unite, create their Council of sisterhood and “they no longer want to take part with the male norms as passes; they want to 'come as they are', with roots originating in their own experiences and precepts” (Dahlström & Liljeström, 1983, p. 14). The most powerful sorcerer, Yennefer, who often stands out against the decisions of Brotherhood and the education system in Aretuza, sacrifices her womanhood to fix her deformed body, does not comply with the judgment of the Council, and lights the resistance fire; Fringilla, in the beginning, she respects male authority, yet, in time she rebels against the regulating practices of Brotherhood for the sake of power and freedom; Tissaia de Vries, a member of Brotherhood, establishes a new Council of sorcerers where she discusses the manipulative behaviors of Brotherhood and acts to adverse it because she believes and supports the primary purpose of Brotherhood, which is to educate women yet intends to save the Council from the corruption of older male members. Lastly, Cirilla, who is expected to bring about the apocalypse as revenge for the massacre of Elves, is the most strong-willed character. She refuses to be under the control of Brotherhood, kingdoms, or witchers; she pursues her own destiny by either running away from or fighting against the male authorities on some occasions.

The relationship between Cirilla and Geralt of Rivia offers a glimpse of hope for escaping the patriarchal system. While rejecting stereotypes about women’s vulnerability and dependence, Geralt assumes the role of a nurturing father for Cirilla. He assists her in evading those who pursue her, acknowledging her need for protection not because of her gender but because of the danger she faces. Despite his austere and stoic demeanor, Geralt emerges as the most compassionate character in the series, embodying fairness, honesty, and helpfulness. However, more importantly, the organization of women and the Council they create is the most important way leading to freedom. Yennefer's collaboration with Fringilla and Tissia against the Brotherhood, the mentorship provided by Yennefer to Cirilla, and Triss' companionship with Cirilla are significant actions that potentially indicate a departure from patriarchal norms. These sorcerers not only resist patriarchy’s monstrous influence and empower each other by



consciously using their particular agency and adhering to a personal code of ethics but also augment their strength by combining their innate traits with their magical power.

### References

- Allen, A. (1999). *The Power of Feminist Theory: Domination, Resistance, Solidarity*. Routledge.
- Barstow, A. L. (1994). *Witchcraze: A new history of the European witch hunts*. Pandora.
- Behringer, W. (2004). *Witches and Witch-Hunts: A Global History*. Polity.
- Boehnke, M. (2011). Gender Role Attitudes around the Globe: Egalitarian vs. Traditional Views. *Asian Journal of Social Science*, 39(1), 57–74.
- Dahlström, E., & Liljeström, R. (1983). The Patriarchal Heritage and the Working-Class Women. *Acta Sociologica*, 26(1), 3–20.
- Federici, S. (1975). Wages against Housework. Power of Women Collective.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the Witch*. Autonomedia.
- Federici, S. (2018). *Re-enchanting the World: Feminism and the Politics of the Commons*. Pm Press.
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777–795.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Vintage Books.
- Hanmer, J. (1997). Women and Reproduction. In: Robinson, V., Richardson, D. (eds) *Introducing Women's Studies*. Palgrave, London.
- Hartmann, J. (2003). Power and resistance in the later Foucault. In: *Annual Meeting of the Foucault Circle*, 28 February-2 March. 1-11. John Carroll University.
- Hooks, B. (1986). Sisterhood: Political Solidarity between Women. *Feminist Review*, 23, 125–138. <https://doi.org/10.2307/1394725>.
- Horsley, R. J., & Horsley, R. A. (1987). On the Trail of the 'Witches': Wise Women, Midwives and The European Witch Hunts. *Women in German Yearbook*, 3, 1-28.
- Hutton, R. (2017). *The Witch: A History of Fear, from Ancient Times to the Present*. Yale University Press.
- Martin, Y. B. (2013). The servants of the devil. The demonization of female sexuality in the medieval patristic discourse. *Journal of Research in Gender Studies*, 3(2), 48+. <https://link.gale.com/apps/doc/A361713544/AONE?u=anon~7e61f20e&sid=googleScholar&xid=afa67ddo>.
- Meyerding, J. (1982). Reclaiming Nonviolence: some thoughts for feminist womyn who used to be nonviolent, and vice versa. In P. McAllister (Eds.), *Reweaving the Web of Life: Feminism and Nonviolence* (pp. 5-16). New Society Publishers.
- Minkowski, W. L. (1992). Women healers of the middle ages: selected aspects of their history. *American Journal of Public Health*, 82(2), 288–295. doi:10.2105/ajph.82.2.288.
- Ostling, M. (2014). Witches' Herbs on Trial. *Folklore*, 125(2), 179–201.
- Pansardi, P. (2012). Power to and power over: two distinct concepts of power? *Journal of Political Power*, 5(1), 73–89. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2012.658278>.
- Pansardi, P., & Bindi, M. (2021). The new concepts of power? Power-over, power-to and power-with. *Journal of Political Power*, 14(1), 51–71. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2021.1877001>.
- Schmidt, L. (Creator). (2019). Before A Fall. *The Witcher* (Season 1, Episode 7). Netflix.
- Schmidt, L. (Creator). (2019). Betrayal Moon. *The Witcher* (Season 1, Episode 3). Netflix.

- Schmidt, L. (Creator). (2019). Four Marks. *The Witcher* (Season 1, Episode 2). Netflix.
- Schmidt, L. (Creator). (2019). Much More. *The Witcher* (Season 1, Episode 8). Netflix.
- Schmidt, L. (Creator). (2019). Of Banquets, Bastards and Burials. *The Witcher* (Season 1, Episode 4) Netflix.
- Schmidt, L. (Creator). (2019). The End's Beginning. *The Witcher* (Season 1, Episode 1). Netflix.
- Schmidt, L. (Creator). (2021). Dear Friend. *The Witcher* (Season 2, Episode 6). Netflix.
- Schmidt, L. (Creator). (2021). Redanian Intelligence. *The Witcher* (Season 2, Episode 4). Netflix.
- Schmidt, L. (Creator). (2021). Voleth Meir. *The Witcher* (Season 2, Episode 7). Netflix.
- Schmidt, L. (Creator). (2021). What Is Lost. *The Witcher* (Season 2, Episode 3). Netflix.

## 70. Dawn King'in *Foxfinder* ve Beth Steel'in *Ditch* Oyunlarında Ekodistopik İzlekleler<sup>1</sup>

Elif Esra Büşra YAŞAR<sup>2</sup>

Tuğba AYGAN<sup>3</sup>

**APA:** Yaşar, E. E. B. & Aygan, T. (2024). Dawn King'in *Foxfinder* ve Beth Steel'in *Ditch* Oyunlarında Ekodistopik İzlekleler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1215-1233. DOI: 10.29000/rumelide.1455500.

### Öz

Son birkaç on yılda dünya, küresel ısınma, buzulların erimesi, ormansızlaşma ve su kaynaklarının azalması gibi bir dizi küresel soruna tanıklık etmiştir. Gezegeni ve ekosistemleri yok olma tehdidiyle karşı karşıya bırakan çevresel felaketler karşısında yazarlar, yakın geleceğe ilişkin kaygılarla şekillenen eserler kaleme alırken karanlık öngörülerini en iyi yansıtan distopya yazınına yönlendirirler. Distopya yazını ve çevreci edebiyatın kesişim noktasında, önleyici adımlar atılmadığı takdirde mevcut durumun ne tür felaketelele evrileceğine işaret eden ekodistopya bir alt tür olarak ortaya çıkar. Her ne kadar ilk örnekleri roman türünde verilse de zamanla tiyatro da çevresel felaket öngörülerine yer vererek ekodistopyalara kapı aralar. Bu çalışma, çağdaş İngiliz tiyatro eserinde ekodistopyanın yansımalarının izini sürmeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, ilk bölümünde ekodistopya türünün teorik bir çerçevesi sunulmakta ve türün anlatı ve tematik özellikleri ışığında ekoloji, distopya ve tiyatro ilişkisi tartışılmaktadır. İkinci bölümde ise çevresel çöküşün hâkim olduğu bir gelecek öngörüsü barındıran, hükümetin tilki paranoyası yaydığı bir İngiltere'de geçen Dawn King'in *Foxfinder* (2011) ve yine çevresel bir felaket sonrasında izbe bir karakolda yaşamlarını sürdürmeye çalışan altı karakterin öyküsünü anlatan Beth Steel'in *Ditch* (2010) oyunlarında ekodistopik izlekleler irdelenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ekodistopya, Ekotiyatro, İngiliz tiyatrosu, *Foxfinder*, *Ditch*

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma, Elif Esra Büşra Yaşar'ın "Antroposenin Sahnedeki Geleceği: Dawn King'in *Foxfinder* ve Beth Steel'in *Ditch* Oyunlarında Ekodistopik İzlekleler" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %1

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455500

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafalı Körlleme

<sup>2</sup> Uzman/Specialist (Erzurum, Türkiye), eeby@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0006-4699-5156

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü /Dr., Atatürk University, Department of English Language and Literature, (Erzurum Türkiye), tugba.aygan@atauni.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0514-8472, **ROR ID:** https://ror.org/03je5c526, **ISNI:** 0000 0001 0775 759X, **Crossreff Funder ID:** 501100004951

## Ecodystopian Themes in Dawn King's *Foxfinder* and Beth Steel's *Ditch*<sup>4</sup>

### Abstract

In the last few decades, the world has witnessed a series of global issues such as global warming, melting of glaciers, deforestations and depletion of water sources. In response to ecological crisis, writers often gravitate towards dystopian writing to reflect their concerns about the near future. Ecodystopia lies as a subgenre at the intersection of ecological concerns and dystopian writing pointing out what kind of disasters await if necessary precautions are not taken. Although the first examples were given in novels, theatrical works have also incorporated ecodystopian tendencies over time. This study traces ecodystopian reflections in contemporary British theatre. The first chapter of the study presents a theoretical framework of ecodystopia and probes the relationship between ecology, dystopia, and theatre in the light of the narrative and thematic features of the genre. The second chapter attempts to trace ecodystopian themes in Dawn King's *Foxfinder* (2011), which is set in an England where the government spreads a fox paranoia in the aftermath of environmental degradation, and Beth Steel's *Ditch* (2010), which tells the story of six characters struggling to sustain their lives in an isolated outpost in the aftermath of an environmental disaster.

**Keywords:** Ecodystopia, Ecotheatre, British Theatre, *Foxfinder*, *Ditch*

### Giriş

“Kendisine armağan edilenleri çoğaltması için insana akıl, yaratıcı güç verilmiştir. Ne var ki, bugüne kadar o bir şey yaratmamış, yalnızca yakıp yıkmıştır. Ormanlar giderek azalıyor, nehirler kuruyor, yabancı hayvanların nesli tükeniyor, iklim bozuluyor, toprak günden güne çoraklaşıyor, çirkinleşiyor.”

(Çehov, 2009, s. 21)

Antropojenik iklim değişikliği, insanlık tarihi açısından önemli bir gelişme olan Sanayi Devrimi'ne dayanmaktadır. Bu devrim, insan hayatına köklü değişiklikler getirmesinin yanı sıra, doğanın sömürüsünü de hızlandırmış böylece birçok çevre sorununa davetiye çıkarmıştır. Öyle ki bazı bilim insanları, insanlığın gezegen üzerindeki yıkıcı etkilerinden dolayı çağın adının değiştirilerek İnsan Çağı anlamına gelen Antroposen Dönemi adlandırılmasını teklif etmektedir. Yaklaşık 11.700 yıl önce son buzul çağının (Pleistosen) sona ermesiyle Holosen Dönemi başlamıştır. Ancak insan eylemlerinin Dünya'nın jeolojisinde köklü değişiklikler yapmaya başladığını gözlemleyen bilim insanlarına göre Holosen sona ermiş ve Antroposen çağı başlamıştır. “Aslında bu görüş 19. yüzyılda defaatle dile

<sup>4</sup> **Statement (Thesis / Paper):** This paper is based on Elif Esra Büşra Yaşar's master's thesis titled "The Future of Anthropocene on Stage: Ecodystopic Themes in Dawn King's *Foxfinder* and Beth Steel's *Ditch*".

It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received -/Ithenticate, Rate:1

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455500

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

getirilmiş olsa da sonradan unutul[ur]" (Sümer, Alak ve Tekin, 2020, s. 1). Ancak dünyanın içinde bulunduğu dönemi gayri resmî olarak tanımlayan Antroposen terimi 1980'li yıllarda Amerikalı biyolog Eugene Stoermer tarafından tekrar ortaya atılır ve 2000'li yılların başında Nobel ödüllü bilim insanı Paul Crutzen tarafından kullanılınca popülerleşir.<sup>5</sup> Crutzen insana vurgu yapan terimin dönemin adlandırılması için uygunluğunu şöyle ifade eder:

İnsan faaliyetlerinin yeryüzü ve atmosfer üzerindeki ve küresel ölçekler de dâhil olmak üzere tüm ölçeklerdeki diğer birçok önemli ve hâlâ artan etkisi nedeniyle, mevcut jeolojik çağ için "Antroposen" terimini kullanarak insanlığın jeolojik ve ekolojideki merkezi rolünü vurgulamak çok daha uygun olacaktır. (Crutzen, Stoermer ve Steffen, 2013, s. 484)

Crutzen'in fikirleriyle paralel bir biçimde, jeolog ve Antroposen Çalışma Grubu üyesi Jan Zalasiewicz (2022) ise başlangıcı 1950'ler olarak belirlenen dönemi Antroposen olarak adlandırmanın neden iyi bir seçim olduğunu "bir Antroposen çağı fikri, daha yeni ve küresel olarak daha eşzamanlı bir şey olan, insanların gezegen üzerindeki dönüştürücü etkilerini kapsamaktadır. Antroposen tek bir olay olmayıp, jeolojik olarak birçok farklı olayı içermektedir" sözleriyle destekler.

Geçen birkaç on yıl, insan faaliyetlerinin küresel iklim dengesi üzerinde yarattığı tahribatın kanıtlarıyla doludur. Ünlü Rus oyun yazarı Çehov'un epigrafta değinilen, insanların bencil eylemleri sonucu ekosistemin zarar görmeye devam edeceği öngörüsü, o dönem olduğu gibi iki asır sonra da geçerliliğini korumaktadır. Rekor sıcaklıklar, okyanusların ısınmaya devam etmesi, buzul seviyelerinin düşmesi ve deniz seviyesinin yükselmesi, buna bağlı olarak birçok canlı türünün yok olması, geniş tropik fırtınaların yoğunluğunun artması, 2021 ve 2022 yılları arasında küresel ağaç örtüsü kaybının %9,7 azalarak yılda 22,8 milyon hektara gerilemesi ancak ormansızlaştırmanın önüne geçilememesi, üç sera gazının (karbondioksit, metan ve nitroz oksit) rekor seviyelere ulaşması, iklim değişikliğinin etkisini açıkça gösteren aşırı hava olaylarının yaşanma sıklığındaki ani artış ile dünya bir bilinmezliğe doğru sürüklenmektedir (Ripple vd., 2023, ss. 841- 850).

Gezegenin geleceğinin ciddi bir ekolojik tehdit altında olması, özellikle yirmi ve yirmi birinci yüzyılda çevre sorunlarını sadece ekoloji biliminin alanı olmaktan çıkarıp, çeşitli disiplinler ve disiplinlerarası çalışmaların da odağı haline getirir (Bulut, 2005, s. 80). Bu disiplinler (resim, dans, fotoğrafçılık vb.) arasından edebiyat ve tiyatro da kitlesel yok oluşlar, okyanus asitlenmesi, aşırı hava olayları ve şiddetli iklim değişiklikleri gibi Antroposen çağın felaketleri karşısında duyarsız kalmaz. İnsanların doğaya verdikleri ya da verebilecekleri tahribatı anlamalarına yardımcı olmak ve gelecekte daha sürdürülebilir bir dünya yaratmak amacıyla çevresel krizi merkeze alan eserlerle edebiyat ekolojik krizin karşısında yerini alır. Bilimsel dilin kimi meselelerde kitlelere ulaşmaktaki yetersizliği karşısında edebiyatın nüfuz gücüne işaret eden Serpil Oppermann şöyle yazar:

Ekosistemlere verilen zararın boyutunu bilimsel olarak ortaya koyan verileri içeren yayın ve raporların, büyük kitleleri derinden etkilemediği ortadadır. İnsan bilincine doğrudan ulaşan ve etki bırakan hikâyelerdir. Hikâyeler, doğanın insanın hizmetine sunulmuş sınırsız bir kazanç kaynağı veya doğanın yalnızca güzellikleriyle hizmet eden bir dinlenme ortamı olmadığının daha iyi anlaşılmasını sağlar. (Oppermann, 2012, ss. 52-53)

Bilimsel veri, rapor ve makalelerin topluma ulaşmak ve onu harekete geçirmek için yetersiz kaldığı noktada edebiyatın sembolik ve kurgusal doğası iklim aciliyetini daha anlaşılır kılabilir ve insanları duygusal düzeyde etkileyerek çevresel krize karşı aksiyon almaya teşvik edebilir. İnsanmerkezci anlayışa meydan okuyan ve ekosistemdeki tüm canlıların varoluşlarının birbirine bağlı olduğunu vurgulayan

<sup>5</sup> Antropojen ve Antroposen kavramlarının tarihsel gelişimi için bkz. Sümer, Ö., Alak, A., ve Tekin, A. (2020).

anlatılar sunarak insan ve doğal dünya arasında kopan bağları onarmayı hedefleyen edebiyat, yarattığı kurgusal metinler aracılığıyla insanlara birer işgalci olmak yerine doğal dünyanın ve ekosistemin bir parçası ve koruyucuları olmaları gerektiğini ve bu konudaki sorumluluklarını hatırlatır.

İklim değişikliği senaryolarının gündeme hâkim olması sebebiyle çağdaş yazarlar geleceğe dair distopik önsözlerini daha sıklıkla paylaşmaya başladılar. Distopya türünün “sosyal ve ekolojik kötülüğün nedenlerini sistematik olarak yansıtmaya yeteneği” (Moylan, 2000, s. xii) de yazarları bu türe yönlendirir ve yaklaşan tehlike konusunda artan farkındalığın ışığında distopya ve ekokurgunun bileşiminden yeni bir alt tür olarak ekodistopya doğar. Ekodistopyalar, mevcut iklim krizinin bireyler ve toplum üzerindeki etkisi, teknolojik gelişmelerin sebep olduğu çevre sorunları, insanın kendini doğadan soyutlaması, doğanın ötekileştirilmesi, türlerin yok olması ve hükümetlerin iklim değişikliğine karşı etkili bir çözüm üretmedeki yetersizliğinin sonuçlarına işaret ederken, yeni iklim politikalarına duyulan ihtiyacı da doğrudan veya dolaylı olarak ele alır.

Toplumsal ve çevresel krize bir yanıt olarak temelleri Batı tiyatrosunda atılan ekotiyatro, tiyatro tarihinin de kavşak noktalarından biri olurken Antroposen çağının güncel durumunu, ekolojik bozulmayı ve sonuçlarını aktarmayı amaçlar. Çevresel hesaplaşmanın eşiğinde, insanlığı yaklaşan tehlikelere karşı uyarmak ve harekete geçirmek için sıklıkla başvuru yapılan ekodistopya türü, çevre bilincinin ve aktivizminin güçlü bir göstergesi olan ekotiyatro türü ile iş birliği içerisindedir. Ekotiyatronun distopik vizyonunda, ekolojik çöküşün toplumsal çöküşü de beraberinde getirdiği bir geleceğin betimlemesi yer alır. Türün anlatı ve tematik unsurlarının analizini takiben, bu çalışma ekoloji, distopya ve tiyatronun karşılıklı etkileşimini çağdaş eserlerden örneklerle incelemektedir. Her ikisi de ekodistopik oyunların yükselişi sırasında yazılan Dawn King'in *Foxfinder* (2011) ve Beth Steel'in *Ditch* (2010) oyunlarındaki ekodistopik izlekler üzerinden, türün İngiliz tiyatrosundaki tezahürünün daha iyi açıklanması amaçlanmaktadır.

### **Distopik Kurgularda Gezegenin Geleceği: Ekodistopya**

Distopya türünün tarihi ve gelişimi üzerine kapsamlı çalışmaları bulunan yazar ve eleştirmen Tom Moylan (2000), distopik anlatının yirminci yüzyıl dehşetinin bir ürünü olduğunu belirtir. Yüzyılın tanık olduğu sömürü, baskı, şiddet, savaş, soykırım, hastalık, kıtlık, ekolojik tahribat ve buhran, Moylan'a göre distopik anlatının ortaya çıkması için gerekli zemini fazlasıyla sağlar (s. xi). Yazıldığı dönemin belirleyici sorunlarına göre şekil alan bu kurgularda, mevcut eğilimlerin yol açabileceği sorunlar irdelenir ve olabilecek en kötü gelecek senaryosu kurgulanır. 'Zamanın ruhunu' yansıtmada oldukça başarılı olan distopyaların, bu nedenle çağımızın en önemli meselelerinden biri olan küresel iklim değişikliğinin aciliyetini gündeme getirme noktasında sıklıkla tercih edilen bir tür haline gelmesi şaşırtıcı değildir.

Küresel iklim değişikliği teriminin ortaya çıkmasından ve 1980'lerde çevre sorunlarıyla ilgili söylemin yaygınlaşmasından önce, insanın çevre üzerindeki etkisinin yarattığı kaygılara ilişkin 'erken bir farkındalığa' işaret eden eserlere rastlanır. John Wyndham'ın bir meteor yağmurunun nüfusun büyük bölümünü kör ettiği ve etçil bitkilerin insanları öldürmeye çalıştığı distopik bir dünya tasvir eden *The Day of the Triffids* (1951), John Christopher'ın bir virüs türünün ekinleri ve çimleri yok etmesini anlatan post-apokaliptik bilim kurgusu *The Death of Grass* (1956) ve J. G. Ballard'ın iklim değişikliğinin yol açtığı sel felaketi nedeniyle sular altında kalan 2145 yılının Londra'sında geçen *The Drowned World* (1962) romanı distopya ve çevre krizini birleştiren yeni bir alt tür olarak ekodistopyanın ortaya çıkışına zemin hazırlar.

Ekodistopya, distopik kurgu unsurlarını çevresel kaygılarla buluşturarak okuyucuda ekolojik bilinç uyandırmayı amaçlayan, distopya ve ekokurgunun birleşimi bir edebi biçim ya da “eko-felaketin gölgesinde, günümüzün anlatı dokusunu yeniden düşünmek üzere yola çıkan bir hareket” (Boxall, 2013, s. 217) olarak tanımlanabilir. Ekodistopyayı spekülasyonun diğer alt türlerinden ayıran en temel özelliklerinden biri, türün çevresel kaygılara doğrudan vurgu yapması ve ekolojik çöküşün sonuçlarını gözler önüne sermek için distopik ve post apokaliptik unsurlardan yararlanmasıdır. Marco Malvestio (2022) ekodistopyayı, post-apokaliptik türün “felaket anlatısı ile distopyanın öngörülü spekülasyonlarını” bir araya getiren “melez bir tür” (ss. 26-28) olarak tanımlar. Griffin (2018) “kıyamet sonrası kurguların aksine, ekodistopyalar[ın] kazara ya da kasıtlı olarak meydana gelen nükleer felaketlerin tetiklediği tek bir dehşet verici olaya değil, uzun zaman boyunca tekrar tekrar sergilenen gündelik insan davranışlarının sonuçlarına” (s. 273) odaklandığının altını çizerek kurgulanan senaryoların modern okurun dünyasına çok da yabancı olmadığına vurgu yapar.

Bu doğrultuda, ekodistopyalar ait oldukları toplumu “ekolojik bir perspektiften” eleştirir ve okurlarına “doğal hayatın yok olduğu veya yok olmanın kıyasına geldiği yahut doğanın korkutucu dönüşümlere uğradığı, insanlığın bundan dolayı sıkıntı çektiği dünyaları” (Durmaz Aksu, 2019, s. 2) resmeder. Kurgulardaki insanın doğayla ilişkisinin onarılamaz bir biçimde bozulduğu kasvetli gelecek öngörülerini, ‘doğasonrası’ söylemle kesişmektedir. Amerikalı çevreci yazar ve gazeteci Bill McKibben tarafından ortaya atılan ‘doğasonrası’ kavramı, ekolojik felaketlere, sömürücü endüstriyel uygulamalara ve kirliliğe yol açan insan faaliyetlerinin doğa üzerindeki yıkıcı etkisiyle bilinen dünyanın, doğasonrası bir dünyaya dönüştüğünü ileri sürer, bir bakıma “doğa artık yerini doğasonrasına bırakmıştır” (Şensoy, 2022, s. 33). Ancak doğanın sonu ile kastedilen, dünyanın sonu değildir:

Yağmur yağmaya ve güneş parlamaya devam edecek. ‘Doğa’ derken, dünya ve dünyadaki yerimiz hakkındaki bir dizi beşerî fikri kastediyorum. Ancak bu fikirlerin ölümü, etrafımızdaki gerçeklikte bilim adamlarının ölçebileceği somut değişikliklerle başlar. Giderek sıklaşarak, bu değişimler algılarımızla çatışacaktır, ta ki doğayı ebedi ve bağımsız olarak algılamamız sonunda yok olana ve ne yaptığımızı çok net bir şekilde görene kadar. (McKibben, 2006, s. 7)

McKibben, insanlığın neden olduğu tahribat sonucunda yabani ve el değmemiş bir doğanın varlığının yitirildiği görüşündedir. “Havayı değiştirerek, yeryüzündeki her noktayı insan yapımı ve yapay hale getirdiğimizi,” doğanın bağımsızlığını yitirmesinden ötürü bizden başka geriye hiçbir şeyin kalmadığını (2006, s. 50) ileri sürer. Ekosistemdeki dengenin ve düzenin bozulması, doğal felaketler ve aşırı hava olaylarının yaşanma sıklığının artması sonucunda artık “insan ve insan olmayan âlemler arasında herhangi bir ayırım yapılamamaktadır” (Wapner, 2014, s. 37). Bu teorilerden hareketle, ekodistopik edebiyat neyin doğal neyin beşerî olduğunun ayırt edilemediği doğasız bir dünya fikrini ileri süren doğasonrası söylemin edebi bir tezahürü olarak yorumlanabilir.

Ekokurgunun en yaygın anlatı stratejilerinden biri haline gelen ekodistopik kurgu, barındırdığı çevreci temalarla okurlarının farkındalık düzeyine katkıda bulunur; yalnızca meydana gelme olasılığı bulunan felaketleri anlatmakla kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünmeyi ve bugünün koşullarını sorgulamayı teşvik eder. “Doğa üzerindeki düzen ve kontrol ihtiyacımızın geri tepebileceğini” (Schmeink, 2016, s. 60) gösteren ekodistopik kurgular, nüfus artışı, salgın hastalıklar, ormansızlaşma, türlerin yok olması, iklim değişikliği, ozon tabakasının delinmesi, hava, su ve toprak kirliliği gibi çevresel temalarla telafisi mümkün olmayacak ölçüde zarar görmüş bir varsayımsal gelecek öngörürken, bunun sebebinin, doğa ile uyumlu bir ilişki kurmayı başaramamış bir topluma bağlar. Buna bağlı olarak yazarlar, okuyucularını yaşam tarzlarının ekosistem üzerindeki etkilerini düşünmeye davet eder. ‘İklim-kurgu’ terimini ortaya atan Dan Bloom, iyi bir iklim kurgunun başardığı önemli iki şeyi şöyle sıralar: “Güçlü ve duygusal bir

hikâye sun[mak] ve okuyucuyu insan kaynaklı küresel ısınmanın gelecek nesiller için oluşturduğu varoluşsal tehdide karşı uyan[dırmak]" (Bates, 2016). Bloom'un ifade ettiği gibi, eğer bir kurgu insanlığı uyandıramıyor ve harekete geçiremiyorsa, insanların gerçeklerden kaçmak ya da sadece eğlenceli zaman geçirmek için kullandığı bir araçtan başka bir şey değildir (Bates, 2016).

## İngiliz Tiyatrosunda Ekodistopik Anlatılar

Tiyatro, değişen koşullara uyum sağlayabilen ve içinde bulunduğu her çağın eğilimlerini, inançlarını ve kaygılarını yansıtabilen dinamik bir sanat formudur. Sancılı zamanlarda, umut ve ilham kaynağı olduğu gibi gerektiğinde statükoya meydan okuyan, sosyal değişim için çağrıda bulunan bir katalizör görevi üstlenmiş, üstlenmeye de devam etmektedir. Tiyatronun uzun yıllardır devam etmekte olan sosyal değişim yaratma ereğinde, "Ibsen'den Brecht'e, Boal'a, Brook'a ve Bond'a kadar, sahnenin sanatsal dönüşümleri yoluyla toplumun değiştirilebileceği fikrine olan inancın izi sürülebilir" (Neelands, 2004, s. 49). Aynı şekilde "çağımızın belirleyici sorunu" (United Nations, t.y.) olarak kabul edilen iklim felaketine karşı da insanları kitlesel bir değişim için harekete geçirme noktasında tiyatro önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple, çeşitli ekolojik problemi birinci elden deneyimleyen pek çok İngiliz oyun yazarı ekolojik kaygılarını dile getirmek için güçlü bir araç olarak gördükleri tiyatroyu kullanır.

Ekolojik söylemin yaygınlaşmasıyla kimi tiyatro yazarları insanmerkezci bakış açısından uzaklaşarak çevremerkezci bir tutum sergilerken bu değişim "yeşil tiyatro, ekodramaturji, topluluk tiyatrosu, ekoyönetmenlik ve ekolojik veya ekotiyatro" (Balcare, 2022, s. 57) gibi kavramların tiyatro çalışmalarında yer bulmasına da olanak tanır. Yirmi birinci yüzyıl Batı tiyatrosunun öncülük ettiği bu yeni türlerin temel hedefi, ekolojik sorunlar hakkında bilinç oluşturmak ve çözüm odaklı eylemleri teşvik etmektir. Yani en genel anlamıyla ekotiyatro, iklim değişikliği sorunu karşısında çevre bilinci ile hareket eden, sürdürülebilirliği tiyatro binalarına getiren, "sahnenin odak noktasını insan öznenen insan ile insandan daha-fazla dünya arasındaki dünya arasındaki kaçınılmaz etkileşime kaydıran" (Şahin Gülter, 2022, s. 15), kolektif eylemin önemine işaret eden ve bu doğrultuda farkındalık yaratan bir edebî türdür.

Ekolojik performans çalışmalarının ve ekotiyatronun birinci dalgası, *Theater* dergisinin 1994 yılındaki sayısıyla başlar. Sayının editörlüğünü üstlenen Erika Munk giriş bölümünde, oyun yazarlarının politik bir mesele olan çevre problemleri karşısındaki sessizliğinin şaşırtıcı olduğunu ifade eder (ss. 5-6). Ekotiyatronun öncü figürlerinden olan Una Chaudhuri ise, derginin aynı sayısında yayınlanan "There Must Be a Lot of Fish in That Lake: Toward and Ecological Theatre" (1994) başlıklı makalesinde 'ekolojik bir tiyatro' çağrısında bulunur. Tiyatronun ekoloji ile ilgilenmesinin gelecek için önemini yanı sıra "kendi toplumsal ciddiyet ve politik uygunluk standartları" için de faydalı olacağını belirten Chaudhuri, teatral bir zemin oluşturulmasının önemini "ekolojik zafer, şu anda neredeyse hayal bile edilemeyecek kadar derin bir algı değişikliği gerektirecektir. Ve bunda -tiyatro dâhil olmak üzere- sanat ve beşerî bilimler rol oynamalıdır" (s. 25) sözleriyle ifade ederken, ekolojik kaygılarla şekillenen yeni bir türün yani "olası bir ekolojik tiyatronun" ufukta görüldüğü ve "yaklaşan milenyumun gölgesinde gerçekleşece[ği]" (s. 23) öngörüsünü paylaşır. 1999 yılında tiyatro ve performans çalışmalarının önemli isimlerinden Theresa May'in, Arena Stage, Washington D.C. sanat yönetmeni Molly Smith ile yaptığı bir söyleşide Smith, oyun yazarlarının bu konuya yaklaşımlarındaki kayıtsızlıklarından memnuniyetsizliğini dile getirerek "ekoloji üzerine eserler sahnelemeyi çok isterdim ama nerede bunlar?" sorusunu yöneltir (aktaran May, 2005, s. 93). 2005 yılına gelindiğinde ise çevreci Bill McKibben "What the Warming World Needs Now Is Art, Sweet Art" makalesinde, iklim değişikliğinin kültürümüzün bir parçası olması gerektiğini belirtir ve iklim krizi konusundaki edebi eserlerin yetersizliğini şu şekilde yineler: "Kitaplar, şiirler, oyunlar ve lanet olası operalar nerede?" (para 1).



Chaudhuri, ekolojik farkındalığın tiyatro sahnelerinde yaygınlaşacağı yönündeki görüşünde haklı çıkar ve çevre sorunları ile ilgili teatral eserlerin azlığına yönelik serzenişler yirmi birinci yüzyılda karşılık bulmaya başlar. Ancak daha bütüncül ve üretken bir ekotiyatro “çevresel kaygılara yönelik tutumlarında önemli değişimlerin yaşandığı” (Watson, 2022, s. 141) 2010 yılında ortaya çıkar. 2009 yılında Kopenhag’da düzenlenen Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Konferansı’nda küresel ısınmayla mücadelede etkili çözümler hususunda uzlaşa sağlanamaması (Fragkou, 2019, s. 81), 2010 yılının insan kaynaklı iklim değişikliği göstergeleri ve aşırılıklarıyla dolu bir sene olması ve buna bağlı olarak medya ve kamusal söylemde daha fazla ilgi görmeye başlaması ve “Britanya’nın yıllık yüksek karbon emisyonlarına ve Antroposen’i etkileyen geçmişe sahip bir ‘birinci dünya’ ülkesi” (Watson, 2022, s. 141) olması, İngiliz tiyatrosunun yönünü ekolojik sorunlara çevirmesinde önemli rol oynar.

Bütün coğrafyaları tehdit eden ve acil eylem gerektiren çevresel felaketin bahsinde sıklıkla kullanılan ekodistopya türünün, ekotiyatroda da en çok başvurulan türlerden biri olması şaşırtıcı değildir. Çevre dostu alışkanlıkları teşvik etmeyi amaçlayan ekotiyatro, gezegeni ihmal etmenin olası sonuçlarını ele almak için ekodistopyalardan yararlanır. Aleks Sierz ve Merle Tönnies (2021), İngiliz tiyatrosunda, bir önceki on yıla kıyasla, 2010’lu yıllarda distopik öğeler içeren oyunlarda artış yaşandığını gözlemler ve bu eserlerin önemli bir kısmının, “iklim değişikliği politikalarını çeşitli araçlarla” keşfettiğini ve ağırlıklı olarak “doğal çevrenin doğal olmayan bir şekilde yaşanamaz hale geldiği ‘kötü’ doğa” (s. 32) temasını ele aldıklarını belirtir. Bu ekodistopik oyunlar, felakete sonuçlanan bir geleceğin getirdiği yenilikler doğrultusunda şekillenen, doğasonrası dünyada yaşamak zorunda olan insanlığın hikâyelerini konu edinir.

Gündemi yakından takip eden pek çok oyun yazarı, iklim değişikliğine karşı giderek daha duyarlı davranmakta ve bilim, ekosistem ve insan arasındaki ilişkiye dair uzun süredir devam eden ekodistopik söyleme önemli katkılar sunmaktadır. Steve Waters’ın İngiltere’nin sel felaketiyle karşı karşıya kaldığı bir geleceği ürkütücü bir bakış açısıyla sunan ve *Resilience* ve *On the Beach* isimli iki oyundan oluşan *The Contingency Plan*’i (2009), Mike Bartlett’in küresel yıkım yaklaşırken, hamile bir kadının ekokaygılarının anlattığı *Earthquakes in London* (2010) adlı eseri, Lucy Kirkwood’un bir nükleer santralde meydana gelen felaketin sonrasını konu alan *The Children*’i (2016), Ella Hickson’un, 1889’dan 2051 yılına zaman yolculuğu yaparak petrole olan bağımlılığın sonuçlarını ele aldığı *Oil*’i (2016), Caryl Churchill’in distopik felaketleri dört yaşlı kadının gözünden aktardığı *Escaped Alone*’u (2016) ve Dawn King’in yakın gelecekte geçen, on iki çocuğun bir grup yetişkini iklim krizi suçlarından dolayı yargıladıkları *The Trials* (2022) oyunu teatral ekodistopyalara örnek gösterilebilir.

### Dawn King’in *Foxfinder* Oyununda Ekodistopik İzlekler

King’e 2011’de Papatango New Writing Competition, 2012’de Off West End, 2013’te Royal National Theatre Foundation Oyun Yazarı ve En Çok Gelecek Vadeden Oyun Yazarı ödülleri kazandıran *Foxfinder*’ın (2011) sahnelenmesi teatral ekodistopyaların İngiliz tiyatrosunda yükselişe geçtiği yıllara rastlar. Ekolojik çöküş ve etkileri, sosyal huzursuzluk, biyoçeşitliliğin bozulması, baskıcı ve kontrolcü iktidar gibi birçok konunun ele alındığı oyun, ekodistopya türünün tiyatrodaki en çarpıcı örneklerinden biri olur. Toplumun iklim değişikliğiyle mücadelesinde başarısız olduğu olası bir geleceğin kurgulandığı oyunda King, okurunu ve seyircisini mevcut düzeni ve gidişatı sorgulayabilecekleri alternatif bir evrende geçen kâbusvari bir serüvene çıkarır. *Foxfinder*, insanın müdahaleleriyle doğanın dengesini bozduğu doğasonrası bir dünyada geçer. Oyun karakterlerinden Sarah’nın belirttiği üzere: “Güneş her gün doğar... rüzgâr eser, yağmur yağar. Her şey devam ed[er], tıpkı eskiden olduğu gibi... tıpkı eskiden

olduğu gibi...” (King, 2011, s. 31)<sup>6</sup>. Yani doğal döngü devamlılığını korur ancak saf ve bozulmamış doğa, yerini insan müdahaleleriyle şekillenmiş çorak bir ülkeye bırakmıştır. Tarımın ve çiftçiliğin ülkenin bekası için birincil öneme sahip olduğu geleceğin İngiltere’inde baskıcı hükümet vatandaşlarını her yıl yine hükümetin belirlediği ürün miktarına ulaşana kadar yakından takip eder, belirlenen hedeflere ulaşamayanlar ise çiftlikleri ellerinden alınarak cezalandırılırken birçoğu, şartların çok kötü olduğu fabrikalara çalışmaya gönderilir. Ülkenin içinde bulunduğu ekolojik bozulmanın ve toplumsal problemlerin sebebi olarak ise tilkiler işaret edilir. Hem mahsulleri yemekle hem hava olaylarını kötü etkilemekle suçlanan tilkilerin insanları da etkisi altına aldığı ve yönlendirdiği yönünde manipülatif söylemler geliştirilir. Tilkilerle baş edebilmek için ise çok küçük yaşlarda ailesinden alınan erkek çocuklar tilkibulucu enstitülerinde yetiştirilir ve bu tilkibulucular hükümet adına insanları gözetlemekle görevlendirilir. *Foxfinder*, hükümetin belirlediği kotaya ulaşamayan bu yüzden tilkilerin ekin üretimine engellediğinden şüphelenilen bir çiftliği araştırmak üzere gönderilen William Bloor adlı genç bir tilkibulucunun, çiftliğin sahipleri Samuel ve Judith Covey çiftine ziyareti süresince gelişen olaylar etrafında kurgulanır.

Mevcut durumun sebebi olan çevresel krizin oyunun tamamına nüfuz ettiği ve karakterlerin yaşamı ve ilişkilerini büyük oranda şekillendirdiği açıkça görülür. Oyun boyunca mevsim değişimlerine işaret eden güçlü yağmurlara ve yağışların yol açtığı sellere göndermeler yapılır. Sarah ve Samuel çiftinin tek çocukları da yine bu yağışların sonucu oluşan bir bataklıkta hayatını kaybetmiştir. Çevresel bozulma ve kaynakların tükenmesi korkusu hükümeti ve halkı birbirlerine bağımlı hale getirmiştir. Doğaya karşı savaş açarken bir yandan da onu sömürmeye devam eden hükümet, vatandaşların özerkliklerini ellerinden alarak onlara belli başlı görevler yükler. Arazileri ve tarlaları kontrol altında tutabilmek adına insanların evlerine onları denetlemesi için görevliler yollar. Bu eylem, bireysel özgürlüklerin ve hakların en büyük düşmanı olan totaliter bir rejime işaret etmektedir. Oyundaki hükümet, kaynak kıtlığına önlem almak ve gıda güvenliğini sağlamak adına her bir çiftlik için mahsul üretiminde kota ya da bir hedef belirler ve bu hedefin karşılanıp karşılanmadığı da gözetim mekanizmaları tarafından denetlenir. Oyun karakterleri, çevresel krizi yönetme bahanesiyle hükümetin ihtiyaçları ve isteklerini karşılamak için çalışmak zorunda bırakılan, özgürlükleri elinden alınmış bedenlere indirgenmiştir. Çiftlikteki olumsuzluğu incelemek ve tilki bulmak üzere görevlendirilen William, aynı zamanda otoriter hükümetin herhangi bireysel bir eyleme kalkışanlara bir ‘gözdağı’ vermek için kullandığı bir araç, bir rejim polisi olarak oyun boyu varlığını sürdürür.

Oyundaki merkezi sorunlardan birisi çevresel tahribattır. Bu sorun, çevresel bozulmanın yanı sıra yaşanan birçok olumsuzluğun sorumlusu olarak görülen tilkilerin soyunun kurutulmaya çalışılmasıyla da vurgulanır. Tilki avının cadı avına dönüştüğü bu toplumda tilki(leri) avlayamaya çalışan kişilere ‘tilki avcısı’ yerine ‘tilkibulucu’ denmesiyle de “avcılığın olumsuz ve saldırgan doğası tamamen tilkiye atfedilir” (Vaziri, 2022, s. 241). Tilkibulucular, tilkilerin izini sürüp onları bularak bu zararlı varlıkların faaliyetlerinin devam etmesini engelleyen kurtarıcı görevini üstlenirler. Covey çiftinin belirlenen kotaya ulaşamayacaklarının anlaşılması üzerine hükümet tarafından gönderilen William çifte çeşitli sorular yönelterek olası bir tilki istilasına dair belirtiler arar. William, evcil hayvanlarını sorduğunda, Judith evcil bir kedileri olduğunu ama kaçtığını söyler ve bunun önemli olup olmadığını sorar. Bu detayı not alan William, “bir kerelik ve münferit olduğundan” (s. 11) kayıp bir kedinin önemli olmadığını söyler. William’ın en ufak detaylara kadar sorular sormasının nedeni, oyunun dokuzuncu sahnesinde William’ın, hükümetin tilkileri hedef gösteren baskıcı ve yanıltıcı politikalarını meşrulaştıran propaganda aracı bir kitabı okumasıyla ortaya çıkar. Kitapta tilkilerin fiziksel özellikleri, omnivor olup

<sup>6</sup> Aksi belirtilmedikçe orijinal eserlerden yapılan alıntıların çevirisi tarafımızca yapılmıştır.

hemen hemen her şeyle beslenebildikleri, saldırgan ve sinsi olduklarına dair bilgilerin yanı sıra hava durumu, mevsimsiz yağışlar ya da kuraklık dönemleriyle çiftçilerin ürünlerini mahvettikleri, yangınlara neden oldukları ve çeşitli parazit ve hastalıkları yayabilecekleri gibi bilgiler yer alır (ss. 38-39). Tilkilere yönelik suçlamaların yer aldığı bu sahne, aynı zamanda oyunun temelinde yer alan ekolojik bozulmanın göstergelerini de ortaya çıkarmaktadır.

Çiftin, iklim değişikliğinin hava olaylarının şiddetini ve sıklığını artırmasıyla çeşitli felaketlerin meydana gelmesi, ürünlerine zarar veren yaprak yanıklığı ve oğullarını da sel yüzünden kaybetmeleri sebebiyle kötü bir sene geçirdiklerini belirtmeleri, William'ın hemen her olumsuzlukta olduğu gibi olduğu gibi bu olayda da tilkileri suçlamasına neden olur. Ekolojik krizin sorumluluğunu sinsice tilkilere yükleyen hükümet, halkın dikkatini başka yöne çekmek ve baskıcı politikalarını meşrulaştırmakla kalmaz, aynı zamanda doğayı şeytanlaştırdığı tehlikeli bir söylemi de sürdürür. Hükümetin öğretileri doğrultusunda tilkilerin insanların düşmanı olduğuna inanan William, tilkileri yok edince insanlığın kazanmış olacağına da ikna olmuştur.

William: Bu tarla, bu çiftlik... bütün bu ülke uygarlık güçleri ile doğa güçleri arasında bir savaş meydanı. Eğer kaybedersek, İngiltere aklıktan ölecek. Kasaba ve şehirlerimiz parçalanacak ve yıkıntılar arasında ölü insanların kemiklerini gübre olarak kullanan ağaçlar yetişecek. Anlıyor musunuz? Tamamen yok olmamızdan başka bir şey istemiyorlar, Samuel. İnsanlar olmazsa, tilkiler hüküm sürecek. (2011, s. 25)

Geleneksel distopyaların itaatkar karakter arketipini örnekleyen William, hükümetin emirlerini sorgusuzca uygulayan, karşı gelen herkesi de cezalandırmak üzere otoritelere teslim eden gözüpek bir ajan görevi üstlenir. Çünkü tilkibulucu yetiştirmekten sorumlu Enstitü, küçük yaşlardan itibaren çocuklara sözde ekomilliyetçilik telkin eder: "Her yataktan bir ev babası vardı ve bize bu İngiltere'yi... bu... Dünya'yı... ihtiyacımız olan tek anne olarak görmemiz öğretildi. Gerçekten de o hepimizin annesi" (King, 2011, s. 30). William'ın hükümetin ideolojisine küçük yaştan itibaren maruz kalması, onun hükümetin iklim değişikliğinin etkileri ile mücadeledeki başarısızlığını görmesini engellediği gibi tilkilere karşı başlattığı savaşta nasıl biyolojik çeşitliliği yok ettiği ve ekosistemin tahribatını hızlandırdığı gerçeğini de görmesini engeller.

William'ın maruz kaldığı dogmatik öğretiler ve mantıklı hiçbir sorgulamaya izninin olmaması, onu ne kadar olasılıksız olsa da etrafında gördüğü her şeyi tilkilerin varlığı ve kötülüğüne kanıt olarak görmeye iter. Tarlada bulduğu bir tavşan kafatasını Samuel'e göstererek, boş göz çukurlarının ağaçları işaret ettiğini ve bunun bir mesaj olduğunu belirtir. Genç tilkibulucu ayrıca tavşanların insanların müttefiki olduğunu çünkü "kızıl canavarın" (s. 25) tavşanları avladığını öne sürer. Ancak William'ın söylediklerinin aksine Samuel tavşanların her yıl mahsulün yarısını yediklerini, dolayısıyla sorunun bir parçası olduklarını ifade eder (ss. 24-25). İnsan müdahalesi ve tilkilerin sistematik bir şekilde imha edilmesi tavşan popülasyonunu artırarak ekolojik dengenin bozulmasıyla sonuçlanır. Ancak yalnızca hükümetin doğrularıyla yaşayan William başka hiçbir açıklamayı kabul etmeye yanaşmaz.

Distopyaların merkezini belirleyen mutlak gerilimlerden biri de "zamanla bireyliğini keşfeden ve nihayet otoriteye başkaldıran insan ve otorite arasındaki çatışmadır" (Foust, 1982, s. 83). *Foxfinder*'ın topluma dayatılan hiçbir bilginin doğru olmadığını anlayan ve halkı örgütlemeye çalışarak otoriteye başkaldıran kişisi Sarah'dır. Oyunun dördüncü bölümünde, iki komşu kahvelerini içerken sohbet etmektedir. Sarah, Judith'e "Tilkiler- Düşmanımız Değil" başlıklı bir broşür verir. Broşürde İngiltere'de tilkilerin neredeyse yok olduğu bilgisi yer alır. Judith'e göre bu güzel bir haberdir. Ancak Sarah, Judith'e katılmaz ve şüphelerini şu sözlerle ifade eder: "Tilkiler gittiye, işler daha iyiye gidiyor olmalı. Sence işler iyiye gidiyor mu?" (ss. 21). Küresel ısınma ve iklim değişikliğinin sebep olduğu sel felaketi, her geçen gün

verimli toprakları yok etmekte ve mahsul verimliliğini düşürmektedir ve tilkilerin hedef gösterilmesi bu durumu daha da kötüleştirmektedir. Böylece hükümet tarafından hedef saptırmak için kurban edilen tilkilerin yokluğu, ekolojik düzenin bozulmasında bizzat payları olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Sarah'nın iktidar tarafından dayatılan bilgileri sorgulaması, hükümet ideolojisi ile distopik toplumlarda zamanla kendi bakış açılarını ve görüşlerini geliştiren bireyler arasında ortaya çıkan çatışmayı göstermektedir:

Sarah: Hiç tilki gördün mü? Tamdığın biri hiç tilki gördü mü?

Judith: Tilkiler sinsidir. Bunu herkes bilir. Sırf onları göremiyorsun diye. Orada olmadıkları anlamına gelmez.

Sarah: Uyan Jude! Bu bir peri masalı, her şey gibi! Tilkiler gitti ama konuşan herkes, şüpheleri hakkında konuşan herkes... tutuklandılar!

Judith: Neden?

Sarah: Çünkü gerçeklerden ve nelere yol açabileceğinden korkuyorlar, işte bu yüzden! Havanın neden kötüye gittiğini ya da ekinlerin neden verimsizleştiğini bilmiyorlar ve bunu nasıl durduracaklarını da bilmiyorlar. Bunca zaman yarıldılar ve çiftliklerini kaybeden onca insan... ölen onca insan... Böyle bir şey. Lanet olası tüm Hükümeti alaşağı edebilir. (King, 2011, s. 37)

Sarah'nın da ifade ettiği gibi, anormal iklim ve çevre koşullarının nedenlerini ya da çözümlerini bilmediğini itiraf etmenin yönetime ve yönetimin güvenilirliğine karşı bir tehdit oluşturması, iktidarın muhalif her türlü görüşü ortadan kaldırmaya çalışmasıyla sonuçlanır (Pham, 2021, s. 11).

İktidarın ekolojik felaketin sorumlusu olarak işaret ettiği görünmez bir düşman olan tilkilere dair söylentiler yayıp, bireylerin korkularını, öfkelerini ve endişelerini yine tilkilere yönlendirerek yarattığı paranoya zamanla toplum içinde şiddete ve histeriye evrilir. Hükümetin propagandaları sebebiyle doğayla bağlarını koparan insanlar, zihinsel olarak huzursuz hissediler ve nihayetinde kendileri ve çevreleri için tehlike teşkil etmeye başlarlar. Bu paranoya, yaşadığı zorluklardan tilkilerin sorumlu olduğu fikrini saplantı haline getiren Samuel örneğinde açıkça görülmektedir. Gerçek tilkibulucu, ortada fiziksel kanıt olmaması nedeniyle tilkilerin varlığından şüphe etmeye başlarken, Samuel tilki bulma konusunda giderek daha da saplantılı hale gelir. Samuel'in çocuğunu kaybetmek gibi büyük bir travma yaşaması onu duygusal olarak savunmasız ve zayıf kılar. Bu nedenle, hükümetin tilkilere yönelik propagandalarıyla manipüle edilmeye daha açıktır. Gerçeklikle bağını kaybeden Samuel, tilkilere ait sesler duyduğunu iddia eder ve William'ın yaptığı gibi doğada onlara dair izler bulduğunu sanırlar görmeye başlar. William kafatasının tilkilerin varlığına bir işaret olduğunu söylediğinde ona karşı şüpheli ve küçümseyici bir tavır takınan Samuel de zamanla benzer bir yaklaşım sergilemeye başlar. William'a tellerin üzerinde yatan koyun yünlerini göstererek, üzerindeki desenlerin Mors kodu ve bir işaret olduğunu ileri sürer (s. 64). William içinde yetişip inandığı yapıyı ve öğretileri sorgulamaya başlarken Samuel'in tavşan kafatasına gönderme yaparak tilkilerin varlığını ve kötülüğünü savunması dengelerin ne denli değiştiğine işaret eder. Oyun ilerledikçe Samuel, Judith ve doğaya yabancılaşmasının yanı sıra gerçek hayata da yabancılaşır ve tilki avlama girişimlerinde giderek daha agresif ve saldırgan bir tutum sergiler: "Köpekleri kullanmak isterdim. Daha acı verici. Ama bir kurşun iş görür. Kafaları geri getireceğim, böylece üzerlerine tükürebilirsin" (s. 67). Samuel tilkiyi ve dolayısıyla doğayı, "insanca öldürülemez kadar aşağılık, tehlikeli ve aldatıcı bir şeye indirger" (Vaziri, 2022, s. 244). Yirminci sahneyle birlikte oyunun merkezindeki doğaya yöneltilen şiddetin çarpıcı gerçekliği iyiden iyiye görünür olur. Samuel, William'a ölü bir tavşan fırlatır ve onu tilkileri çekmek için yem olarak ağaca bağlamasını söyler. William dehşet içinde tavşanı elinden düşürür ve geri çekilir (s. 70). Samuel, William ile aralarında geçen konuşmaya gönderme yaparak "[tavşanlar] bizim tarafımızdalar demiştin" (s. 71) der ve kanı akmaya devam eden tavşanı duygusuzca bağlar. Samuel, vahşete varan eylemlerinin

gerekçesini aç bir canavarın doğası gereği kanın çağırısını görmezden gelemeyeceği şeklinde açıklar (s. 71). Samuel'in bu tutumu hayvanların yalnızca fiziksel olarak aşağılanması tasvir etmekle kalmaz aynı zamanda hayvanları, onlara attığı çeşitli suçlamalar ve yargılarla ahlaki bir zeminde de aşağılar ve değersizleştirir.

Oyundaki şiddet döngüsü, hükümetin ve William'ın propagandalarıyla gerçeklik algısı bozulan Samuel'in tilki gördüğünü iddia ederek ateş etmeye başladığı sahneyle daha da belirginleşir ve genç tilkibulucunun ölümü ile nihayete erer. Samuel, bir tilkiyi değil; Judith'e tecavüz etmeye kalkışan William'ı göğsünden vurur (s. 76). Ardından "Bir tilki vurdum" diyerek "tilkiyle ilişkilendirilen tüm olumsuz çağrışımları" (Vaziri, 2022, s. 244) William'a yüklemiş olur. Samuel ve Judith'in çiftliklerindeki tilkibulucudan kurtulmalarının ardından oyuna hâkim olan kasvetli ve baskıcı atmosfer de kış güneşinin pencereden içeriye girmesiyle kaybolur. Samuel'in topladığı pırasalardan bahsederken "işler şimdiden iyiye gidiyor" (s. 77) yorumu, geleceğe dair umutların yeniden yeşerdiğini gösterir. Doğanın bozulmasından sorumlu tuttıkları tilkilerin yerine bu sistemin dışlılarından birinin, metaforik bir tilkinin, ortadan kalkmasıyla asıl sorunun nerede olduğu ve problemin çözümü için bu düzenin değiştirilmesi gerekliliği ima edilmiş olur.

Sonuç olarak King'in, insan kaynaklı iklim değişikliğinin yol açtığı felaketlerle boğuşan bir dünyada geçen başarılı ekodistopyası *Foxfinder*, çevresel çöküş katkıda bulunan siyasi ve toplumsal yapılar üzerine çarpıcı eleştiriler sunmaktadır. Oyunda da tasvir edildiği gibi sürekli yağış, sel baskınlarına ve bir zamanlar verimli olan toprakların tekinsiz, verimsiz bir balçığa dönüşmesine yol açar. Toprakta verim alınamaması, gıda ve kaynak güvenliğini tehlikeye atar ve ülkeyi tehditlere karşı daha savunmasız bir hale getirir. Oyundaki distopik rejim, değişen iklimin yarattığı kaostan yararlanarak bir yandan kendi kusurlarını örter bir yandan da halkını fiziken ve duygusal yönden sömürerek onlar üzerindeki sıkı kontrolünü sürdürür. Ekolojik bozulmanın gerçek nedenleri üzerine açıklama getiremeyen bu hükümet, vatandaşları üzerindeki kontrolünü sağlamak için bütün olumsuzlukların sorumlusunun tilkilerin olduğu söylemini yayar ve doğaya karşı anlamsız bir savaş başlatır. Böylelikle iktidar herhangi bir iyileştirme çabasına girmediği gibi ekosistemin dengesini daha da bozar. Ekolojik ve siyasi çalkantılar karşısında çevre yönetiminin ve toplumsal direncin önemine vurgu yapan *Foxfinder*, ekotiyatronun ekodistopik kurmacalar aracılığıyla ekolojik bilinci artırma ve statükoyu sorgulama konusundaki potansiyelini de başarılı şekilde kanıtlar.

### **Beth Steel'in *Ditch* Oyununda Ekodistopik İzlekler**

Toplumsal sorunlara tepkisini oyunlarıyla göstermeyi başaran Steel, ilk oyunu olma özelliğini de taşıyan, iklim değişikliği ve çevresel bozulma karşısında endişelerin arttığı yıllarda yazdığı çarpıcı ekodistopyası *Ditch* (2010) ile İngiliz tiyatrosunda çevresel krizin ciddiyetine sözcülük eden oyun yazarlarından biri olur. Oyun, ilk kez 30 Nisan 2010 yılında HighTide Festivali'nde, daha sonra 13 Mayıs 2010'da Londra'daki Waterloo tren istasyonlarının altında yer alan Old Vic Tünellerinde sahnelenir. Olaylar, ne kadar yakın veya uzak olduğu belirsiz bir gelecekte, İngiltere'nin dağlık bir bölgesi olan Peak District'te ıssız bir karakolda geçer. Burns, Bug, Turner ve James isimli dört asker ve Bayan Peel ve Megan isiminde iki sivil kadın bir sel felaketinin ardından bu karakolda yaşamak zorunda kalmışlardır. Felaket sonrası bir dünyada kurgulanan oyun, karakterlerin mücadeleleri ekseninde geleceğe dair distopik öngörüler paylaşarak okura, çevresel felaketin ne kadar yakın ve gerçek olduğunu bir kez daha hatırlatır.

Oyunun ismine paralel olarak oyun başında sahne düzenine ilişkin bilgi *Ditch*'in işaret ettiği dünyayı yansıması bakımından oldukça dikkat çekicidir:

*Tüm sahne, çorak turba ile kalın bir şekilde kaplanmalıdır. Turba, sahnenin çevresinde yükselerek, eylemin gerçekleştiği sığ bir hendek oluşturacak şekilde yerleştirilmelidir. Turba, karakterlerin etkileşim kurabileceği bir unsur olarak kullanılacaktır. Yani, karakterler girip çıktıkça toprakla kaplanacaklardır. (2010, s. 2)*

Steel'in sahneleme konusundaki bu seçimi, çevresel yıkımın boyutu hakkında ipucu verirken oyunun ekodistopik atmosferini de yoğun bir şekilde hissettirir. Okuru ve seyircisini karakterle birlikte bu hendeğin içine atan yazar böylece onları da karakterlerin yaşam mücadelesinin bir parçası haline getirir. Bu bağlamdan hareketle, oyunun başlığının salt bir mekân betimlemesi olan gerçek anlamının ötesine geçerek İngiltere'nin kurgusal bir bölgesi üzerinden bugün bütün insanlığın içinde sıkışıp kaldığı toplumsal ve çevresel çöküşü metaforik olarak temsil ettiği yorumu yapılabilir.

Oyun, iklim değişikliğinin aşırı yağışlara neden olmasıyla İngiltere'nin büyük çoğunluğunun sel suları altında kalmasının ardından başlar. Yaşanan felaketin hemen sonrasında hükümet hayatta kalanları kendi belirlediği bölgelere yerleştirir ve buralarda devletin hizmetinde çalışmaya zorlar. Dört asker ve iki sivil kadın ise Peak District'te bir güvenlik karakoluna dönüştürülen ücra bir çiftlikte hayatlarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu ıssızlığın ve kıtlığın ortasında kalmış karakterlerin gidecek başka yerleri yoktur. Her birinin sıkıyönetim altında zorlu koşullarla şekillenen ve belli bir bölgeye sıkışmış hayatları karakterler tarafından şöyle tasvir edilir:

Turner: Hiçbir yere gitmiyoruz. İşte burası. (*Gülmeyi keser*). Burası senin dünyan. Tamamı. Gökyüzü.

Bug: Dağlar.

Turner: Bozkır.

Bug: Bataklıklar.

Turner: Balçık.

Bug: Tilki sidiği.

Turner: Köpek boku.

Bug: İnek boku.

Turner: At boku.

Bug: Kokarca.

Turner: Ve lanet olası diğer her şey. (ss. 6-7)

Karakterlerin ifadelerinden, çevresel felaketle geri dönülemez biçimde değişime uğramış bir dünyada yaşamlarını devam ettirmek için mevcut koşulları kabullendikleri anlaşılabilir. Ancak bu koşullar iyi ve yaşanabilir olmaktan oldukça uzaktır.

Mevcut durum ve ellerinde kalan doğanın eskiyle hiçbir bağı ve benzerliği kalmamıştır. Bu yeni toplumda eskiden bahsetmek, eskiyi hatırlamak yasaklanmıştır. Önceki kuşağı temsil eden Bayan Peel, aralarına yeni katılan James'e bu kurallardan bahsederken eski dünyaya duyulan özlemin insanları ne kadar etkilediği ve yeni düzenin geçmişten ne kadar uzak ve kötü olduğu şu sözlerle daha belirgin hal alır: "Benim kuşağımın tüm hikâyelerini dinledim, ardından hastalanmalarını ya da yitip girmelerini izledim. Ve onları öldüren bu dünya değildi. Ötekiydi. Onun hatırası. Şimdiyse. Elli sekiz yaşındayım, hâlâ ayaktaym, biraz mantardan başka bir şeyim yok. Burada geçmiş hakkında konuşmayız" (s. 13). Bayan Peel, bu sözleri ile bir zamanlar şimdikinden daha yaşanılabilir olan ancak artık sadece karakterlerin zihinlerinde var olan bir dünyaya atıfta bulunur. Aynı zamanda insanların bu dünyanın

zorlukları sebebiyle değil, geçmişe duydukları özlemden dolayı öldükleri yorumuyla geçmiş yaşantıları ve mevcut durum arasındaki fark bir kez daha vurgulanır.

İçinde buldukları koşulların durmaksızın kötüleştiğinin farkındalığıyla yüzleşen Bayan Peel ve Bug, yaklaşan felaketi çaresizce kabullenir. Geçmiş hakkında konuşmama kararını ihlal ederken, okura tanıdık gelecek olan geçmişteki ve şimdiki durumlarını karşılaştırır:

Bug: Çiseleyen yağmuru hatırlıyor musunuz Bayan Peel? [...] Sürekli... durmaksızın. Hiç bitmeyecek gibiydi, değil mi? İnsanlar bundan şikâyet ederdi. Ama bizi pek etkilemezdi. Alışmıştık. Ama şimdi farklı. Şiddetli... Ön görülemez. En şiddetlisinde dışarıdaydım. Geceleyin uzanıp [yağmuru] dinliyordum. Kendi kendime bunun devam etmeyeceğini düşündüm... ve hep devam etti. Ama şimdi... Sanırım atmosfer sonunda parçalandı. [...] Ne demek istediğimi anlıyor musun?

Bayan Peel: Bir keresinde sağanak yağmurdan hemen sonra yürüyüşe çıkmıştım. O zamanlar alışık olmadığımız türden. Bir dereye yakın yürüyordum ve ileride bir kayanın üzerinde bir geyik gördüm. Kendi işine bakıyor, otluyordu. Hiç beklenmedik bir anda ve ölümcül bir hızla akan su doğruca ona yöneldi. Etrafında su yükselirken geyik dondu. Önceden, hayat kıvrılan bir akarsu gibiydi. Acele etmeden, gelişigüzel ilerliyordu. Şimdi, ani bir sel gibi. Aldatıcı. Seni her an yakalayabilir. (s. 83)

Bug ve Bayan Peel arasında geçen bu konuşma, Antroposen'deki yaşamın öngörülemezliğini ve tekinsizliğinin vurgulayarak ekolojik sorunları ele almadaki başarısızlığın hem insanlık hem de diğer canlılar için potansiyel sonuçlarını aktarır. Antropojenik iklim değişikliğinin bir sonucu olarak meydana gelen şiddetli yağışlar ve ardından yaşanan taşkınları ekodistopik bir gelecek sahnesiyle tasvir ederken durmadan kötüleşen çevresel bozulmanın yaratabileceği yıkıcı etkilere dikkat çeker. Bu yolla oyun, okuru ve seyirciyi yakın geleceğe karşı uyarır ve durumun aciliyetiyle yüzleştirir.

Karakolda yaşamaya hapsedilen karakterlerin dış dünyayla bağlantı kurabilmeleri hükümet tarafından gönderilen ve görevlerinden dönen askerler ve sık sık bozulan radyo ile sınırlıdır. Aşırı hava olayları ve sel felaketi altyapı hasarlarına sebep olur. Modern cihazlardan daha basit mekanizmalara sahip olan radyolar, diğer sistemler zarar gördüğünde bile çalışmaya devam eder. Buna bağlı olarak, felaket sonrasında sıklıkla başvurulabilecek haber ve iletişim araçlarından biri olur. Radyo yayınları, oyunun ekodistopik evrenini karakterize eden hükümetin temel ihtiyaçlar üzerindeki kontrolünü ve olağan hale gelen çevresel bozulmayı gözler önüne sermektedir:

Radyo: Hükümet bugün daha fazla kupon dağıtılacağını açıkladı ([Bozuk radyo] sesleri...) Aralıklarla sağanak yağışlar ([Bozuk radyo] sesleri...) Ordunun gücüyle üzerlerine dehşet ve korku salındı. ([Bozuk radyo] sesleri...) Ve son olarak sivillere yarın güçlü bir UV uyarısı olduğunu hatırlatalım... (s. 31)

Oyunun kurgusal fakat bir o kadar da tanıdık olan dünyasında, iklim değişikliğinin yol açtığı bazı tahribatlar söz konusudur. Nüfus artışı, aşırı yakıt tüketimi ve kirlilik gibi faktörler ozon tabakasına zarar verir. İnsan faaliyetlerinin küresel ısınma sürecini hızlandırmasıyla, dünyayı bu zararlı ışıklardan koruyan kalkan incilir. Buna bağlı olarak, oyunda da yansıtıldığı gibi insan ve doğal hayat, UV ışınlarına daha çok maruz kalır. İnsanlarda çeşitli hastalıklara sebebiyet veren bu olay, karakterlerin belirtilen yaşlardan yaşlı görünmelerine sebep olurken diğer canlılar üzerinde de olumsuz etkilere sahiptir. Sık sık devriyede olan Bug ve Turner, çevresel felaketlerin hayvanlar üzerindeki olumsuz etkilerine sık sık şahit olurlar.

Bug: O geyiği düşünüp duruyorum. [...] Hiç öyle ısırılmış bir geyik görmedim.

Turner: Daha önce görmüştüm.

Bug: O her neyse ne yaptığını biliyordu, doğrudan şahdamarına saldırdı.

Turner: Ne demek o her neyse? [...] Sana bir köpek yaptı demiştim.

Bug: O da büyük bir piçti.

Turner: Üç köpek o zaman.

Bug: Tek bir organ bile kalmadı.

Turner: Kaç kere o sokak köpeklerinden biri sana geldi? Bu köpekler hayatlarının çoğunu televizyonun önünde bir halının üzerinde yayılıp gaz çıkararak geçirdiler. Ama bütün bunlar gidince vahşileştiler. (s. 23)

Yine bir başka sahnede devriyede olan ikili kendi aralarında konuşurken Bug, avladığı geyiğin gözünü çıkararak yemeye çalışan martıdan bahseder. Bunun üzerine Turner, martılar için balık kalmadığını söyleyerek besin kaynaklarındaki kıtlığın hayvanları nasıl etkilediğini bir kez daha vurgular. Bu zorlu koşullarda hayatta kalmak için yeni stratejiler geliştiren hayvanlar olduğu, bazı türlerin ise nesillerinin tükendiği bilgisi aktarılır. Karakterlerin tanık olduğu bu ve benzeri olaylar, ekosistemdeki canlıların varoluşlarının birbirleriyle olan bağlılığının göz ardı edildiğini ve bunun sadece insanlar için değil, tüm canlılar için feci sonuçlar doğurduğunu göstermektedir.

Bütün bu olumsuzluklar, gıda ve temel yaşam ürünlerinin yetersizliğiyle boğuşan kasvetli bir dünya yaratır. İngiliz hükümetinin buna bulduğu çözüm ise İkinci Dünya Savaşında da yürüttüğü karne uygulamasıdır. Bütün vatandaşlara, gıda ve ihtiyaç duydukları diğer malzemeler sınırlı sayıda gönderilir. Öyle ki karakterler yalnızca doğum günlerinde banyo yapabilir, bazı temizlik malzemelerine ayda bir kez ulaşabilir. Bayan Peel de “Tuvalet kâğıdı yetiştirmiyoruz, bittiğinde bitmiştir” (s. 13) diyerek kaynakların sınırlı olduğunu ve idareli kullanılması gerektiğini hatırlatır. Bayan Peel’in tasarrufa gidilmesi yönündeki telkinleri, anlatıda tasvir edilen ekodistopik dünyadaki akut kaynak güvensizliğinin altını çizmektedir. “Bittiğinde bitmiştir” açıklaması, esasen okuru ve seyircisini kontrolsüz tüketimin sonuçları ve sürdürülebilir alışkanlıkların önemi üzerine düşünmeye sevk eden bir uyandırma çağrısıdır. Çünkü benzer bir geleceğin yaşanmasını önlemek için insanlığın her zamankinden daha az zamana vardır.

Yaşanan afetten sonra karakterlerin tek umudu iyileştirmedir, ancak hükümetin, yol onarılması ve konut inşası gibi toplumun ihtiyaç duyduğu altyapıların iyileştirilmesinden başka öncelikleri vardır. Karakterler hükümetin mevcut politikaları üzerine yorum yaparken bu duruma sebep olan geçmiş tutumlar da eleştirilir:

Burns: Hala paramız varken başımıza geleceklere hazırlanabilirdik, ama hayır, o bizi savaşa ve borca soktu.

Turner: Ondan önce görevde olan diğer tüm hıyarlar gibi onu da suçlama.

Burns: Bizim bile olmayan savaşlar için borç.

Turner: Bizim olmayan mı? Pislükler musluğu kapattı!

Burns: Onlara katılmamıza gerek yoktu. Ve şimdi asla özgür olamayacağız. Onlara geri ödeyemeyiz ve onlar da bizden bunu istemiyor. Böyle olmamızı tercih ederler... bir koloni. [...] Onlar bizim müttefikimiz değil.

Turner: Düşmanımız da değiller. [...] Her zaman bizim tarafımızda oldular ve bu iş bittiğinde bize iyileştirme’de yardım edecekler.

Burns: İyileştirme falan yok!

Turner: Burası İngiltere!

Burns: Burası İngiltere değil!

Turner: O zaman senin Brian ülkesi için değil de ne için savaşıyor?



Burns: Benim oğlum ülkesi için savaşmıyor. [...] Bir boru için savaşıyor. [...] Geriye ne kaldıysa onun için savaşıyorlar! (s. 36)

Burns mevcut ülkenin geçmiş İngiltere'den bir hayli farklı olduğunun, faşist hükümetin afet sonrası toparlanmaya yönelik olarak yolların onarılması ve evlerin yeniden inşa edilmesi yönünde herhangi bir adım atmak yerine aç gözlülükle kalan petrolün kontrolü için savaşa girerek süper güç olmaya odaklandığının farkındadır. İngiltere hükümeti, selden sonraki süreçte gerekli iyileştirme çalışmalarına öncelik vermediği gibi ülkesini müttefik devletlerle birlikte Venezüella ve Çin'e karşı güç savaşı içine sokar.

Hükümet, James gibi birçok genci ölüme göndermeye devam ederken, yaşlı kuşak ve genç kuşağın şimdiki hayatlarını ve geleceklerini çalmanın yanı sıra onları umut ve fırsatlardan yoksun yeşilsiz bir dünyada yaşamaya mahkûm etmeyi sürdürür. Doğasonrasında yaşamak gibi talihsiz bir mirası devralan genç kuşağı temsil eden yirmi yaşındaki James ve Megan, onlara her geçen gün daha kötüsünden başka bir şey vaat etmeyen bir dünyada yaşamlarını sürdürmeye çalışır. İçinde bulunduğu yaşam koşulları Megan'ın bu dünyada yaşamaya mahkûm olan birçok insan gibi geleceğe dair ümitsizliğe kapılmasına ve depresif bir ruh haline bürünmesine neden olur. Sevdiği bir içecekten bahseden Megan, "bittiğinde bitmiştir. Artık bunu biliyorum. Sadece varken tadını çıkarmalıyım" (s. 41) derken esasen artık sahip olamayacağı için ümit etmeyi de kestiği yaşanılabilir bir hayata gönderme yapar. Eğitim hayatı yarıda kesilen Megan, Bayan Peel'den öğrendiklerini James ile paylaşırken, kurduğu cümleler gelecek konusundaki karamsarlığını göstermektedir:

Megan: Güneş bize en yakın olan yıldızdır. [...] Yıldızların hepsinin bir gün öleceğini ve bizimkinin de öyle olacağını söyledi. Ama ölmeden önce, ölmeden uzun bir süre önce, bizi kavuracak ve tüm suyu kaynatacak. Bunu biliyor muydun? [...] Bana ayın da sonunun geldiğini söyledi. Her yıl biraz daha uzaklaşıyor ve öyle bir zaman gelecek ki artık bizi desteklemeyecek, bir patates çuvalı gibi düşeceğiz. Bunu biliyor musun? [...] Zaten bir önemi yok çünkü önce güneş bizi pişirecek. (s. 25)

"Ölmekte olan bir dünyada" (Morton, 2007, s. 185) hayatını sürdürmeye çalışan Megan bu sözleriyle çevresel felaketin henüz son bulmadığının, mevcut durumun daha kötüye varacağını sinyallerini verir. Zira hala kulak vermeyi reddettikleri doğa bu duruma sebep olanlardan intikamını almayı sürdürecektir.

Megan için hayatına James'in girmesi, ona âşık olması ve bebeğini taşıması genç kıza unut veren tek olaydır. Ancak James'in savaşa katılıp ölmesinin ardından Megan'ın tüm olanların sebebi olarak gördüğü eski kuşağa karşı kızgınlığı daha da derinleşir. Bunun üzerine genç kız, bütün olumsuzlukların sorumlusu olarak gördüğü insanlara seslenerek onlardan hesap sorar:

Megan: [...] Sen her şeye sahiptin ve bana hiçbir şey bırakmadın. [...] Bu hale gelmesine siz izin verdiniz! Denizin yükselmesine ve şehirlerin sular altında kalmasına, nehir kıyılarının patlamasına ve evlerimizin yıkılmasına izin verdiniz. Petrolü tükettiniz, arabaları durdurdunuz, bizi şehirlerle tıktınız. Odalarımızı paylaştırdınız, fabrikalara yerleştirdiniz, karneyle beslediniz, hastalanmamıza izin verdiniz. Kardeşimin tüberkülozdan ölmesine izin verdiniz, annemin kendini asmasına neden oldunuz, James'i savaşa gönderdiniz... bir [petrol] borusu için... ve onu öldürdünüz. (ss. 85-86)

Megan ve Bayan Peel'in arasındaki bu karşılaşma aslında Steel'in çağdaş seyirciye vermek istediği bir uyarıdır. Yaşlı kuşak ve genç kuşak arasındaki bu tartışmayla, Steel seyircisine bugünkü eylemlerinin sonuçlarına katlanmak zorunda kalacak olan gelecek neslin hissedeceği hayal kırıklığı ve öfkeyi göstermeyi amaçlamaktadır. Çünkü Megan ve yaşadığı dünya çağdaş okur ve seyircinin gelecek nesillere vadettiği yakın gelecektir. Nesiller arasındaki bu tartışma, iklim değişikliğinin etik boyutunu da tartışmaya katmaktadır. Oyun, "Dünyanın yoksullarını önemsiyor muyuz? Gelecek nesilleri önemsiyor muyuz? Çevreyi mi ekonominin bir parçası olarak, yoksa ekonomiyi mi çevrenin bir parçası olarak

görüyoruz?” (Macmillan ve Rapley, 2015, s. 201) sorularını yönelterek seyircilerden gezegenin geleceği üzerine düşüncelerini isterken sürdürülebilir bir dünyanın önemini de yineler.

Savaşta ve ekolojik çöküntüden başka pek bir şey vaat etmeyen bu doğasonrasında Bayan Peel'in tarımsal faaliyetler yürütme çabası ise oyunun dikkat çekici noktalarından birisidir. Bill McKibben (2006)'ın “doğa çoktan sona erdiyse, ne için savaşıyoruz?” (s. 178) eleştirel sorusu oyunun sonunda Bayan Peel ve Megan arasında geçen sohbette cevap bulur:

Megan: Neden tohum ekiyorsun?

Bayan Peel: Gelecek için.

Megan: Ama biz burada olmayacağız.

Megan: Kim ilgilenecek?

Bayan Peel: Bu toprağın bize ihtiyacı yok. Üzerinde olan biten her şey- ekinlerin bozulması, hastalıkların yayılması, sel, kuraklık- onun için hiçbir şey ifade etmez. Yalnızca güneş önemlidir. Işığın olduğu yerde hayat vardır. Güneş doğduğu sürece her şey hayat bulacaktır. (s. 91)

Savaş uçaklarının gölgesinde, Bayan Peel'in ölmekte olan bir doğaya ektiği tohumlar, onun toprağa olan bağlılığının ve geleceğe dair umudunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Ancak bu gelecekte insanlar için ne yer ne de umut vardır. Oyunun sonunda, önce Megan'ın boğazını keserek hem genç kızın hem de karnındaki bebeğin canını alan Bayan Peel, kendi boğazını da keserek “doğasonrası dünyadaki fiziksel var oluşlarını sona erdirir” (Şensoy, 2022, s. 48). Ancak bütün distopyalarda olduğu gibi Steel'in oyunu da umutla sonlanır ve Bayan Peel'i haklı çıkaran güneşin doğuşuyla “topraktan bir filiz büyür” (s. 93).

İklim değişikliğinin kaçınılmaz bir sonucu olarak yaşanan sellerin harap ettiği bir dünyada geçen oyun, okurun kendi çağının gerçekleriyle yüzleşmesini sağlamada önemli bir rol oynar. Oyunu başarılı bir ekodistopya kılan başlıca özellik, insanlığı çevresel felaketin eşiğine getiren olayları irdelemesi, gelecek kuşağa ses olması ve okuru, gezegenin uyarılarını görmezden gelmenin tehlikelerine karşı uyarmasıdır. Çıkarıcı hükümetler, petrol savaşları ve ölmekte olan bir gezegen vizyonu paylaşan yazar, adeta on yıl öncesinden bugünleri görmüş gibidir. Steel'in sunduğu bu karanlık gelecek, kolektif eyleme duyulan acil ihtiyacı bir kez daha hatırlatmaktadır.

## Sonuç

Bu çalışmada, Antropojenik iklim değişikliğinin yol açtığı distopik geleceklere tasvir eden teatral ekodistopyaların, kolektif bilinç oluşturma ve mücadeleye geçmeyi teşvik etmedeki etkinliği incelenmiştir. Çalışma, insanlığın iklim değişikliğiyle mücadeledeki başarısızlığının ekolojik çöküş ile sonuçlandığı karanlık gelecek öngörülerini sunan iki çağdaş İngiliz oyunu, *Foxfinder* ve *Ditch*'in metinsel analizi yoluyla, bu evrensel sorun karşısında tiyatrunun önemine ilişkin söyleme ve ekodistopik oyunların analizini geliştirme konusunda literatüre katkı sağlamayı amaçlamıştır.

*Foxfinder*, uzun süreli beşerî müdahalelerin gezegene verdiği onulmaz zararlar ile şekillenen kasvetli bir gelecek sunar. King'in teatral başyapıtı, 2011'in ruhunun bir yansıması olarak varsayımsal bir gelecek öngörürken, aynı zamanda bugün eşiğinde bulunan ekolojik çöküşün keskin gerçekliğini kavrayabilmemizde bir ayna görevi de üstlenmektedir. Oyunda tespit edilen temel ekodistopik izlekler şunlardır: Antroposenin geleceği, ekolojik çöküş ve etkileri, doğasonrası söylem, insanın doğaya yabancılaşması, sosyal huzursuzluk, çevresel bozulmaya katkıda bulunan baskıcı ve kontrolcü bir iktidar.

Oyunu başarılı bir ekodistopya kılan özelliklerinden biri şüphesiz Antroposen gibi kavranması zor ve geniş bir olguyu, tek bir felakete odaklanmak yerine Antroposenin uzun süreli etkilerini ele alarak yansıtmasıdır. Antroposenin yakın geleceğinin, doğasonrası söylem aracılığıyla betimlendiği oyun, değişken hava durumu, mevsimsiz yağışlar, kuraklık ve çeşitli çevresel olayların birbiriyle olan bağlantısını titizlikle gösterir. Düzensiz yağışlar ve su baskınları nedeniyle çiftçiler, balığa dönen arazilerinden verim alamaz, yetişen sebzeerde ise yine yağışa bağlı olarak yaprak yanıklığı meydana gelir. Ve nitekim ülkede kıtlık baş gösterir. Oyun, toplumun sorunlarının asıl nedeninin tilkiler değil, iktidarın insanları doğadan ve birbirlerinden uzaklaştıran ve yabancılaştıran baskıcı ve akıl dışı politikalar olduğuna vurgu yapar. Bunun yanı sıra, ancak insanlar doğayla yeniden bağ kurabilir ve mevcut idarecilerin kararlarını ve yönetimini sorgulayabilirse daha sürdürülebilir ve uyumlu bir yaşamın mümkün olabileceğine vurgu yapılır.

İklim değişikliğine bağlı felaketlerin dünyayı etkileyemeye devam ettiği bir manzara sunan *Foxfinder*'in aksine *Ditch*, felaket sonrasında geçmektedir. Oyunda tespiti yapılan ekodistopik izlekler ise *Foxfinder* ile benzerlik göstermektedir: Antroposenin yol açtığı ekolojik çöküşün birey ve doğa üzerindeki etkileri, sosyal huzursuzluk ve çevre tahribatına katkıda bulunan faşist bir iktidar ve doğasonrası söylem. Bu yönüyle oyun, Antroposenin hazırladığı olası bir gelecek senaryosu sunar. Doğasonrasında, İngiltere'nin büyük bir kısmı, iklim değişikliğine bağlı olarak düzensiz yağışlar ve su seviyelerinin yükselmesiyle sular altında kalır. Su kaynakları kirlenir, çeşitli hastalıklar ortaya çıkar, ekilebilir araziler zarar görür ve kıtlık yaşanır. Yaşanan çevresel ve sosyal felaketlerin sorumlusu ise oyunda Megan'ın da yakarışlarda bulunduğu, olan biteni görmesine karşın eyleme geçmeyen bir önceki kuşak yani şimdiki nesildir.

İçinde bulunulan distopik durum, faşist iktidarın ütopyasıdır. Ekolojik krizi fırsata çeviren iktidar, kitleleri şiddet, baskı ve propaganda ile kontrol altında tutar, insanların nerede yaşayıp ne iş yapacaklarına ve ne kadar gıda ve malzeme tüketebileceklerine karar verir. Dolayısıyla, çevrenin yanında demokrasi ve temel insan hakları da erozyona uğrar. Bu rejim, halkın kendisinden beklediği iyileştirme sürecini başlatmak yerine petrol savaşlarına girerek gezegenin çöküş sürecini daha da hızlandırır. Çevresel bozulmanın insanların yaşam kalitesini düşürmesi, karakterleri hem fiziksel hem de psikolojik açıdan olumsuz etkiler. Karakterler bireysel ve kolektif kimliğini kaybetmiş, faşist bir iktidarın avucunun içinde sıkışmış, umutsuzluğa ve mutsuzluğa sürüklenmiştir.

İncelemesi yapılan bu oyunlar, uyandırma çağrısı olarak kullanılan ekodistopya türünün, çevre aktivizminin tiyatrodaki güçlü temsilcisi olan ekotiyatro ile iş birliğini kanıtlamaktadır. Oyunlar, iklim değişikliğinin karmaşık doğasına karşın okur ve seyircisi için bu olguyu anlaşılır kılmakta ve onları, eylemlerinin dünya üzerindeki etkileri üzerine düşünmeye sevk etmektedir. Hem King hem de Steel, okuyuculara ve seyircilere insan müdahaleleriyle harap olmuş bir gelecek öngörüsü sunarak, onları mevcut gidişatı sürdürmenin riskleri hakkında uyarır ve böyle senaryoların gerçekleşmesini engellemeye yönelik girişimlerde bulunmalarını teşvik eder.

### Kaynakça

- Balcare, K. (2022). Ecotheatre: Changing perspective from who we are towards where we are. *Culture Crossroads*, 21, 56-65.
- Bates, R. (2016). *Q&A with Dan Bloom, popularizer of cli-fi (climate fiction)*. TeleRead News: E-books, Publishing, Tech and Beyond. <https://teleread.com/qa-dan-bloom-popularizer-cli-fi-climate-fiction/index.html>
- Boxall, P. (2013). *Twenty-first-century fiction: A critical introduction*. Cambridge University Press.
- Bulut, D. (2005). Çevre ve edebiyat: Yeni bir yazın kuramı olarak ekoeleştiri. *Littera*, 17, 79-89.

- Carrington, D. (2016). The Anthropocene epoch: Scientists declare dawn of human-influenced age. *The Guardian*. Erişim adresi: <https://www.theguardian.com/environment/2016/aug/29/declare-anthropocene-epoch-experts-urge-geological-congress-human-impact-earth>
- Chaudhuri, U. (1994). "There must be a lot of fish in that lake": Toward an ecological theater. *Theater*, 25(1), 23-31.
- Crutzen, P. J., Stoermer, E. F., ve Steffen, W. (2013). "The 'Anthropocene'" (2000). L. Robin, S. Sörlin ve P. Warde (Yay. haz.), *The future of nature: Documents of global change* içinde (ss. 483-490). Yale University Press.
- Çehov, A. (2009). *Vanya dayı* (Çev. Ergin Altay). Bilge Kültür Sanat.
- Durmaz Aksu, E. (2019). Hukuka güvenebilir miyiz? Ekolojik distopyalar ve gerçek felaketler. *Hukuk Kuramı*, 6(2), 1-21.
- Foust, R. E. (1982). A limited perfection: Dystopia as logos game. *Mosaic: A Journal for the Interdisciplinary Study of Literature*, 15(3), 79-88.
- Fragkou, M. (2019). *Ecologies of precarity in twenty-first century theatre: Politics, affect, responsibility*. Bloomsbury Publishing.
- Griffin, D. (2018). Visualizing eco-dystopia. *Design and Culture*, 10:3, ss. 271-298.
- King, D. (2011). *Foxfinder*. Nick Hern Books. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.5040/9781784600563.40000003>
- Malvestio, M. (2022). Theorizing eco-dystopia: Science fiction, the Anthropocene, and the limits of catastrophic imagery. *European Journal of Creative Practices in Cities and Landscapes*, 5(1), 24-38.
- May, T. J. (2005). Greening the theater: Taking ecocriticism from page to stage. *Interdisciplinary Literary Studies*, 7(1), 84-103.
- McKibben, B. (2005). *What the warming world needs now is art, sweet art*. Grist. Erişim adresi: <https://grist.org/culture/mckibben-imagine/>
- McKibben, B. (2006). *The end of nature*. Random House Trade Paperbacks.
- Morton, T. (2007). *Ecology without nature: Rethinking environmental aesthetics*. Harvard University Press.
- Moylan, T. (2000). Preface. *Scraps of the untainted sky: Science fiction, utopia, dystopia* içinde (ss. xi-xix). Westview Press.
- Munk, E. (1994). A beginning and end. *Theater*, 25(1), 5-6.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: Beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(1), 47-56.
- Oppermann, S. (2012). Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat çalışmalarının dünü ve bugünü. S. Oppermann (ed.) *Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat* içinde (ss. 9-58). Phoenix.
- Pham, J. X. (2021). Dramaturgies of contagion in contemporary British speculative theatre. *Sillages Critiques*, 30.
- Rapley, C., ve Macmillan, D. (2015). *2071: The world we'll leave our grandchildren*. John Murray.
- Ripple, W. J., Wolf, C., Gregg, J. W., Rockström, J., Newsome, T. M., Law, B. E., Marques, L., Lenton, T. M., Xu, C., Huq, S., Simons, L. A., ve King, D. A. (2023). The 2023 state of the climate report: Entering uncharted territory. *BioScience*, 73(12), 841-850.
- Schmeink, L. (2016). *Biopunk dystopias: Genetic engineering, society, and science fiction*. Liverpool University Press.

- Sierz, A., ve Tönnies, M. (2021). "Who's going to mobilise darkness and silence?": The construction of dystopian spaces in contemporary British drama. *Journal of Contemporary Drama in English*, 9(1), 20-42.
- Steel, B. (2010). *Ditch*. Bloomsbury Publishing.
- Sümer, Ö., Alak, A., ve Tekin, A. (2019). Antropojen ve Antroposen kavramlarının tarihsel gelişimine yerbilimsel bir bakış. *Türkiye Jeoloji Bülteni*, 1-20.
- Şahin Güller, I. (2022). Ekodrama: Teorik yaklaşımlar. (Yay. haz.) M. A. Balkaya ve B. Ağır, *Ekodrama: Çevreci tiyatro performans ve sahne ekolojileri* içinde (ss. 1-18). Kriter Yayınevi.
- Şensoy, A. (2022). Beth Steel'in *Ditch* [Hendek] oyununda doğasonrası dünya. B. Ağır ve M. A. Balkaya (Yay. haz.), *Ekodrama: Çevreci tiyatro, sahne ve performans ekolojileri* içinde (ss. 33-52). Kriter Yayınevi.
- United Nations. (t.y.). *Climate change*. United Nations. Erişim adresi: <https://www.un.org/en/global-issues/climate-change>
- Wapner, P. (2014). The changing nature of nature: Environmental politics in the Anthropocene. *Global Environmental Politics*, 14(4), 36-54.
- Watson, A. (2022). Contemporary catastrophes: 2010s British climate crisis theatre and performativity. *Contemporary Theatre Review*, 32(2), 140-161.
- Vaziri, L. M. (2022). Alienation, abjection, and disgust: Encountering the Capitalocene in contemporary eco-drama. *Journal of Contemporary Drama in English*, 10(1), 231-246.
- Zalasiewicz, J. (2022). *Conversation with Jan Zalasiewicz*. Anthropocene Curriculum. Erişim adresi: <https://www.anthropocene-curriculum.org/contribution/conversation-with-jan-zalasiewicz>

## 71. Speaking with the Dead: New Historicism, Its Roots and Development as an Epoch-making Approach<sup>1</sup>

“I began with the desire to speak with the dead.”

(Greenblatt, 1990, p. 1)

Özlem SAYAR<sup>2</sup>

**APA:** Sayar, Ö. (2024). Speaking with the Dead: New Historicism, Its Roots and Development as an Epoch-making Approach. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1234-1249. DOI: 10.29000/rumelide.1455502.

### Abstract

This paper aims to examine the status, roots and development of New Historicism as an epoch-making approach in the context of critical analysis. After Stephen Greenblatt coined the term “New Historicism,” Louis Montrose and Greenblatt improved the theory and applied it in different studies, thus contributing to the area. Afterwards, Catherine Gallagher and Greenblatt edited *Practicing New Historicism* as a guidebook to New Historicists, and through their studies, various critics contributed to the embodiment of this theory in the critical environment. Alternative to Historicism, New Historicism as a theory provides unconventional ways for the analysis of historical processes from different angles. This theory allows multiple perspectives in historiography, thus featuring the experiences, struggles and contributions of the minorities, the weak, the suppressed, or the invisible social groups in history. Thereby, it aims to create a more comprehensive understanding by evaluating the historical background from the eyes of different social units. New Historicism also claims that historical events are to be considered within their social, cultural, environmental and economic context, which provides a new and unconventional method of criticism. Therefore, this paper analyses New Historicism as an epochal approach with the analysis of its roots, arguments, challenges, and techniques, in addition to its relation to various theories such as Marxism, Foucauldian theory, Thick Description, Deconstruction, Historicism, and Cultural Materialism.

**Keywords:** New Historicism, History, Stephen Greenblatt, Louis Montrose

<sup>1</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received -/Ithenticate, Rate:5

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 21.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455502

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Adıyaman University, Faculty of Arts and Sciences, Department of English Language and Literature (Adıyaman, Türkiye), ozlemsayar@adiyaman.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1053-2863, **ROR ID:** https://ror.org/02s4gkg68, **ISNI:** 0000 0004 0369 5557, **Crossref Funder ID:** 501100007814

## Ölümlerle Konuşmak: Yeni Tarihselcilik, Kökleri ve Çığır Açan bir Yaklaşım Olarak Gelişimi<sup>3</sup>

### Öz

Bu makale, literatürde çığır açan bir yaklaşım olan Yeni Tarihselciliğin eleştirel düşünce ve analiz bağlamında konumunu, köklerini ve gelişimini incelemeyi amaçlamaktadır. Stephen Greenblatt "Yeni Tarihselcilik" terimini türettikten sonra Louis Montrose ve Greenblatt teoriyi geliştirerek ve farklı çalışmalarda uygulayarak alana katkı sağlamışlardır. Daha sonra Catherine Gallagher ve Greenblatt, Yeni Tarihselciler için bir rehber kitap olarak *Practicing New Historicism*'i yayımlamış ve çeşitli eleştirmenler, yaptıkları çalışmalarla bu teorinin eleştirel ortamda somutlaşmasına katkıda bulunmuştur. Tarihselciliğe alternatif bir teori olarak Yeni Tarihselcilik, tarihsel süreçlerin farklı açılardan analizi için yenilikçi ve alışılmadık yollar sunar. Bu teori tarih yazımında çoklu bakış açılarına imkan sağlayarak tarihteki azınlıkların, zayıfların, bastırılmışların veya toplum tarafından ezilip görünmezliğe itilen toplumsal grupların deneyimlerini, mücadelelerini ve katkılarını da ön plana çıkarır. Böylece tarihsel arka planı farklı toplumsal birimlerin gözünden değerlendirerek daha kapsamlı bir anlayış oluşturmayı amaçlamaktadır. Yeni Tarihselcilik ayrıca daha geniş bir açıdan bakarak tarihi olayların sosyal, kültürel, çevresel ve ekonomik bağlamları içinde de değerlendirilmesi gerektiğini iddia eder ve bu da yeni ve kendinden önceki eleştiri yöntemlerine meydan okuyan özgün bir eleştiri yöntemi sağlar. Bu nedenle, bu çalışma Yeni Tarihselciliği, bu teorinin Marksizm, Foucaultcu teori, Yoğun Betimleme, Yapıbozum, Tarihselcilik, ve Kültürel Materyalizm gibi çeşitli teorilerle ilişkisinin yanı sıra, kökleri, argümanları, iddiaları ve tekniklerinin analiziyle yenilikçi bir yaklaşım olarak analiz etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yeni Tarihsel Teori, Tarih, Stephen Greenblatt, Louis Montrose

### Introduction

As a prolific American Shakespearean, critic, theorist, academician and writer, Stephen Greenblatt blazed a trail in history. Together with Louis Adrian Montrose, who was also an American scholar and theorist, Greenblatt pioneered the reconsideration of the literary and non-literary texts in the context of history, thus shedding light on the active role of these texts besides historiography in reflecting the past (Barry, 2017, pp. 175-176). In *The Greenblatt Reader*, edited by Michael Payne, Homi K. Bhabha states about Stephen Greenblatt that, as a founder of this theory, Greenblatt "has done more than establish a critical school; he has invented a habit of mind for literary criticism, which is indispensable to the temperament of our times, and crucial to the cultural of the past" (2005, n.p.). By his initiatives and

<sup>3</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur  
**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.  
**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.  
**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.  
**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %5  
**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com  
**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 21.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455502  
**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

success in leading this newly emerging theory, Greenblatt directed literary criticism into a new path and shaped the attitude towards historiography.

Stephen Greenblatt first coined ‘New Historicism’ as a term in his introduction to *The Power of Forms in the English Renaissance* (1982)—which also appeared in the 15<sup>th</sup> volume of *Genre* in the same year. He described it as an attitude that “erodes the firm ground of both criticism and literature. It tends to ask questions about its own methodological assumptions and those of others...” (1982, p. 5), emphasising the unsettling principles of New Historicism. New Historicism supports the idea that literature and history have developed hand in hand and the historical process can also be traced in texts in many areas; that is, texts, not necessarily historical or literary, reflect history while history itself is a text already written by a writer, which questions the objectivity in history recording. In this respect, New Historicism is an epoch-making approach which challenges the overall belief and trust in historical texts. According to this theory, while the historical events affect the literary works of a society, the written works in that society also shape its history and collective mind by interpretation so that literary texts can also lead the history and upcoming works (Greenblatt, 2005, p. 2).

The life story of a convict, Gary Gilmore, about which Greenblatt wrote in “Towards a Poetics of Culture”, exemplifies it (1989, p. 10). In 1976, Gilmore, as a convict, demanded to be executed in Utah, though this practice was forbidden years ago in the USA, and his demand resulted in chaos. A novel on his story with the letters between Gilmore and his girlfriend was published, and he became eminent in the media thanks to those texts. Then, within the ongoing discussions, he was executed by firing squad. Shortly, the texts related to Gilmore intervened in history and made execution practicable again, though it was abolished beforehand. Thus, literary and non-literary texts could shape history. Additionally, besides unsettling, the act of challenging was leading New Historicism to deal not with organic unity in literature but mostly with such “fields of force, places of dissension and shifting interests, occasions for the jostling of orthodox and subversive impulses” (Greenblatt, 1982, p. 6), which implied that the new way of criticism would unsettle the bases of analysis.

In addition to Greenblatt, Louis Adrian Montrose was also one of the forerunners of New Historicism. In this context, Montrose defined New Historicism as “a reciprocal concern with the historicity of the texts and the textuality of the history” (1989, p. 20), which, as a criterion, grounded the basis for the New Historicist method. The historicity of texts refers to the cultural, social and historical traces in the texts. At the same time, the textuality of history means firstly the inaccessibility of the complete and authentic knowledge about the past, which makes history a lived and narrated experience; secondly, the subjective story-telling of narrators who call themselves historians and their works history. The linearity in the sequence of events in history was questioned, and historians were regarded as writers who linked and united parts of history with comments and fantasies. Thus, the borders between literature and history were removed, and the Renaissance canons were resituated interrelatedly with other genres and texts “in relation to contemporaneous social institutions and non-discursive practices” (Montrose, 1989, p. 17). As a result, the privilege of literature was eliminated on behalf of “parallel reading” and “equal weighing” among the texts of different kinds, such as letters, documentaries, and historical recordings, which resulted in the inclusion of non-literary works in research, and caused the transformation of the study of “contexts” into “co-texts” (Barry, 2017, pp. 175-177). Therefore, because literary texts were analysed with equal standards and read in parallel with the non-literary ones, literature was often discussed in the frame of non-literary texts in the New Historical studies.



The purpose of this method was to draw attention equally to the literary and non-literary works with the historical period, culture and society in which they were written. Montrose also supported this notion in “Of Gentlemen and Shepherds: The Politics of Elizabethan Pastoral Form” by presenting literary and non-literary texts as an integral part of social and historical progress in society; for example, the pastoral forms in Elizabethan period prevailed not only in literature but also “in religious, political, and didactic texts and in figurative discourse of letters, speeches, and recorded conversations” which had in common “a nexus of conventional persons, places, animals, objects, activities, and relations” (1983, p. 420). Therefore, “the written word is self-consciously embedded in specific communities, life situations, structures of powers” (Greenblatt, 2005, p. 7); by analysing the texts parallelly, the researchers would ascertain the political, social, cultural and historical aspects of the period when the texts were produced. Thus, in light of its challenging arguments and methods, this paper will analyse New Historicism’s roots, development, and relations with other theories as an epoch-making approach which speaks with the dead in history both to unveil the hidden and ignored parts of historical background and to present a more comprehensive understanding of the past.

### Literature, Culture and History

Attributing Shakespeare, Montrose defined poets as lunatics shaping fantasies of society with their writings as applied in Elizabethan literature (1988, p. 31). In the patriarchal period, Queen Elizabeth represented the social paradox with her position as a queen and gender as a virgin female because the male-dominant society was being ruled by a virgin female power who was neither politically nor sexually possessed and suppressed by the male. Her political position and virginity were emphasised and maintained thanks to literature—especially drama—as frequently highlighted in plays and literary works. Montrose implied that the virginity and political power of Queen Elizabeth were conveyed today thanks to literary works and also often mentioned in historical texts; hence, it was evidence of the historicity of texts and the textuality of history, which enabled the maintenance of literary and historical processes hand in hand (1988, pp. 45-55). Thus, the literary work in the Elizabethan period was “a creation of Elizabethan culture: for it also creates the culture by which it is created, shapes the fantasies by which it is shaped, begets that by which it is begotten” (Montrose, 1988, p. 56).

The part of literature in the bodies of culture and history was clearly emphasised, and the objectivity and truth in history were critically questioned in this sense. Greenblatt declared that “the historical evidence is unreliable”, of which colonial history was the most evident proof (1990, pp. 22, 33). To New Historicism, like literature, history is a type of writing based on experienced facts, either deliberate or indeliberate imagination, subjectivity and interpretation, which does not have certainty and clarity. Similarly, literature also has imagination, interpretation and subjectivity with experienced facts. In this context, Hayden White implied that writing history was a kind of story-telling and the task of the historians was to form a coherent story on facts “the story to be told about the facts is constituted as a story of a particular kind”, which was history (1986, p. 59). Thus, the New Historicists regarded historical texts as works grounded on some significant events in general but including the subjective thoughts and comments of the author in detail, which is why they familiarised it with literature and eliminated the margins between literature and history.

Montrose stated, “The Elizabethan playhouse, playwright, and player exemplify the contradictions of Elizabethan society and make those contradictions their subjects” (1980, p. 57). By discussing the Elizabethan background, he deduced, “If the world is a theatre and the theatre is an image of the world, then by reflecting upon its own artifice, the drama is holding the mirror up to the nature” (1980, p. 57).

Referring to Montrose's statements, Greenblatt inferred that literary pieces were neither fixed works on fixed expressions nor mere stable mirrors of the historical facts behind them. Literature and texts would present happenings with interpretation, imagination, and assumptions shaped by the cultural and social forms as they were in nature as a constructed unity. To New Historicism, the individual would represent a construct, not an essence, which means his culture, history, and society constructed man. An interpreter individual textualised history as a historian; therefore, history was not an objective overall truth but a narration based on cultural, social, political and historical phenomena (Howard, 1986, p. 23).

Greenblatt mainly challenged the division between the "literary foreground" and "political background", in addition to the artistic works and other social productions (1982, p. 6). Focusing on the distinctions, he defended that these divided parts were interrelated, and the division was not intrinsic to the texts. However, it was determined by the outer subjects such as artists or readers. The determiners were the "collective social organizations" which link the divided parts within "the complex network of institutions, practices, and beliefs that constitute the culture as a whole"; "in this light, the study of genre is an exploration of the poetics of culture", New Historicism (Greenblatt, 1982, p. 6).

### **Representations**

As a theory, approach or movement, New Historicism was neither planned nor formulated beforehand; instead, it emerged as a reaction by some critics who were dissatisfied with American New Criticism, rethinking the interdisciplinary, literary and cultural readings as a result of "an unsettling of established norms and procedures, a mingling of dissent and restless curiosity" (Gallagher & Greenblatt, 2000, p. 2). After several meetings, the group of restless critics decided to publish a journal for their studies on literature and culture. Thus, *Representations* was launched; however, because of interdisciplinary analysis and different areas of studies "which were the explosive mix of nationalism, anthropology, poetry, theology, and hermeneutics" (Gallagher & Greenblatt, 2000, pp. 4-5), the editorial statement could not be written (Gallagher & Greenblatt, 2000, pp. 3-5). Then, to present instruction about New Historicism and a guide for New Historical studies in 2000, Catherine Gallagher and Stephen Greenblatt published *Practicing New Historicism*, including some earlier essays in *Representations*.

In the New Historical studies, generalisation was not appreciated because the variety in culture, art, history, and society provided the diversity of materials to evaluate individual adaptations. That is why the urges behind *Representations* were "the fascination with the particular, the wide-ranging curiosity, the refusal of universal aesthetic norms, and the resistance to formulating an overarching theoretical program", with the contribution of Johann Gottfried von Herder's theory on "the mutual embeddedness of art and history" (Gallagher & Greenblatt, 2000, pp. 6-7). Observing the interaction between art, history and society, namely folk and the spirit of time, New Historicism emerged as a theory investigating the process of adaptation and contact of art with the social, historical and political bodies. *Representations* played the role of shelter for the New Historical writings in the birth of this challenging approach.

### **"Self-Fashioning" in Poetics of Culture, Cultural Poetics or New Historicism**

Before Greenblatt used the term 'New Historicism', he applied "poetics of culture" and "cultural poetics" in a similar context in 1980 in *Renaissance Self-Fashioning from More to Shakespeare*, which he wrote a new preface to and republished in 2005. Again, in his essay in H. Aram Veese's *The New Historicism*

and the first chapter of his *Shakespearean Negotiations*, he preferred to call his study “poetics of culture” (1990, p. 5). In “Resonance and Wonder”, he used the term “New Historicism” to define “the scholarly practice that I myself represent” (1991, p. 42). Indeed, he explained the emergence of “cultural poetics” in “Towards a Poetics of Culture” (1989), which was later published in Veenser’s book. Greenblatt was teaching courses named ‘Marxist Aesthetics’ at Berkeley in the 1970s, and a student accused him of being a Bolshevik or Menshevik. Being none of them, Greenblatt changed the name of his course to ‘Cultural Poetics’ (1989, p. 2). Then, Greenblatt frequently applied ‘Cultural Poetics’ instead because ‘New Historicism’ sounded like something that replaced an old theory—historicism in this context—and created arguments in the field (Brannigan, 1998, p. 91). Though Greenblatt preferred different terms, the practice was widely accepted as ‘New Historicism’ in literary discourse.

Self-fashioning constituted the essence of New Historicism, poetics of culture or cultural poetics. ‘Fashioning’ as a word was used by Edmund Spenser in 1589 to refer to the “designating the forming of a self, ... a distinctive personality, a characteristic address to the world, a consistent mode of perceiving and behaving” (Greenblatt, 2005, p. 2), inspired by Spenser, Greenblatt emphasised the essentiality of the analysis of self-fashioning to highlight ‘poetics of culture’. In this context, literary criticism was considered an interpretation of literature as a system in a culture, and its main aim was to appreciate ‘poetics of culture’. In this sense, the texts written in the sixteenth century were essential for the New Historicists because

Each of these texts is viewed as the focal point for converging lines of force in sixteenth-century culture; their significance for us is not that we may see through them to underlying and prior historical principles but rather that we may interpret the interplay of their symbolic structures with those perceivable in the careers of their authors and in the larger social world as constituting a single, complex process of self-fashioning and, through this interpretation, come closer to understanding how literary and social identities were formed in this culture. (Greenblatt, 2005, p. 6)

Greenblatt emphasised that the purpose of ‘poetics of culture’ or ‘cultural poetics’ was not merely to comprehend history but to analyse the career of the author, the literary developments, and social life in the period by interpreting the text. In this process, self-fashioning meant designing the ‘self’ according to the culture, history and language; thus, cultural poetics aimed to analyse ‘I’ and

... to achieve a concrete apprehension of the consequences for human expression—for the “I”—of a specific form of power, power at once localized in particular institutions—the court, the church, the colonial administration, the patriarchal family—and diffused in ideological structures of meaning, characteristic modes of expression, recurrent narrative patterns. (Greenblatt, 2005, p. 6)

The representation of self-fashioned ‘I’ in the texts would enable the New Historicists to access the forms of power such as state, church, family and ideologies in culture in the sphere of ‘I’. In *Renaissance Self-Fashioning from More to Shakespeare*, Greenblatt studied six writers, most of whom somehow experienced social mobility and had reflected the life, culture, customs and structures of lower and upper classes in their works so that Greenblatt could have a broad scope in the analysis of the English Renaissance. Thus, the poetics of culture, cultural poetics or New Historicism deduced in texts provided a comprehensible understanding of the age at which the works were written.

## Marxism and New Historicism

Marxism was one of the factors that influenced New Historicism. Greenblatt stated that he was teaching courses named “Marxist Aesthetics” in the 1970s, and he felt uneasy about the lack of enough attention to the literary aspects of Marxism (1989, p. 2). To begin with, according to Marx and Engels, the ruling

class, which held economic and political power, would determine the interests, ideologies, cultures, and politics of society (1991, p. 114). It created the question of the representation of subjects in mass, which resulted in class distinctions and the suppression of peasants with a falsely stimulated conscience shaped by the ruling class's ideology. In "The Eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte", while describing the peasants, Marx and Engels (1968) said that:

They are consequently incapable of enforcing their class interests in their own name, whether through a parliament or through a convention. They cannot represent themselves, they must be represented. Their representative must at the same time appear as their master, as an authority over them, as an unlimited governmental power that protects them against the other classes and sends them rain and sunshine from above. (p. 171)

The peasants, as subalterns, were repressed and eliminated from social mobility and were not recognised as acting individuals. In this sense, as the ruling class was the master who determined the progress of peasants, it as the hegemonic class also controlled the historical process in the direction of its ideology. At the same time, the history of the oppressed was being shadowed. Thus, by shedding light on the contradiction and conflict in history and representation, Marxism "opened the way for a full-scale examination and challenge of the processes and forces of ideology or power, and this is the task of New Historicism ..." (Brannigan, 1998, p. 29). Thus, observing society's ignorance and the upper class's control of subalterns, New Historicism mainly focused on representing the marginalised ones, such as the politically, socially and economically suppressed individuals in history, by challenging the idea that history was objectively written.

Inspired by Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Marxism defended that literature was shaped by and could reflect the historical process and the dynamics in society, which already had conflicts in themselves; therefore, Marxism displayed a resistant attitude against the supremacy of history and led the forthcoming theories to question the reliability in historical works and featured the relation between art and history (Eagleton, 2012, pp. 18-22). In addition, the glossary that Greenblatt applied in his writings would remind the Marxist discourse. For example, in "Towards a Poetics of Culture," words such as production, consumption, currency, oscillation and exchange, which have connotations on the economy, were often used; thus, a new discourse in New Historicism was shaped. Greenblatt considered producing a work of art to be the negotiation between the creator and society. Then, the artist as a creator would present his/her currency—his work—as a means of exchange, and s/he would get a return from society—the interest and pleasure of reading his work (1989, p. 12). By applying these words, Greenblatt displayed how to include Marxist terminology in literature and underlined the literary aspects of Marxist theory.

### **Michel Foucault and New Historicism**

Michel Foucault was also one of the key figures in the emergence and development of New Historicism. In the preface of *Renaissance Self Fashioning from More to Shakespeare*, Greenblatt explained how Foucault changed Greenblatt's horizon in the late 1970s. Foucault's seminar at Berkeley stood as the turning point for Greenblatt. Beforehand, at Cambridge, Raymond Williams was supervising Greenblatt, which influenced him on Cultural Materialism, which had similar tendencies with New Historicism as a theory (Brannigan, 1998, p. 36). When Greenblatt listened to Foucault's speech at Berkeley, he felt excited because of Foucault's innovative ideas on the relation between individual experiences and social institutions: "There was, in short, a deep, hidden, necessary relation between the sense of self and a social institution that claimed for itself the power to reward and to punish" (Greenblatt, 2005, p. xv), and the possibility of observing the retreat and resistance against the totalising institution and "the project of grasping how we have become the way we are" (Greenblatt, 2005, p. xvii) were the points that

interested Greenblatt most. With the help of his courses at Berkeley, University of California, Foucault taught and influenced many New Historicists such as Greenblatt, Louis Montrose, Catherine Gallagher and Jonathan Goldberg (Brannigan, 1998, p. 36).

Foucauldian theory was rooted in Nietzsche's ideas on history, which combined ideologies with anthropological figures in cultural and social interests (Brannigan, 1998, p. 47). Foucault stated that the new understanding of history did not favour linearity in the historical process anymore, but the discontinuities and ruptures were crucial in the new age. "The history of thought, of knowledge, of philosophy, of literature seems to be seeking, and discovering, more and more discontinuities, whereas history itself appears to be abandoning the irruption of events in favor of stable structures" (Foucault, 2002, p. 6). The new understanding of history was resisted by eliminating the standards in practice. Thus, the rejection of linearity in history led the New Historicists to focus on the discontinuities, ruptures, ignored and hidden spaces in literature and social, cultural and historical processes.

To Foucault, genealogy, a term borrowed from Nietzsche, as a method would pursue not the origins of the historical events or patterns but the associations, "etymological, psychological and ideological ancestors of modern social, cultural or political practices", which evaluated each event as a single and an apart discontinuity (Brannigan, 1998, p. 44). In addition, Foucault applied 'episteme' for the total set of discursive practices, systems, languages, formations, and, shortly, the factors represented in a community (Foucault, 2005, p. 211). The history of a nation was shaped by the episteme, social and cultural phenomenon in that society. Foucault applied an archaeological method to untie the knots that historians tied. He supported the idea that history was made up of discontinuities and ruptures, and the ideas of historians linked the discontinues to make a linear flow; therefore, to analyse history, a researcher had to study layer by layer like an archaeologist to distinguish the historian's episteme from the flow because while, on the one hand, there were historical events, on the other hand, the episteme of the historians took part in shaping the history transmitted from generation to generation (Foucault, 2005, pp. 159-90). In addition to 'episteme', Foucault also emphasised that the discourse, which was the "practices that systematically form the objects of which they [community] speak" (Foucault, 2005, p. 54) and signs in those practices, would also direct historian's attitude in writing. Thus, historians had to be aware of their biases and individual approaches influenced by episteme and discourse, which would support the idea that objectivity in history was to be questioned (Bressler, 1994, p. 132). The fact that history was not linear and objective inspired the New Historicists to reconsider and remove the borders between history and literature.

Additionally, Foucault guided the New Historicists in studying the Renaissance period in Britain in the context of power relations in society. He stated that "power is everywhere; not because it embraces everything, but because it comes from everywhere" (1978, p. 93), implying that power would be implemented in every aspect, such as in social relations, discourse and institutional regulations. With the turn from the classical episteme to the modern, the Renaissance period was to be analysed regarding power relations in society, which directed the New Historicists to it (Brannigan, 1998, p. 50). While Marxist theory referred to the class distinctions and power applied by the ruling and hegemonic class, the Foucauldian approach attributed a broader aspect to it by handling the subject and power relations in general. Foucault did not focus on class distinctions; his objective was to consider the individual as a subject and the power relations around him/her as the dominating force controlling his/her interests.

In *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (1995), Foucault associated the social control mechanisms with the panopticon eye by referring to Jeremy Bentham's "The Plan of Panopticon", which

described an architectural figure in the centre of which would be a tower with an observer in it who was invisible from outside, around of which with the individuals in cells that had two walls with the other adjacent cells and two windows one towards the tower and the other to the outside and the cells were to be all lighted that would make the resident in the cell visible all the time by the observer so that while guaranteeing the protection of the resident from the others in cells, the control mechanism in the tower would serve as an ultimate power by continuously watching his/her actions (Foucault, 1995, p. 171). There would be a dilemma in the situation of the resident in the cell because the observer was not seen, and it would be uncertain if the resident was being watched or not, which is why, taking account of being observed by the observer, s/he had to always act according to the rules that the controller determined. At this point, the resistance and activity of the individual would determine the power relations.

In “The Subject and Power,” Foucault describes subjection as the surrenderer of individuals to forms of power and emphasises the possibility of struggle against subjection (2001, pp. 320-333). He wrote that

the struggle against ... the submission of subjectivity, [in addition to the] forms of domination and exploitation ... in the fifteenth and sixteenth centuries ... should be analysed as a great crisis of the Western experience of subjectivity and a revolt against the kind of religious and moral power that gave form ... to this subjectivity. (Foucault, 2001, p. 332)

In the Renaissance period, Western society was experiencing a movement of awakening against the subjectivity enforced during the Middle Ages. Foucault affirmed that the reversal in the position of adversaries would depend on the resistance against the forms of subjectivity (Foucault, 2001, p. 347), which declared the possibility of overcoming subjectivity as a free individual if the individual struggled enough. Thus, the individual started to intervene in history in the Renaissance, so the New Historicists studied the process of the individual’s inclusion in the social, historical and cultural process within the mutual relations and effects between them.

### **Clifford Geertz: Thick Description**

Geertz defined men as “cultural artifacts” (1973, p. 51) and emphasised the role of culture’s effects on the nature of individuals by declaring that “there is no such thing as a human nature independent of culture” (1973, p. 49). Including cultural elements would sustain the process of shaping men’s identity: “By submitting himself to governance by symbolically mediated programs for producing artifacts, organizing social life, or expressing emotions, a man determined, if unwittingly, the culminating stages of his own biological destiny. Quite literally, though quite inadvertently, he created himself” (1973, p. 48). The idea of man creating himself as cultural artefacts inspired the New Historicists in terms of self-fashioning, which was also seen in Greenblatt’s *Renaissance Self Fashioning from More to Shakespeare* (Brannigan, 1998, p. 33).

In this context, the New Historicists searched for the answer to how culture influenced the shaping of an individual’s self. In “Culture”, Greenblatt stated that culture had power over the constraint and mobility of the individual in society because it would serve as a control mechanism with its standards on social behaviour and rules that the individual had to conform to; thus, the analysis of culture in texts would reveal the accumulation, exchange, transformation and communication in the social institutions and practices (1995, pp. 225-230). Culture and the literature produced in a society were considered unified because, in that society, the analysis of culture would give information about its literature while the literature would reflect its culture. That is why “art is an important agent then in the transmission of culture. It is one of the ways in which the roles by which men and women are expected to pattern their

lives are communicated and passed from generation to generation” (Greenblatt, 1995, p. 228). In New Historicism, culture was considered a controller, regulator and limiting factor in the individual’s life, and a transmitted heritage by art and literature as a form of accumulation from previous generations.

As an anthropologist, Geertz regarded culture as a text and borrowed the term “thick description” to define how cultural and literary texts were to be analysed (1973, p. 6). Thick description was an anthropological method of data collection, close reading and detailed analysis of the texts. To Geertz, the researchers had to “in short, descend into detail” (1973, p. 53) and study the texts layer by layer as anthropologists did to elicit the stages of accumulation and exchange in literature, culture and history. Starting from Geertz’s ‘thick description’, the New Historicists determined their way of analysis; thus, beyond close reading, the New Historical readings became “more often skeptical, wary, demystifying, critical and even adversarial” (Gallagher & Greenblatt, 2000, p. 9). In this context, women’s studies and feminism encouraged the New Historicists to study new objects that were neglected or not studied beforehand to unsettle the hierarchies (Gallagher & Greenblatt, 2000, p. 11). The ignored texts and minor authors were read side by side with the canonical works; thus, the canons could be compared and judged in the same standards as non-canonical or ignored works, which created the idea of equal weighing of texts analysed in New Historicism.

Additionally, attributing to Montrose’s ‘the textuality of history, the historicity of text’, Barry explained “equal weighing” as “parallel reading of literary and non-literary texts”, which eliminated the privilege of literary ones, which is why “a new historical essay will place the literary text within the ‘frame’ of a non-literary text” (2017, pp. 175-176). Since New Historical studies also looked for the political and ideological conflicts of culture in which the texts were produced and focused on the representation of historical events “in newspapers, magazines, tracts, government documents, stories, speeches, drawings, and photographs”, they supported the parallel reading and equal weighing of the texts to discover “what do these representations tell ... about how ... [the historical event] shaped and was shaped by the culture that represented it” (Tyson, 2006, p. 282). In this concern, literary text lost its privilege in a New Historical study because it “is not about “demoting” art or discrediting aesthetic pleasure; rather it is concerned with finding the creative power that shapes literary works outside the narrow boundaries in which it had hitherto been located, as well as within those boundaries” (Gallagher & Greenblatt, 2000, p. 12). The inner concept or aesthetics in literary texts and the outside of boundaries meant that the factors that feed and shape those texts were essential in the New Historical analysis. Shortly, starting from the thick description, the New Historicist researchers would read the texts in detail, acting like anthropologists, then study both literary and non-literary texts in equal weight, and lastly, analyse both the contextual elements in a text and the outside factors that shape it. Geertz provided a ground for the New Historical studies through thick description. Thus, New Historicism determined its particular way of analysis by removing boundaries between canonical and non-canonical, literary and non-literary products.

### **Jacques Derrida, Deconstruction and New Historicism**

Adopting Jacques Derrida’s statement, “there is nothing outside the text” in analysis (Derrida, 1997, p. 163), New Historicism displayed a deconstructive attitude because one of its arguments was the textuality of history; however, it differed from deconstruction in its evaluation of the historicity of different types of texts and in its aim “to specify the intriguing enigmas of particular times and places that distinguishes our analyses from the contemporary pan-textualism of the deconstructionists”

(Gallagher & Greenblatt, 2000, p. 14). Moreover, Gallagher and Greenblatt detailed the difference between Deconstructivism and New Historicism by stating that:

Although maintaining that there is nothing outside of the text, no place of simple and transparent meaning where the slipperiness of the sign system can be escaped, deconstructionists nonetheless tend to draw their examples from the literary canon. While we frequently explore other kinds of texts, they urge that literary language uniquely exposes to scrutiny a textuality that operates everywhere and throughout history. Hence, in addition to skipping the levels of analysis that interest us most—the culturally and historically specific—deconstructionism also seems to re-erect the hierarchical privileges of the literary. (2000, p. 14)

New Historicism's insistence on the equal weighing of literary and non-literary texts made it distinctive from Deconstructivism. Deconstructive studies considered literary texts privileged, while the New Historicists supported parallel reading of the texts from different areas in addition to literature. 'There is nothing outside the text' meant different in these theories because while the Deconstructionists emphasised literary canons by this statement, the New Historicists applied it to challenge the objectivity of history that was widely appreciated beforehand.

### **Historicism and New Historicism**

To begin with, New Historicism was not the opposite theory of historicism; it was instead a different approach. The difference between historicism and New Historicism lay firstly in their treatment towards the text. Historicism regarded text as an objective mimesis of historical facts; however, New Historicism questioned the objectivity of history by attributing it to the cultural and social factors that shape the texts. New Historicism challenged the accuracy of the context in the texts because it claimed that the interpretation of the narrator and the interconnectedness of cultural, political and social factors behind the text were the determinants of its context and content. Thus, the text was neither a unity nor a complete form; it was a heterogeneous combination of cultural, social, textual, and individual factors. To define "the relationship between a work of art and the historical events to which it refers", Greenblatt stated that literary critics applied some terms and "speak of allusion, symbolization, allegorization, representation, and above all mimesis. Each of these terms has a rich history and is virtually indispensable, and yet they all seem curiously inadequate" (1989, p. 11); he implied that the techniques that had been applied to study history did not correspond to the needs of the method of New Historicism. That is why, because today was regarded as the accumulation of yesterday according to New Historicism, the materials had to contain not only the historical texts but also the "official documents, private papers, newspaper clippings, and so forth" (Greenblatt, 1989, p. 11), which pointed to the equal weighing and parallel reading of varied kinds of texts. In this concern, Historicism was based on the mimesis of the past in history, while New Historicism supported the mutual shaping of historical, cultural, political and social integrities.

To analyse a text from a New Historical perspective, "we must know ... the societal concerns of the author, of the historical times evidenced in the work, and of other cultural elements exhibited in the text before we can devise a valid interpretation" (Bressler, 1994, p. 131). In other words, while Historicism widely accepted the reliability of one narration of the historical process—mainly in the canonical texts—and treated it as an overall past, New Historicism handled the past in different dimensions within cultural, social, political and literary concerns. It approved the diversity in the perception of history. Thus, the New Historicists read texts such as letters, documentaries, diaries, recordings, and newspapers alongside the historical texts to analyse and interpret the process. Besides, as a return of this attitude, the ignored, denigrated, or minor texts were considered major ones, eliminating the



canons' dominion in the area (Gallagher & Greenblatt, 2000, pp. 10-11). Additionally, Historicism focused mainly on the chains of events and the relationships among some significant characters. At the same time, New Historicism featured the individual, who was primarily a marginalised or oppressed one, as an acting and active agent in society so that every individual in the community would get a chance to be seen in the flow of history.

### The English Renaissance

*“A new kind of activity is gaining prominence in Renaissance studies: a sustained attempt to read literary texts of the English Renaissance in relation to other aspects of the social formation in the sixteenth and early seventeenth centuries.”*

(Howard, 1986, p. 13)

To Greenblatt, the reason why the New Historicists studied mainly the Renaissance period, in the beginning, was the uniqueness of the 16<sup>th</sup> century as the age of selves and fashioning and the fact that there was “less autonomy in self fashioning in the sixteenth century than before, that family, state and religious institutions impose a more rigid and far-reaching discipline upon their middle class and aristocratic subjects” (2005, p. 1) proved that the self-fashioning reflected the impacts of institutions on the identity of selves. That “Perhaps the simplest observation ... is that in the sixteenth century there appears to be an increased self-consciousness about the fashioning of human identity as a manipulable, artful process” (Greenblatt, 2005, p. 2) was the core of the Renaissance-focused New Historicism because, on the one hand, awareness on self-fashioning was rising; on the other hand, it was observed that the control mechanisms such as religion, state, society and culture shaped the human identity, which justified the undeniable role of these mechanisms in self fashioning.

Foucault was the critical theorist who directed the New Historicists by considering the Renaissance “as the turn from the classical episteme to the modern episteme, and [the New Historicists] ... have followed both Foucault's conceptions of power and his analysis of critical transformations in Western discourse” (Brannigan, 1998, p. 50). The Renaissance was a transitional period between the ancient and modern ages because of being “a cultural epoch ... [as] the age of discovery of man the individual, the age of the revival of classical culture, the age of the secularization of life” (Howard, 1986, p. 15). It was the process of individual awakening and discovery of the self in the mass-like self-fashioning of man in New Historicism, proving that the atmosphere in the late-twentieth century was similar to the Renaissance's.

... the new historical critics so often make the period intelligible by narratives of rupture, tension, and contradiction, as, for example, when Greenblatt talks about the gap between the Renaissance ideology of human freedom and the actuality of Renaissance man as the subject of determining power relations or, as we shall see, when Louis Montrose stresses the enormous contradictions in the social formation which Renaissance literature attempted to mediate. And, as I have been hinting, these narratives of discontinuity and contradiction are narratives which owe much to the way late twentieth-century man construes his own historical condition. (Howard, 1986, p. 17)

The New Historicists searched for the discontinuities, ruptures, and breaks in history because they objected to the idea that history was linear. The Renaissance period served well for their project because it was the discontinuity and break in the history of individuals. In the Renaissance period, the individual started to question and suspect the hegemonic institutions such as the state and church, which created a contradiction between representation and reality. For example, in theatre, plays mainly emphasised the control of the state over society while the individual was gradually changing and questioning reality

(Howard, 1986, p. 17). Likewise, the New Historicists unsettled the established norms about textual and historical analysis and created a break, a rupture and a discontinuity in the field.

### **New Historicism and Cultural Materialism**

British critic Raymond Williams, the instructor of Greenblatt, initially coined ‘Cultural Materialism’ as a term, which was theorised by Jonathan Dollimore and Alan Sinfield (Dollimore & Sinfield, 1990, p. 91). “A cultural history must address not only texts, but the institutions and formations that organize, and organized by, textualities, inscribing in and through them the contests of ideologies, of subjectivities” (Dollimore & Sinfield, 1990, pp. 98-99). Thus, the textual analysis emphasises that politics, institutions, theories, and history were grounds for Cultural Materialism. In this term, the word ‘culture’ would include all kinds of culture, such as in musical or televisional forms, regardless of high or low, and the word ‘materialism’ was the opposite of idealism, which meant that culture could neither transcend the material forms nor be detached from them (Barry, 2017, p. 186). Thus, the researchers would analyse culture in a detailed study of other forms, such as fictional, social and political forces.

New Historicism and Cultural Materialism are similar because the first deals with analysing texts and history, while the latter mainly focuses on the relationship between texts and culture. However, they differed from each other in some ways. For example, Cultural Materialism was a British-based theory, while New Historicism was American-based. Moreover, Cultural Materialism highlighted the struggle of men and women for their history while New Historicism underlined the ideological and social interventions in the process of their struggle; that is why Cultural Materialism had “political optimism” while New Historicism included “political pessimism” (Barry, 2017, p. 187). Barry claimed that by differing from New Historicism, Cultural Materialism did not take the risks of post-structuralism as New Historicism did by getting influenced by the post-structuralist methods. To Cultural Materialists, post-structuralism did not guarantee the truth or knowledge in a text; however, the New Historicists defended themselves by declaring that being affected by post-structuralism did not mean rejecting either truth or knowledge, but it meant getting a chance to discover new aspects of the field despite the risks. Additionally, in the process of analysis, the co-texts in the New Historical studies would include the contemporary texts while the cultural materialist co-texts would be within the current period regardless of the age difference; that is, “the New Historicist situates the literary text in the political situation of its own day, while the cultural materialist situates it within that of ours” (Barry, 2017, p. 188).

### **Conclusion**

In conclusion, the ground of the New Historical criticism was based firstly on regarding man as a construct—constructed by forms like culture, society, politics, and ethics he was born in—and secondly on accepting that history was textualised by an interpreter called a historian; thus, history was not objective because of the interpretive narration (Howard, 1986, p. 23). In this context, history was produced by the man shaped by the forms mentioned above, which is why history was relative and interpretive as a textual body. Greenblatt stated that any kind of literary criticism related to this practice “must be conscious of its own status as interpretation and intent upon understanding literature as a part of the system of signs that constitutes a given culture; its proper goal, however difficult to realize, is a poetics of culture” (2005, pp. 4-5). Culture, literature, politics, and history interact and cooperate in the New Historical literary criticism.

New Historicism was mainly concerned with the marginalised, ignored and forgotten details and items. “To try to track what can only be glimpsed, as it were, at the margins of the text ... [with an] insight into the half-hidden cultural transactions through which great works of art are empowered”, a New Historical study had to “look less at the presumed centre of the literary domain than at its borders”, and the priority in the analysis had to be the “subtle, elusive set of exchanges, a network of trades and trade-offs, a jostling of competing representations, a negotiation between joint-stock companies, ... complex, ceaseless borrowings and lendings” (Greenblatt, 1990, pp. 4, 7). Thanks to its principles of equal weighing and parallel reading of the texts, the ignored or unheeded topics would be studied, and new perspectives would be brought to the field.

New Historicism also brought some transformations into the field:

(1) the recasting of discussions about “art” into discussions of “representations”; (2) the shift from materialist explanations of historical phenomena to investigations of the history of the human body and the human subject; (3) the discovery of unexpected discursive contexts for literary works by pursuing their “supplements” rather than their overt thematics; (4) the gradual replacement of “ideology critic” with discursive analysis. (Gallagher & Greenblatt, 2000, p. 17)

Analysing the representation of supplements in art and literature would give information about the social discourse, culture, politics, history and society that shape human identity. That is why the factors behind and beyond the text rather than the items that the text would overtly present became essential in New Historicism. Considering the text as a social production, Bressler defined the areas successively to focus on for a New Historicist as “(1) the life of the author; (2) the social rules and dictates within a text; and (3) the reflection of a work’s historical situation as evidenced in the text”; because the author was a body that society moved, the text would reflect the social codes and history, and these areas were highly related; so, “if one area is ignored, the risk of returning to the old historicism, with its lack of understanding concerning a text as a social production, is great” (1994, p. 134). Thus, in addition to history, the New Historicists are to trace the historical situation of a work’s reflection and the impacts of social rules and the author’s life in the text. New Historicism also challenges canonical theories and rules by touching on and revealing the uncanny sides of history and literature. Therefore, by the New Historical studies, the privilege of dominant approaches will be eliminated, and the undermined points will be highlighted.

In short, New Historicism as a theory has roots in and relations with various theories such as Marxism, Foucauldian theory, Deconstruction, and the theory of Clifford Geertz on ‘thick description’. Adopting the ‘speaking with the dead’ idea as a principle, it mainly deals with the ignored or hidden details such as minority or suppressed groups in history to analyse consider as a whole. In light of this purpose, it looks for references to the past in both literary and non-literary texts, which brings forth the ‘equal weighing’ of texts. Therefore, as an alternative to Historicism, New Historicism makes a breakthrough in the critical analysis of history with its methods and purposes in analysis.

### References

- Barry, P. (2017). *Beginning theory: An introduction to literary and cultural theory*. Manchester University Press.
- Brannigan, J. (1998). *New Historicism and Cultural Materialism*. St. Martin's Press.
- Bressler, C. E. (1994). *Literary criticism: An introduction to theory and practice*. Prentice Hall.
- Derrida, J. (1997). *Of Grammatology*. G. C. Spivak (Trans.), The Johns Hopkins University Press.
- Dollimore, J. & Sinfield, A. (1990). Culture and textuality: Debating cultural materialism. *Textual practice*, 4(1), 91–100.
- Eagleton, T. (2012). *Marksizm ve edebiyat eleştirisi*. U. Özmakas (Trans.), İletişim.
- Foucault, M. (1978). *The history of sexuality, volume 1: An introduction*. R. Hurley (Trans.), Pantheon Books.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: the birth of the prison*. A. Sheridan (Trans.), Vintage Books.
- Foucault, M. (2001). The subject and power. In J. D. Faubion (Ed.) & R. Hurley (Trans.), *Power* (pp. 326–349), The New Press.
- Foucault, M. (2002). *Archaeology of knowledge*, A. M. Sheridan (Trans.). Smith Routledge.
- Gallagher, C. & Greenblatt, S. (2000). *Practicing New Historicism*. University of Chicago Press.
- Geertz, C. (1973). The impact of the concept of culture on the concept of man. *The interpretation of cultures*, Basic Books, Inc., pp. 33–55.
- Greenblatt, S. (1982). Introduction. In S. Greenblatt (Ed.), *The power of forms in the English Renaissance* (pp. 3-7). Pilgrim Books.
- Greenblatt, S. (1989) Towards a poetics of culture. In H. A. Veesser (Ed.), *The New Historicism* (pp. 1–15), Routledge.
- Greenblatt, S. (1990). Invisible bullets. *Shakespearean Negotiations*, Clarendon Press. pp. 21–66.
- Greenblatt, S. (1990). *Shakespearean negotiations*. Oxford University Press.
- Greenblatt, S. (1990). The circulation of social energy. *Shakespearean negotiations*, Clarendon Press. pp. 1-21.
- Greenblatt, S. (1991). Resonance and wonder. In I. Karp & S. D. Lavine (Eds.), *Exhibiting cultures the poetics and politics of museum display* (pp. 42–57). Smithsonian Institution.
- Greenblatt, S. (1995). Culture. In F. Lentricchia & T. McLaughlin (Eds.), *Critical terms for literary study*, (2nd ed., pp. 225–233). The University of Chicago Press.
- Greenblatt, S. (2005). *Renaissance self-fashioning from More to Shakespeare*. University of Chicago Press.
- Howard, J. E. (1986). The New Historicism in Renaissance studies. *English literary Renaissance*, 16 (1), 13–43.
- Marx, K. & Frederick E. (1968). The eighteenth brumaire of Louis Bonaparte. In *Selected works in one volume* (pp. 96–180), Progress Publishers.
- Marx, K. & Frederick E. (1991). *Selected works in one volume*, Lawrence and Wishart.
- Montrose, L. A. (1980). The purpose of playing: Reflections on a Shakespearean anthropology. *Helios*, (n.s. (7), pp. 51-74). Classical association of the Southwestern United States.
- Montrose, L. A. (1983). Of gentlemen and shepherds: The politics of Elizabethan pastoral form. *ELH*, 50 (3), pp. 415–459.
- Montrose, L. A. (1988). 'Shaping fantasies': Figurations of gender and power in Elizabethan culture. In S. Greenblatt (Ed.), *Representing the English Renaissance* (pp. 31–65), University of California Press.

- Montrose, L. A. (1989). Professing the Renaissance: The poetics and politics of culture. In H. A. Veesper (Ed.), *The New Historicism* (pp. 15–37), Routledge.
- Payne, M. (2005). *The Greenblatt Reader*. Blackwell Publishing.
- Tyson, L. (2006). *Critical Theory Today a User-Friendly Guide*. Routledge.
- Veesper, H. A., (Ed.). (1989). Introduction. *The New Historicism* (pp. ix-xvi). Routledge.
- White, H. (1986). *Tropics of discourse: Essays in cultural criticism*. The Johns Hopkins University Press.

## 72. Enseñanza del lenguaje malsonante en español como lengua extranjera: primeros resultados de un estudio de percepción<sup>1</sup>

Tomás DÍAZ LÍMA<sup>2</sup>

Ana MEDINA REGUERA<sup>3</sup>

**APA:** Díaz Lima, T. & Medina Reguera, A. (2024). Enseñanza del lenguaje malsonante en español como lengua extranjera: primeros resultados de un estudio de percepción. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1250-1268. DOI: 10.29000/rumelide.1455180.

### Resumen

El léxico es un elemento que ocupa un lugar destacado en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de ello, hay ciertos aspectos léxicos que no cuentan con una larga trayectoria en las investigaciones. Tal es el caso del lenguaje malsonante o campo léxico de las palabrotas, lenguaje ofensivo, vulgar o tabú. En este trabajo se hace una revisión narrativa de algunos estudios científicos que se han llevado a cabo sobre la enseñanza del español como lengua extranjera relacionados con este ámbito. En segundo lugar, se presentan los primeros resultados obtenidos de un trabajo empírico basado en un cuestionario realizado a 247 docentes que enseñan español para extranjeros, mediante el cual complementamos la revisión bibliográfica con la aportación de datos prácticos reales sobre la percepción que tienen los profesores frente a este ámbito. Se concluye que 3 de cada 4 de los profesores de enseñanza de español como lengua extranjera que ha participado en este estudio respondiendo al cuestionario planteado no trabajan este léxico en el aula y se apuntan algunos motivos, así como sus percepciones respecto de la (in)utilidad y la (in)comodidad en cuanto a su práctica docente. Esto subraya la necesidad de una mayor reflexión y acción en la integración de este tipo de léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras, considerando tanto sus implicaciones pedagógicas como la percepción y comodidad de los docentes.

**Palabras clave:** Lenguaje malsonante, español como lengua extranjera, estudio de percepción, encuesta

<sup>1</sup> **Declaración:** Este trabajo se realiza en el marco de la tesis doctoral del primer autor, bajo supervisión del segundo autor. Declaramos que se han seguido los principios éticos y científicos durante la preparación de este trabajo y que todos los estudios usados están adecuadamente citados en la bibliografía.

**Conflicto de intereses:** No existen conflictos de interés.

**Financiación:** Se ha contado con la financiación del grupo de investigación COMINTRAD, grupo reconocido de la Junta de Andalucía (código HUM-995)

**Copyright y licencia:** El copyright de las obras publicadas pertenece a los autores bajo la licencia CC BY-NC 4.0.

**Referencias:** Declaramos que se han seguido los principios éticos y científicos durante la preparación de este trabajo y que todos los estudios usados están adecuadamente citados en la bibliografía

**Comprobación de similitud:** Recibido –www.intihal.net, Porcentaje: 20

**Denuncia deontológica:** editor@rumelide.com

**Tipo de artículo:** Fecha de registro del artículo: 18.02.2024-Fecha de aceptación: 20.03.2024-Fecha de publicación: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455502

**Revisión por pares:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Doctora, Pablo de Olavide Üniversitesi, Filoloji ve Çeviri Bölümü. / PhD., Pablo de Olavide University, Department of Philology and Translation, (Sevilla, İspanya), tdialim@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-3795-7941, **ROR ID:** https://ror.org/02z749649, **ISNI:** 0000 0001 2200 2355

<sup>3</sup> Dr., Pablo de Olavide Üniversitesi, Filoloji ve Çeviri Bölümü. / PhD., Pablo de Olavide University, Department of Philology and Translation, (Sevilla, İspanya), anamedina@upo.es, **ORCID ID:** 0000-0002-3089-9745, **ROR ID:** https://ror.org/02z749649, **ISNI:** 0000 0001 2200 2355

## İspanyolca'nın yabancı dil olarak öğretiminde argonun yeri: bir algı çalışmasının ilk sonuçları<sup>4</sup>

### Öz

Sözcük bilgisi yabancı dil öğretiminde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte, kimi sözcüklerin edinimiyle ilgili geniş kapsamlı bir çalışma bulunmamaktadır. Argo kullanımı, saldırgan dil, kaba ve tabu sözcüklerin kullanımı gibi hususlar bunlardan bazılarıdır. Dolayısıyla bu çalışma, İspanyolcanın yabancı dil olarak öğretiminde argo kullanımı, saldırgan dil, kaba ve tabu sözcüklerin dil öğretimine dahil edilmesi konusunu ele almaktadır. Bu bağlamda makalede öncelikle alanla ilgili yapılmış bazı bilimsel araştırmaların bir incelemesine yer verilmekte ve sonrasında ise İspanyolcayı yabancı dil olarak öğreten 247 öğretmene uygulanan anket çalışmasının temel bulguları sunulmaktadır. Ankette verilen yanıtlara göre, her 4 öğretmenden 3'ünün yabancı dil öğretiminde argo, saldırgan dil, kaba ve tabu sözcükleri kullanmaktan kaçındıkları sonucuna varılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin bu tür bir söz varlığını dil öğretiminde kullanmasının ya da kullanmamasının, ilgili söz varlığını faydalı/faydasız bulma ve bu sözcükleri sınıfta kullanırken kendini rahat(sız) hissetme gibi çeşitli algılarından kaynaklandığını göstermektedir. Bu sebeple mevcut çalışma, öğretmenlerin ilgili algı durumlarına ilişkin verilerin incelenmesi açısından alan yazına katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda, hem pedagojik etkileri hem de öğretmenlerin algı ve rahatlığını göz önünde bulundurarak, bu tür sözlüklerin yabancı dil öğretimine dahil edilmesi konusunda daha fazla düşünmeye ve bir eylem planı geliştirmeye ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** ARGO, yabancı dil olarak İspanyolca, algı araştırması, anket çalışması

<sup>4</sup> **Beyan:** Bu çalışma birinci yazarın doktora tezi çerçevesinde, ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanması sırasında etik ve bilimsel ilkelere uyulduğunu ve kullanılan tüm çalışmalara kaynakçada yeterli atıf yapıldığını beyan ederiz.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Finansman, Junta de Andalucía tarafından tanınan bir grup olan COMINTRAD araştırma grubu tarafından sağlanmıştır (kod HUM-995).

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – www.intihal.net, Oran: %20

**Etik Şikâyeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 18.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455502

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafı Körleme

## The place of swearing in the teaching process of Spanish as a foreign language: initial results of a perception study<sup>5</sup>

### Abstract

Lexicon is an element which plays a central role in the process of teaching languages to foreigners. However, there are certain aspects of the vocabulary acquisition process which have not been extensively researched. Such is the case of the lexical field of swear words, offensive language, vulgar words and taboo words. In this paper, a narrative review of our scientific research that has been carried out on teaching Spanish as a foreign language related to this field is presented. Secondly, we provide the initial results obtained from our empirical study based on a designed survey of 247 teachers of Spanish as a foreign language, by means of which we contribute to the literature with the analysis of empirical data on teachers' perceptions on this topic. We conclude that 3 out of 4 teachers of Spanish as a foreign language who participated in this study do not teach this vocabulary in the classroom for a variety of reasons which are related to their perceptions of its usefulness/uselessness as well as their comfort/discomfort with including it in their teaching practices. The results of this research highlight the need for further reflection and an action plan on the integration of this type of vocabulary in foreign language teaching, considering both its pedagogical implications and teachers' perceptions and comfort.

**Keywords:** swear words, Spanish as a foreign language, perception research, survey

### 1. Introducción

El lenguaje malsonante está relacionado con la expresión de emociones y con poder identificarse con un grupo al que se pertenece. Por este motivo, ser capaces de reconocer o incluso usar en algunos casos estas estructuras comunicativas es útil para los hablantes de segundas lenguas. Como otros elementos, es un signo de integración en una cultura, así como permite evitar posibles malentendidos. Por otro lado, se trata de un léxico que aparece también en el lenguaje escrito, pues las palabrotas y los insultos se encuentran también en letras de canciones, literatura y teatro. Así mismo, la didáctica de lenguas extranjeras está vinculada a la cultura audiovisual de series y películas, que son una fuente inagotable del lenguaje coloquial. A pesar de esto, la didáctica del lenguaje malsonante, especialmente en el proceso de adquisición de segundas lenguas, apenas cuenta con estudios (Dewaele 2004 y 2010). Horan (2013, p. 284) se plantea si enseñar palabrotas en una segunda lengua es o no viable:

[...] es la actitud predominante en muchas culturas que maldecir y decir palabrotas son expresiones lingüísticamente empobrecidas e incluso moralmente repugnantes, por lo que deben evitarse a toda

<sup>5</sup> **Statement:** This work is carried out within the framework of the doctoral thesis of the first author, under the supervision of the second author. We declare that ethical and scientific principles have been followed during the preparation of this work and that all the studies used are adequately cited in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** Funding was provided by the COMINTRAD research group, a group recognized by the Junta de Andalucía (code HUM-995).

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – www.intihal.net, Rate: %20

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 18.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455180

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind



costa. Esto lleva al profesor que enseña lenguas extranjeras (y, en cierta medida, al alumno) a enfrentarse con mensajes contradictorios sobre la conveniencia de maldecir y decir palabrotas<sup>6</sup>.

La presencia de redes sociales y de contenidos audiovisuales cada vez más presentes en los dispositivos móviles hacen que este tipo de lenguaje haya crecido en interés para los alumnos que estudian lenguas extranjeras desde sus lugares de origen. Frente a la cita anterior, las expresiones malsonantes suponen una motivación añadida en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Horan, 2013, p. 288):

Lo que es interesante de estas discusiones es que están rodeadas de un tono de humor y disculpas: "¿Qué es lo primero que aprende mucha gente cuando aprenden un nuevo idioma? Adelante, puede usted decirlo, no nos ruborizaremos. Por mucho que siempre empiezan con números, saludos o incluso los colores, para mucha gente la primera palabra es una palabrota"<sup>7</sup>.

Este interés y curiosidad que despierta el aprendizaje de palabrotas contrasta con la enseñanza reglada. El aula o el espacio de enseñanza de una lengua se vuelven elementos poco propicios para poder enseñar el lenguaje malsonante. La programación recurrente del proceso de enseñanza de prácticamente cualquier lengua no suele incluir ningún tipo de referentes en cuanto al tema del lenguaje malsonante. Las planificaciones académicas tampoco suelen integrarlo, a diferencia de las expresiones correctas y educadas. Y de esta manera, podemos elaborar la hipótesis de que casi ningún profesor o material destinado a enseñar una lengua extranjera suele incorporarlo, para no entrar en conflicto con lo normativamente aceptado. Esta es la premisa de la que parte este trabajo.

En las páginas siguientes nos proponemos revisar aquellos estudios que se han acercado a la didáctica de este objeto de estudio, analizar la metodología que se propone en ellos y las estrategias de acercamiento al léxico malsonante. En segundo lugar, se dan los resultados de un pionero estudio de percepción mediante un cuestionario cumplimentado por un nutrido grupo de profesores de español como lengua extranjera.

## 2. La traducción pedagógica de lenguaje malsonante

Una de las interrogantes en los estudios generales sobre la didáctica del lenguaje malsonante es si el asunto debe abordarse cuando se produce una iniciativa por parte de los estudiantes o si debe ser el propio profesor el que lo planifique de manera organizada, sin esperar la pregunta de sus alumnos. A esto se le sumaría la forma de hacerlo sin comprometer la moral de ninguna de las partes: alumnos, profesores, espacios educativos, etc. Desde luego, no podrá hacerse sin encontrar la mejor forma de no hacer sentir incómodos a los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje ante los términos considerados tabú en una lengua (la nativa o la extranjera), sin que estos puedan generar ruborizaciones, burlas, ofensas o indignaciones.

Una de las formas de enseñanza del léxico es la traducción pedagógica (Pegenaute 1996). A pesar de la dificultad que puede suponer llegar a encontrar un significado correcto para la traducción de una palabrota, supone un punto de inicio que no resulta muy invasivo ni ofensivo y en el que se tendrá que tener en cuenta una serie de factores relacionados con la edad, la procedencia del aprendiente, la cultura

<sup>6</sup> Todas las traducciones del presente artículo son nuestras. Original: "[...] is the prevailing attitude in many cultures that cursing and swearing are linguistically impoverished and even morally repugnant utterances, and should, therefore, be avoided at all costs. This faces the Foreign Language teacher (and, to some extent, the learner) with contradictory messages regarding the appropriateness of cursing and swearing."

<sup>7</sup> Original: "What is interesting about these discussions is that they are hedged in a humorous, apologetic way: 'What is one of the things many people learn first when they learn a new language? Go on, you can say it \_ we won't blush. As much as language programs seem to always start with numbers, greetings or even colours, for many people the first word is a swear word'" (Horan, 2013, p. 288).

y el contexto. Es en este aspecto donde se encuentra una de las grandes dificultades para el aprendizaje de palabrotas, ya que el propio entorno de aprendizaje suele carecer de naturalidad y espontaneidad que permiten las expresiones de emociones transmitidas a través de esas malas palabras. Por otro lado, se trata, en parte, de un léxico condicionado al idiolecto personal y al dialecto geográfico (Horan, 2013, p. 294).

Por estos motivos, la traducción de palabrotas es un tema que hay que abordar cuidadosamente para no caer en simplismos que nos hagan rechazar su labor de manera tajante, pero que, al mismo tiempo, tampoco nos lleve a aceptarla como la única estrategia para la didáctica de las expresiones malsonantes.

La traducción de las palabrotas, desde cualquier lengua a otra, entraña un gran desafío, ya que estas expresiones suelen ser muy coloquiales y es habitual que tengan connotaciones culturales y sociales específicas que no se pueden traducir directamente. Es aquí donde radica la mayor importancia del tema a la hora de la traducción de las palabrotas: connotación frente a denotación.

En el primer caso, la connotación “tendrá que ver con los significados añadidos que un mensaje puede expresar” (López, 2006, p. 9) mientras que en el segundo caso la denotación supondrá, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, “significar objetivamente”. Con esto se puede considerar que la denotación hace referencia al significado directo de algo, sin necesidad de interpretación, mientras que “la connotación habrá de ser explicada en el contexto de la situación comunicativa en que se da, pues un mensaje no se puede aislar de los elementos responsables de su producción e interpretación” (López, 2006, p. 9).

Cuando usamos palabrotas, la expresión de sentimientos se impone casi por encima de todo. Dentro de los actos comunicativos Pluszczyk (2015, en Wageningen 2020, p. 8) propone las siguientes funciones:

1. Una salida para las emociones negativas, como expresar la frustración.
2. Un medio para insultar u ofender a otros: jurar es ofensivo, se puede usar para ofender a las personas o para referirse a ellos de manera despectiva.
3. Énfasis/ charla enfática: las palabrotas también se pueden usar para enfatizar ciertos puntos.
4. Solidaridad/ charla fática: expresa relaciones sociales, establece relaciones y funciona como un marcador de solidaridad con otras personas y miembros del grupo.
5. El humor: el mal lenguaje produce el humor.

Esta clasificación ayuda a la hora de traducir las palabrotas, porque permite la búsqueda de expresiones equivalentes o explicativas en otras lenguas. Para Grit (2010, en Wageningen, 2020, pp. 10-11), antes de decidir qué estrategias se van a utilizar para la traducción de palabrotas, se deben tener en cuenta tres factores: el tipo de mensaje donde se encuentra dicha palabrota, el objetivo que ese mensaje puede tener y el grupo meta que emite y al que va dirigido el mensaje que contiene estos elementos lingüísticos. En este caso, siguiendo el primero de los factores, si nos fijamos en el tipo de mensaje, tendremos que realizar un análisis de contextualización para determinar si se está utilizando un contexto formal, informal, privado, público, etc. Con el siguiente caso, siguiendo el segundo factor basado en el objetivo, se debe tener en cuenta cuál es la intención de estas palabrotas y qué se pretende transmitir con ellas, y de esta forma habría que adaptar aquello que no se conoce a la lengua que se traduce o adaptar lo que sí se conoce, en esa lengua, a aquello que no tenía un referente inicial. Por último, el tercer factor basado en el grupo meta que emite o recibe el mensaje, será de suma importancia tener en cuenta si las personas que van a atender a esa traducción tienen conocimientos previos de la lengua origen o no, siendo fundamental el nivel de dominio que tengan sobre esa lengua origen y su culturización.

A partir de aquí, Grit (*op. cit.*, pp. 11-12), divide las estrategias de traducción en ocho categorías:

1. Mantenimiento: el concepto en la lengua meta sigue siendo el mismo que en la lengua de origen. Es una forma exótica de traducir y requiere conocimiento previo. Por ejemplo: 'ese famoso tiene muchos followers en sus redes sociales'.
2. Calco: es una traducción literal de la expresión de la lengua de origen y también requiere conocimiento previo. Un ejemplo es la traducción de 'KNMI' como Instituto Meteorológico Real de los Países Bajos.
3. Aproximación: se busca una expresión que ya existe en el idioma meta que coincide aproximadamente con la expresión del idioma de origen. Un ejemplo es la traducción de 'Besloten Vennootschap' como Sociedad Limitada. Esta estrategia se utiliza principalmente en textos generales para personas sin conocimiento previo.
4. Descripción o definición en la lengua objetiva: se utiliza para indicar la denotación y connotación en el idioma meta. Un ejemplo es 'el Bonuskaart' en el holandés que se puede definir en español como una tarjeta de cliente para el supermercado holandés el Albert Heijn para obtener descuento.
5. Traducción central: solo se traduce el significado central de una palabra. Aquí se usa un término general. Por ejemplo, se puede traducir 'Vwo' como la escuela secundaria en español.
6. Adaptación: se traduce la función de una expresión. Como ejemplo se puede traducir 'Hema' como El Corte Inglés. Quizás no se venden los mismos productos, pero en esta manera está claro que se trata de un gran almacén. Muchas veces se usa esta estrategia con personas sin conocimiento previo, como en los libros infantiles y las series.
7. Omisión: no se traduce (una parte de) la expresión, porque no se considera relevante. Por ejemplo: en inglés 'every single day' al español podría ser 'cada día'.
8. Una combinación de diferentes estrategias. Por ejemplo: 'get ready and use your Smartphone to apply for the postion' para la traducción española 'preparate (omisión) y usa tu Smartphone (mantenimiento) para solicitar el puesto'

Se recomienda evitar la traducción literal, pues no suele capturar el significado y la intención detrás de la expresión original. Aquí la traducción pedagógica prefiere el uso de los equivalentes. El hecho de utilizar expresiones equivalentes en el idioma de destino, y que transmitan un significado similar al de la palabrota original se considera más útil para el receptor.

### 3. El papel de la traducción audiovisual en la adquisición del lenguaje malsonante

De modo similar al uso de equivalentes, la didáctica de lenguas extranjeras usa la subtitulación de productos audiovisuales para la enseñanza reglada y no reglada. No nos detendremos aquí en otras herramientas didácticas como el diccionario, glosarios o aplicaciones móviles de vocabulario, pero sí nos parece especialmente relevantes el subtítulo, habida cuenta la alta frecuencia del lenguaje malsonante en el cine y en las series de televisión y plataformas audiovisuales. De nuestras investigaciones se deriva que la traducción audiovisual juega un papel fundamental en la enseñanza de este léxico.

El subtítulo en lengua meta permite al alumno ver un audiovisual en la lengua que aprende y acceder a su significado con el subtítulo. Gracias al *funsubbing* (subtitulado no profesional, realizados por aficionados de una serie), se popularizó este acceso en las plataformas desde finales del siglo pasado. Esto hizo que varios trabajos sobre traducción audiovisual se enfocaran en el lenguaje tabú y sus opciones de traducción (Miloševski, 2013), teniendo en cuenta que el subtítulo está supeditado a la longitud de las frases y al tiempo de lectura en pantalla. Por su lado, el doblaje y los subtítulos profesionales son indispensables para la distribución de películas que quieren tener proyección internacional y alcanzar audiencias de otras latitudes, sin necesidad de volver a hacer una nueva película, realizando un doblaje de las conversaciones de los personajes de la misma o, como alternativa, ofreciendo una versión original acompañada de subtítulos en la lengua meta de los espectadores con los

que se podrá realizar un seguimiento de los diálogos de manera simultánea. El escenario cinematográfico permite encontrar un verdadero filón para un aprendiente de una segunda lengua a la hora de aprender de manera práctica, natural, cercana, real y donde estará expuesto al tipo de lenguaje habitual en las conversaciones cotidianas.

La cultura audiovisual y el subtulado han permitido que algunas lenguas se conviertan en más populares de lo que eran anteriormente. Tal es el caso del español, cuyo número de estudiantes no ha hecho más que crecer en los últimos años. Los éxitos deportivos de los equipos de fútbol españoles, las pegadizas canciones del nuevo estilo musical de moda en casi todo el mundo, el reguetón<sup>8</sup>, sumados a todos los cantantes latinos que han triunfado dentro y fuera de sus fronteras, además del inmenso repertorio de obras de arte, artistas, actores, películas, literatos y gente de la cultura que son hablantes del español, han hecho que el interés por aprender este idioma sea cada vez más alto con un número creciente de estudiantes de español. A todo esto, hay que añadirle que la globalización también ha permitido que sea cada vez más fácil y asequible el poder viajar, descubrir nuevos países, probar su rica gastronomía y conocer su historia.

Talaván (2011) ha investigado acerca de la influencia de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras y sobre cómo los subtítulos mejoran la comprensión oral de los alumnos, evidencia que ya había calculado Vanderplank (1988), que durante dos años observó cómo un grupo de finlandeses, en su propio país, iban adquiriendo un mejor nivel de inglés como consecuencia de ver series y programas de televisión ingleses y estadounidenses en versión original con subtítulos en finés o sueco, rompiendo falsas creencias anteriores:

Estas observaciones sugieren que lejos de ser una distracción y fuente de pereza, los subtítulos podrían tener un valioso potencial para ayudar en el proceso de adquisición del lenguaje (definido por Krashen, 1981), proporcionando a los aprendices de un idioma la clave para acceder a grandes cantidades de entradas de lenguaje auténtico y comprensible (Vanderplank 1988, pp. 272-273).<sup>9</sup>

Se considera que el registro escrito de los subtítulos sirve de ayuda para poder establecer una imagen mental del mensaje que se está escuchando, por lo que resulta más fácil para el receptor del mensaje retener esa información y comprenderla, ya que, en algunos casos, sin la ayuda de los subtítulos no llegarían a comprenderse. A la vez esto permite al lector de los subtítulos establecer un mecanismo de asociacionismo de sonidos en lengua extranjera con el significado en su lengua meta que, a la larga, se traducirá en un desarrollo y mejora de la comprensión oral de una manera prácticamente inconsciente (Talaván, 2011, p. 270).

El aprendizaje de la lengua extranjera con la ayuda de subtítulos no está exento de inconvenientes. Por un lado, se puede abusar de la traducción subtitulada como única forma de acceso al significado de estas palabras. Debido a las limitaciones de espacio y tiempo, los subtítulos suelen condensar la información (Díaz y Remael, 2007) y estar repleto de atenuaciones que rebajan la intensidad realista de la versión original, a veces también provocada por la necesidad de subtítular a un español neutro (García y García, 2013). Se habla de traducciones atenuadas o suavizadas (Talaván, 2011, p. 266). Por otro lado, los subtítulos se hacen también para personas con diversidad funcional sensorial auditiva, que tienen características especiales y se rigen por una norma propia, pues deben transcribir música, onomatopeyas

<sup>8</sup> Según el Diccionario de la lengua española (2014): música de origen caribeño e influencia afroamericana, que se caracteriza por un estilo recitativo y un ritmo sincopado producido electrónicamente.

<sup>9</sup> Original: "These observations suggested that far from being a distraction and source of laziness, sub-titles might have potential value in helping the language-acquisition process (as defined by Krashen 1981), by providing language learners with the key to massive quantities of authentic and comprehensible language input." (Vanderplank, 1988, pp. 272-273).

y otros sonidos relevantes para el vídeo. Los subtítulos intralingüísticos permiten oír unas palabras y leer otras en la misma lengua, pueden favorecer la motivación que conlleva el desarrollo de la velocidad para leer en la lengua extranjera y contribuir al asociacionismo de imágenes mentales con la identificación de sonidos, como preparación para prescindir de la ayuda del texto más adelante.

Por último, es importante indicar que en los países europeos que suelen difundir los contenidos audiovisuales en versión original con subtítulos (como Dinamarca, Países Bajos o Suecia) se ha comprobado que el nivel de conocimiento y dominio de otras lenguas extranjeras, por parte de la población autóctona, es mayor que en otros países que son más propensos a la traducción con doblaje (como España, Francia o Italia). Así, los subtítulos se convierten en un posible elemento influyente a la hora del aprendizaje de lenguas extranjeras, independientemente de otros factores que puedan condicionar este proceso, y a su vez erigiéndose como un importante material de apoyo didáctico para utilizarlo en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una LE, sobre todo en países acostumbrados habitualmente a la traducción mediante el doblaje (Talaván, 2011, p. 277).

#### 4. Otras metodologías de enseñanza del lenguaje malsonante

Existen otros trabajos sobre la enseñanza del lenguaje malsonante más allá de la traducción o búsqueda de equivalentes o su didáctica mediante audiovisuales. Santos (2011) realiza un análisis sobre el papel de los insultos y las expresiones malsonantes en español y su aplicación en la clase de ELE. Debido a que para unas culturas, más occidentalizadas que otras, el uso de palabrotas en su lengua materna está más presente que en aquellas más conservadoras, este asunto debe tratarse “con cautela”, según este autor. Como se ha mencionado, las “emotion words” son los elementos más difíciles de manejar en un idioma para un no nativo, al estar estas conectadas a la expresión de emociones más vinculadas con la lengua materna que con una segunda lengua. Santos (2011) recomienda afrontar el tema con sentido del humor y de manera progresiva, no haciendo un énfasis exclusivo en la explicación y el uso de estas expresiones. Recomienda incluirlas en otros elementos de didáctica de la enseñanza del español -prestando también atención a la entonación- con la finalidad de dotar de las herramientas adecuadas a los estudiantes para que luego puedan reconocerlas correctamente en situaciones de inmersión lingüística, sin sentirse desubicados. También se les debe enseñar que utilizar las palabrotas o el lenguaje malsonante con intencionalidad no ofensiva puede asociarse al establecimiento de una muestra de confianza con el interlocutor, siguiendo el mismo patrón que establecen los propios nativos. Por su parte, Ainciburu opta por dejar claro que “se propone la enseñanza de este tipo de léxico como un recurso propio de la comprensión y no de la producción” (Ainciburu, 2004, p. 108). De forma similar, Tarantino (2011, p. 11):

creemos que la enseñanza de este tipo de recursos debe hacerse de forma pasiva-receptiva, es decir, mediante actividades de reconocimiento, comprensión e interpretación más que actividades de composición y puesta en práctica en la que se fomente el uso activo y directo de dichas expresiones. Es más importante, por tanto, que el profesor haga hincapié en que el alumno comprenda el significado de estas palabras, sea capaz de reconocer la situación y el contexto social en el que se utilizan y reflexione así sobre cuándo, dónde y con quién utilizar estos recursos (p. 11).

Chenoll (2012) hace hincapié en el alto grado de interés por parte de los alumnos en este aspecto de la lengua, y de aprovechar que los estudiantes están más dispuestos a la entrada de estos conceptos gracias al ambiente, normalmente más relajado, que impera en la clase durante un tema motivador y divertido. Se debe aprovechar esta situación para que los alumnos adquieran nuevas competencias comunicativas mediante instrumentos que le sirvan en el futuro para expresar sus emociones: enfado; sorpresa; protesta; queja; además de saber reconocerlas como agresivas o no agresivas. Este autor propone

aplicaciones prácticas con ejercicios multidisciplinares donde se trabaje no solo la parte léxica y nociofuncional de la lengua, sino que además se pueda trabajar, por ejemplo, la gramática.

Los estudiantes de ELE van a tener acceso de una manera o de otra al conocimiento de los insultos y palabrotas más comunes en español, tarde o temprano. Tal y como dice Ainciburu (2004, p. 106) “en la infancia aprendemos el tabú que acompaña a la palabrota, su intencionalidad, pero casi nunca su significado”. En la misma línea señala que:

Para los extranjeros que aprenden nuestro idioma las palabrotas son un capítulo importante, nos guste o no. La falta de un capítulo dedicado en los libros de texto reproduce la actitud de la pedagogía de la lengua materna: el alumno aprenderá las malas palabras «fuera de clase», se le dirá que no debe usarlas y difícilmente se le explicará el significado (Ainciburu, 2004, p. 108).

En cuanto a los materiales usados, ya se han abordado aquí los audiovisuales (cine y series) como la fuente más usada. No obstante, y de forma acentuada después de la pandemia de Covid-19, han aumentado los canales de YouTube para enseñar español como lengua extranjera. La proliferación de canales educativos ha ido creciendo exponencialmente, pudiendo encontrar en internet un vídeo tutorial para aprender casi cualquier lengua, aumentando así el espectro de posibilidades de que un aprendiente de español se encuentre con el tema de las palabrotas, ya sea por curiosidad, accidente o interés propuesto. Resulta muy ilustrativo cómo el mundo de las redes sociales y diferentes plataformas de creación de contenidos han ido recogiendo también este tema de las palabrotas en el mundo de la enseñanza de lenguas. Ya Barajas (2018, p. 32) aportó hace unos años que Youtube, como portal en internet donde alojar un canal de carácter educativo con el objetivo de enseñanzas académicas, ya no se debe calificar ni siquiera como innovación, sino de actualidad indiscutible para el mundo de la enseñanza y para muchos otros aspectos de nuestra vida cotidiana.

De esta forma nacen los creadores de contenidos educativos en esta plataforma conocidos como Edutubers. En palabras de (López et al., 2020, p. 193):

forman parte de una clase de youtuber cuyos videos están orientados a la enseñanza y formación, tanto de disciplinas que se encuentran dentro de los programas de estudio de las instituciones de educación formal, como de otro tipo de conocimiento destinados a la orientación o solución de algún problema, a quienes se los puede categorizar como educación informal.

Este acceso a la información de manera más fácil, rápida, sencilla, inmediata, que no limita el espacio físico ni el tiempo, es lo que ha hecho tan popular a este tipo de plataformas de creación de contenidos, tanto para enseñar como para aprender. El uso de teléfonos móviles inteligentes, que van casi siempre con nosotros, así como otros dispositivos móviles, como puede ser una Tablet o un portátil, nos permiten conectarnos a este tipo de canales casi en cualquier lugar del mundo y en cualquier horario, independientemente de dónde nos ubiquemos. Con relación al proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas Watkins y Wilkins (2011, p. 114) exponen la existencia de múltiples beneficios que tiene asociado la utilización de YouTube en el aula física donde se pueden aprender lenguas extranjeras o segundas lenguas.

Debido a la adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje al uso de todas estas nuevas tecnologías han sido también las que ha permitido llevar los contenidos académicos que, normalmente, se impartían en el aula física a sacarlos actualmente de allí para ampliar horizontes infinitos en las aulas virtuales del mundo de internet. Y, al contrario, el profesor puede usar estos vídeos dentro del aula, facilitando la posibilidad de implementar innovadores modos de dar clase, de aprender y de enseñar (Barajas, 2018, p. 36).

Barajas (2018) recoge información sobre la motivación de los estudiantes a la hora de utilizar Youtube como medio de aprendizaje. Los resultados del cuestionario elaborado para ello, donde se ofrecían opciones comprendidas entre “muy motivante” y “nada motivante”, arrojaron un alto porcentaje de la opción “motivante” como la opción más elegida por los informantes. El crecimiento de canales en Youtube y escuelas virtuales de enseñanza ELE ha crecido vertiginosamente en los últimos años, muchos profesores de ELE han podido reinventarse, amplificar sus vías de enseñanza y desarrollar nuevas formas de negocio, más allá de las aulas físicas.

Al sacar la enseñanza del aula física y enmarcarse este nuevo escenario digital dentro del aprendizaje informal, se reducen las trabas de poder abordar un asunto polémico, como es el tema de la enseñanza de palabrotas, gracias a la aplicación de cierta relajación normativa. Estos nuevos educadores, que podemos encontrar en cualquiera de las diversas plataformas digitales:

No solo transmite llanamente información, estamos frente a estrategias que venden una imagen de camaradería y empatía hacia las necesidades y las demandas de sus seguidores. Allí radica su éxito, puesto que más allá del sentido lógico y la cientificidad de sus contenidos, se premia la resignificación de la clase tradicional por una clase más íntima, personalizada, horizontal (López et al., 2020, p. 199).

A continuación, señalamos algunos vídeos, alojados en Youtube, que están dedicando su espacio al asunto del lenguaje malsonante y nos pueden servir de ejemplos para entender mejor la facilidad de conectar el ámbito de las palabrotas en español con esta modalidad de enseñanza de carácter más informal:

- Erre que ELE: <https://www.youtube.com/watch?v=wzcuCPhMcOo>
- Linguriosa: <https://www.youtube.com/watch?v=ouDAOhAOFDY>
- BurbujaDELEspañol: <https://www.youtube.com/watch?v=iIsWZmoCWHw>
- María Español: <https://www.youtube.com/watch?v=QM4Glj2UPFI>
- Handyspanish: [https://www.youtube.com/watch?v=DH\\_\\_fe\\_Wdl8](https://www.youtube.com/watch?v=DH__fe_Wdl8)
- SpanishWithAntonio: <https://www.youtube.com/shorts/lqLi41FSg84>
- Español con Juan: <https://www.youtube.com/watch?v=v8Ugr1C3TyM>
- Spanish with Vicente: <https://www.youtube.com/watch?v=75Vk2HomJM8>

Dejando de lado la enseñanza virtual, existen unos pocos estudios de léxico y pragmática dedicados a este tema. Holgado (2014) en su estudio sobre *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera*, expone sobre la presentación de este diccionario el olvido sometido a las palabras malsonantes: “Algunas de las entradas no presentan ninguna nota bibliográfica, esto sucede porque en el diccionario hemos registrado partículas que, o bien han sido poco estudiadas, como es el caso de algunas palabras malsonantes, o bien se han obviado en muchos trabajos sobre marcadores” (p. 13).

La misma autora afirma que en su estudio: “hemos comprobado que, en general, en los diccionarios monolingües, en los diccionarios de partículas -no en el de Santos Río- y en los manuales de español para extranjeros, se presta poca atención a las palabras malsonantes y a sus eufemismos, con definiciones escasas y pocos ejemplos: es frecuente que pasen por alto expresiones de uso diario en nuestro país” (Holgado, p. 56). En el mismo estudio también pone de manifiesto la relevancia que se le

debería dar a las palabrotas y cuál debería ser el papel que estas deberían jugar dentro de materiales, como es el caso del diccionario, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE:

Como docentes de español y como estudiantes de otras lenguas, consideramos que precisamente un diccionario de partículas para extranjeros es el libro idóneo para detallar, definir y aprender a usar esas expresiones, por lo que, siempre que sean de uso extendido, intentaremos no omitir ninguna en el diccionario, eso sí, señalando las restricciones de uso correspondientes (Holgado, 2014, p.56).

Los profesores de enseñanza de lenguas extranjeras suelen manifestar cierta falta de naturalidad en su manera de comunicar en el aula, sumándole además la artificialidad del lenguaje característica en los contenidos de los materiales de enseñanza de lenguas que ya hemos mencionado anteriormente. Al adaptar los docentes su discurso para estandarizar y facilitar la comprensión por parte del alumno, el lenguaje utilizado por estos no suele coincidir con lo que luego encuentran los alumnos en la realidad cotidiana de las conversaciones de los hablantes nativos, eso puede explicar que el número de estudiantes en niveles iniciales sea mayor que en niveles superiores, ya que estos últimos prefieren aprender por su cuenta interactuando con nativos, alejándose del lenguaje tan formal y poco natural del aula. Tarantino (2011, p. 9) piensa que es absurdo ocultar un vocabulario que tarde o temprano van a encontrar en su aprendizaje al tratarse de muestras reales de lengua, sobre todo si se encuentran en situación de inmersión lingüística, o escuchando una canción en la radio o viendo una película en versión original (Tarantino, 2011, p. 10).

Para poder abordar el tema de la enseñanza de palabrotas en las clases de ELE Tarantino (2011) se plantea la importancia que debe tener este tema respecto a otros, concluyendo que no debe ser ni más ni menos importante que el resto de contenidos: Lo único que se pretende es concienciar a los profesores de ELE de que, del mismo modo que enseñamos expresiones idiomáticas, coloquialismos, extranjerismos, neologismos, palabras de argot, etc. también debemos enseñar este tipo de recursos, puesto que no hay razón alguna para otorgarles menos importancia (p.10). No obstante, Tarantino recomienda que el tema no se debería abordar con aprendientes de niveles iniciales ya que no son capaces aún de controlar el tipo de situaciones y contextos que rodean sus usos. En niveles medios y avanzados sería el momento oportuno de introducir este tema, en el caso de que se quiera tratar. No obstante, el hecho de que ya se pueda gestionar este asunto con aprendientes de niveles medios y avanzados no debe hacer precipitarse a los docentes a llevarlo a cabo hasta que no estén seguros de los condicionantes de su alumnado: edad, creencias religiosas, cultura de procedencia, etc., “con el fin de evitar herir sensibilidades o crear un clima negativo en el aula que pudiera entorpecer o incomodar el desarrollo normal de la clase” (Tarantino, 2011, p. 11). Los materiales, por otro lado, deben ser lo más reales posibles:

De esta forma los alumnos tendrían la posibilidad de ver, escuchar e interpretar contextos y situaciones reales de comunicación y al mismo tiempo hacer hincapié en la importancia de aspectos prosódicos y discursivos como la entonación, el ritmo, el acento, el énfasis, la pronunciación o los registros del lenguaje. Es absolutamente indispensable que el material que le ofrezcamos a nuestros alumnos esté contextualizado con el propósito de que los estudiantes reconozcan los diferentes matices de significado y sentido y la fuerza ilocutiva o el énfasis que expresan los hablantes nativos a la hora de comunicarse (Tarantino, 2011, p. 11).

En opinión de este autor, solo en caso de que nuestros alumnos contaran con un dominio muy alto de nuestra lengua, cercano al nativo, y fueran suficientemente responsables para no utilizar dichas expresiones irreflexivamente, podríamos introducir algún ejercicio de puesta en práctica o *role play* en el aula.



En resumen, la lógica y el sentido común deben imponerse en este controvertido tema para que los profesores de ELE piensen de manera responsable en qué y cómo enseñar. No es fácil encontrar la combinación correcta entre una enseñanza formal e informal cuando queremos que nuestros estudiantes aprendan español de manera correcta, pero sin perder de vista la naturalidad y el dinamismo del habla cotidiana.

Por último, Rica (2014, p. 181) o Díaz (2003, p. 65), consideran que este lenguaje tiene una gran función didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que pueden servir para algo más que enseñar meramente los elementos lingüísticos, añadiéndole el valor de los elementos culturales. Estos elementos dotan a la conversación de mayor dinamismo y contribuyen al establecimiento de la competencia pragmática de los hablantes.

## 5. Estudio empírico sobre la percepción de los profesores de ELE

Entre los trabajos revisados sobre este tema se encuentran unos pocos trabajos empíricos, que han servido para completar los trabajos de enfoque pragmático expuestos arriba. Pallin (2008) llevó a cabo un experimento con 25 alumnos estadounidenses graduados y subgraduados del programa Middlebury College en Madrid, con el fin de averiguar si es posible desarrollar una relación emotiva con las palabrotas de una segunda lengua y llegar a sentir las como propias. Observó que los alumnos habían aprendido las palabrotas españolas por medio de contacto informal con hispanohablantes y que los profesores no habían dedicado el tiempo suficiente a la enseñanza de lo que la autora denomina “habla emotiva” (Pallin, 2008, p. 8). Los estudiantes con más años de contacto con el español decían sentirse igual cuando usan palabrotas españolas a cuando usan palabrotas inglesas, desarrollando un entendimiento de los usos y contexto similar al que tienen los nativos (Pallin, 2008, p. 11).

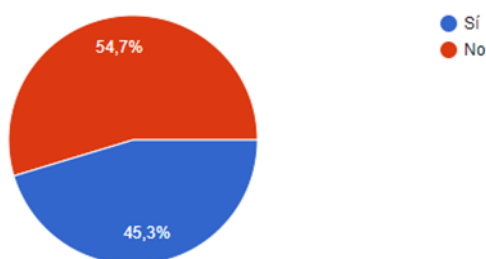
Por su parte, Andersson y Trudgill (1990, p. 37) estudian el lenguaje escatológico y asocian el rechazo o las connotaciones negativas a las que se vinculan las funciones fisiológicas con nociones de higiene o pureza en determinadas culturas, siendo de manera más acentuada en culturas de tradición islámica o judaica y menos frecuente en la tradición occidental europea y americana.

Chenoll (2012) utiliza como informantes a 13 estudiantes universitarios (10 hombres y 3 mujeres), de entre 20 y 25 años, con lengua materna portugués y aprendientes de español como L2 con un nivel medio-alto. A estos estudiantes les hace reflexionar sobre el por qué y el cómo usar una serie de expresiones malsonantes. Estas expresiones se las facilita en una lista con “ejemplos clasificados del 1 al 10 según la agresividad ilocutiva del mensaje con el fin de que puedan discernir los más agresivos de los menos y los simplemente enfáticos” (Chenoll, 2012, p. 3).

Una vez revisados otros trabajos previos, resultaba necesario contrastarlos con una amplia recogida de datos que actualizara la percepción de los profesores sobre este tema, así como un posible cambio de estrategia o de sentir respecto de los trabajos empíricos de los autores analizados. Con este fin, se realizó un cuestionario (Díaz Lima, 2024) que respondieron 247 profesores, del que aquí vamos a presentar únicamente algunos resultados. Sobre la metodología detallada de la encuesta, nos remitimos a la Tesis Doctoral de Díaz Lima para el resto de datos personales que se recogieron sobre los encuestados, y aquí nos limitaremos a decir que el 83 % eran mujeres y el 17 % hombres, y que la edad media mayoritaria (el 67 % de los encuestados) se situaba entre 31 y 50 años. Casi 8 de cada 10 encuestados (77,3 %) indicaron que eran nativos de español, tanto de España como de un elevado número de países hispanohablantes (18 de México, 11 de Argentina, 10 de Colombia, 6 de Venezuela, 5 de Chile, 5 de Perú,

3 de Cuba, 3 de Uruguay, 2 de Paraguay, 1 de Ecuador, 1 de Guatemala). 7 profesores indicaron que el catalán era su lengua nativa, por lo que entendemos que se daba una situación de bilingüismo, y a continuación la segunda lengua nativa más frecuente en número de encuestados fue el italiano (22 encuestados), el francés y el portugués (9 y 9 encuestados respectivamente).

En primer lugar, quisimos conocer si los profesores encuestados perciben el lenguaje malsonante como parte de su trabajo, y se les formuló la pregunta de la siguiente forma: “¿El lenguaje malsonante forma parte del contenido y/o explicaciones de sus clases de ELE?” Solo se le dieron dos opciones y el resultado fue el siguiente: un 54,7% (135 personas) dijo que no y el 45,3% (112 personas) dijo que sí, tal y como puede verse de forma gráfica:



**Gráfico 1.** Resultado de la pregunta “¿El lenguaje malsonante forma parte del contenido y/o explicaciones de sus clases de ELE?”

En segundo lugar, se les pregunta a los docentes sobre la frecuencia: “¿Con qué frecuencia el lenguaje malsonante forma parte de sus contenidos/explicaciones?” Aquí los resultados estuvieron repartidos de la siguiente manera: el 38,5% (95 personas) eligieron la opción “casi nunca”; el 38,1% (94 personas) eligieron la opción “algunas veces”; el 16,6% (41 personas) eligieron la opción “nunca”; el 5,3% (13 personas) eligieron la opción “muchas veces”; y, por último, la opción de “casi siempre” fue elegida por el 1,6% (4 personas). La opción de “siempre” no fue elegida por ningún encuestado de los 247.

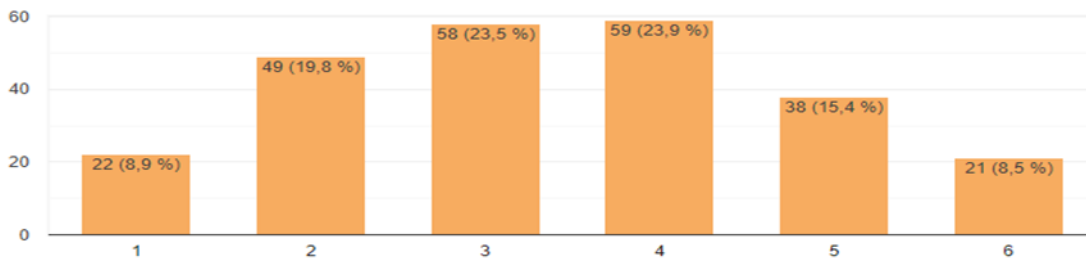
En tercer lugar, la siguiente pregunta hacía referencia a los motivos por los cuales los encuestados no habrían incluido el lenguaje malsonante dentro de los contenidos de sus clases. Esta pregunta se estableció sin carácter de obligatoriedad y a ella respondieron un total de 123 personas. La pregunta concreta se formuló de la siguiente forma: “En el caso de que nunca haya enseñado ningún tipo de lenguaje malsonante en sus clases, ¿puede indicar el motivo por su parte?” Entre las opciones que se ofrecían, con posibilidad de marcar más de una opción, destacó la de la “cultura” seleccionada por un 43,1% (53 personas). Por orden descendente, los resultados se ordenaron de la siguiente manera: “edad” con un 38,2% (49 personas); “sociedad” con un 32,5% (40 personas); “religión” con un 13% (16 personas); “política” con un 9,8% (12 personas); y, por último, entre las opciones predefinidas, “género” con un 8,1% (10 personas). El resto de respuestas corresponden a la opción de “otro motivo” que no se encontraban entre ninguna de las opciones predefinidas. De estas respuestas abiertas redactadas por los encuestados cabe destacar las siguientes

|   |
|---|
| No es necesario enseñarlo (9 personas)                                      |
| El colegio no lo permite (3 personas)                                       |
| El nivel de los estudiantes (2 personas)                                    |
| Debe ser un tema que investigue el propio alumno por su cuenta (2 personas) |

|  |
|--|
| No es un lenguaje que use el docente (2 personas)                                  |
| No concuerda con el tipo de contenido de su asignatura (2 personas)                |
| Falta de confianza con los estudiantes (1 persona)                                 |
| Lenguaje no adecuado para un curso que no sea de inmersión lingüística (1 persona) |
| Incomodidad ante este tipo de lenguaje (1 persona)                                 |
| Miedo a que sea reprimido por superiores (1 persona)                               |

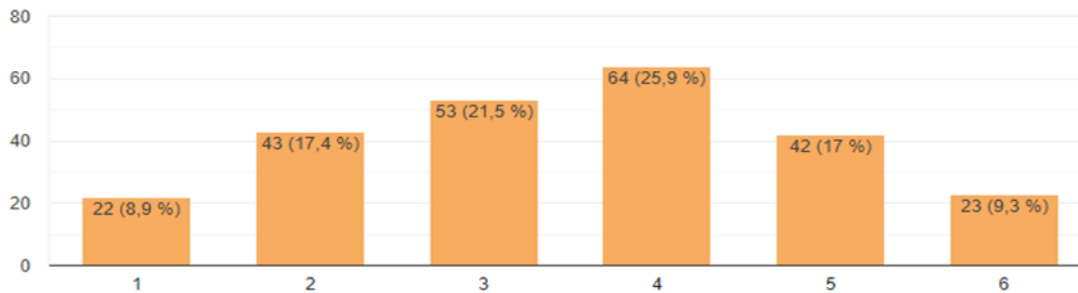
**Tabla 1.** Resultados de la respuesta abierta: “Otro” sobre la pregunta: “En el caso de que nunca haya enseñado ningún tipo de lenguaje malsonante en sus clases, ¿puede indicar el motivo?”

En cuarto lugar, se intentó recabar la percepción del profesor respecto de la importancia que le otorga a la inclusión de este campo léxico en su actividad docente. La pregunta se formuló de la siguiente forma: *¿Cómo de relevante cree que es incluir el lenguaje malsonante en la enseñanza de ELE?* Para las respuestas se estableció una escala de Likert de 6 opciones. En esta escala el 1 equivalía a “nada relevante” y, en el lado opuesto, el 6 a “muy relevante”. Las opciones más elegidas fueron las centrales, el 3 y el 4, siendo luego las opciones 2 y 1 más votadas que las opuestas 5 y 6, tal y como se ilustra en el gráfico 2:



**Gráfico 2.** Respuestas de la pregunta “¿Cómo de relevante cree que es incluir el lenguaje malsonante en la enseñanza de ELE?”, donde 1 equivale a “nada relevante” y 6 a “muy relevante”.

Estos resultados están relativamente en consonancia con la cuestión sobre la utilidad. Para la pregunta: *¿Cómo de útil cree usted que puede ser el lenguaje malsonante para sus alumnos en su proceso de aprendizaje del español?*, donde nuevamente el 1 significaba que era “muy inútil” y el 6 que era “muy útil”. Las opciones más votadas fueron las centrales 3 y 4, con un 47,4%, seguidas de las opciones 2 y 1 y las 5 y 6, con el mismo número de votos, con un 26,3% para ambas opciones, tal y como demuestra el gráfico 3:



**Gráfico 3.** Respuestas de la pregunta “¿Cómo de útil cree usted que puede ser el lenguaje malsonante para sus alumnos en su proceso de aprendizaje del español?”, donde 1 equivale a “nada útil” y 6 a “muy útil”

A continuación, se les preguntó a los docentes colaboradores si podían escribir cuál era la razón de haber elegido la opción que habían seleccionado en la respuesta anterior (“¿Puede explicar brevemente su anterior respuesta, por favor?”). Entre las respuestas abiertas para argumentar la utilidad, se encontraron con más frecuencia las siguientes:

|   |
|---|
| Porque forma parte de la cultura de la lengua de origen                               |
| Por interés de los estudiantes  |
| Para poder identificarlo y saber distinguirlo de otros elementos                      |
| Para comprender canciones, series y películas   |
| Para evitar malentendidos   |
| Para trabajar con muestras reales y lenguaje coloquial                                |
| Para trabajar el aspecto sociopragmático de la lengua                                 |
| Para trabajar nuevos retos en niveles altos   |
| Saber distinguir las connotaciones positivas de las palabrotas frente a las negativas |
| Facilitar la integración social de los hablantes no nativos                           |
| Cambiar de registro normativo formal académico por uno informal más relajado          |
| Por diversión a la hora de hablar de algo que suele ser tabú                          |

**Tabla 2.** Respuestas abiertas a la pregunta sobre el motivo de la utilidad de la enseñanza del lenguaje malsonante en el aula de español como lengua extranjera.

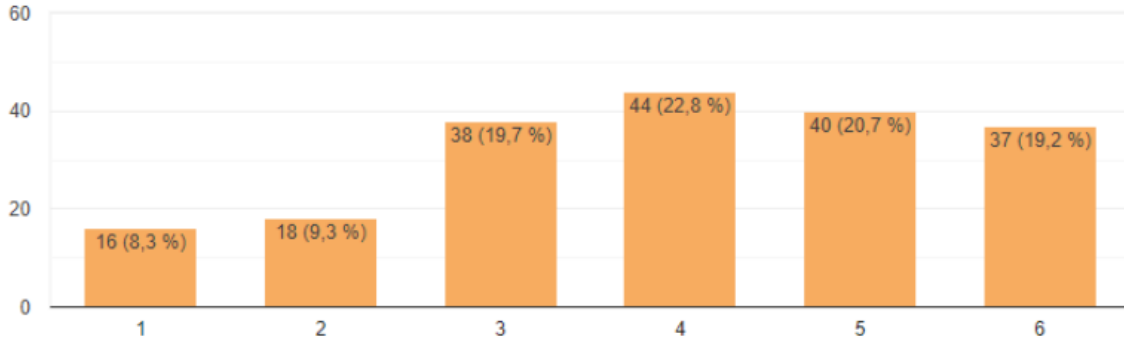
Entre las respuestas abiertas de los profesores que no consideraron que el lenguaje malsonante sea útil destacaron los siguientes motivos:

|   |
|---|
| por falta de interés de los estudiantes   |
| porque ya lo aprenderán por su cuenta   |
| porque no se puede tratar en todas las edades   |
| por no poder trabajar en situación de inmersión lingüística                           |
| por no tener sentido para estudiantes enfocados a un lenguaje con fines profesionales |
| por falta de tiempo   |
| por dar prioridad a otros elementos lingüísticos más básicos                          |
| porque es vulgar  |
| por ser un tipo de lenguaje inapropiado para una escuela pública                      |
| por incomodidad de las personas ante este tipo de lenguaje                            |

**Tabla 3.** Respuestas abiertas a la pregunta sobre el motivo de la no utilidad de la enseñanza del lenguaje malsonante en el aula de español como lengua extranjera.

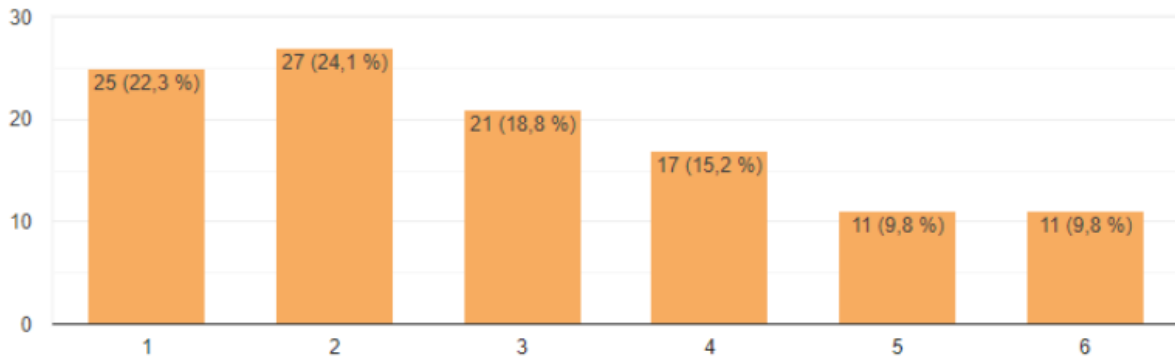
En las siguientes preguntas se abordan las emociones o sensaciones que tienen los profesores a la hora de enseñar el lenguaje malsonante: “Si es docente que ha incluido alguna vez lenguaje malsonante en sus clases, ¿cómo se siente cuando lo enseña?” Esta cuestión era opcional y se les mostraba una escala de Likert, del 1 al 6, donde el 1 correspondía a sentirse muy incómodo y el 6 muy cómodo. Se recogieron un total de 193 respuestas, siendo la opción del número 4, en la escala, la más elegida con un 22,8% (44 personas). Las siguientes opciones elegidas, por orden decreciente, se organizaron de la siguiente

manera: opción 5, con un 20,7% (40 personas); opción 3, con un 19,7% (38 personas); opción 6, con un 19,2% (37 personas); opción 2, 9,3% (18 personas); y, por último, la opción 1, con un 8,3% (16 personas).



**Gráfico 4.** Respuestas de la pregunta “Si es docente que ha incluido alguna vez lenguaje malsonante en sus clases, ¿cómo se siente cuando lo enseña?”

A continuación, se daba la opción a los profesores que no se sentían incluidos en el grupo anterior a responder sobre el mismo asunto. Se enfocaba justo desde el punto de vista contrario, es decir, aquellos docentes que nunca enseñan o han enseñado el lenguaje malsonante en sus clases de ELE: “Si es docente que nunca ha incluido lenguaje malsonante en sus clases, ¿cómo se sentiría enseñándolo?” En este caso se obtuvieron 112 respuestas, siendo la opción del número 2, en la escala, la más elegida con un 24,1% (27 personas). Las siguientes opciones elegidas, por orden decreciente, se organizaron de la siguiente manera: opción 1, con un 22,3% (25 personas); opción 3, con un 18,8% (21 personas); opción 4, con un 15,2% (17 personas); y, por último, la opción 2 y la opción 1 quedaron ambas igualadas con 9,8% (11 personas) de personas que se sentirían muy cómodas.



**Gráfico 5.** Respuestas de la pregunta “Si es docente que nunca ha incluido lenguaje malsonante en sus clases, ¿cómo se sentiría enseñándolo?”

Como puede observarse, existe una correspondencia entre cómo perciben los docentes el lenguaje malsonante y su práctica docente. Aquellos que afirman a enseñarlo, se muestran más confortables que el profesorado que no lo incluye, que afirma sentirse incómodo en un porcentaje mayor.

## 6. Conclusiones

Con el tema abordado en este trabajo se pone de manifiesto la dicotomía entre artificialidad y naturalidad en la enseñanza de lenguas y la dificultad que existe de integrar la pragmática en su proceso de aprendizaje. El hecho de que existan bastantes variables a la hora de elegir las palabrotas que pueden ser enseñadas y cómo deben ser enseñadas, supone un verdadero reto para profesores, que tienen diferentes percepciones sobre la utilidad y la pertinencia de integrar este campo léxico.

La enseñanza informal se sigue prestando con mucha diferencia como un medio más favorable, si bien las nuevas formas de enseñanza en redes sociales consiguen que los límites sean más difusos. Resultaría interesante en el futuro realizar nuevas investigaciones que estableciesen un análisis comparativo entre la enseñanza de palabrotas en el aula física con respecto al aula virtual, poniendo el foco de atención en la incorporación de esta temática o no por parte de los profesores en ambos formatos y con qué frecuencia puede aparecer o no hacerlo. Asimismo, sería bastante útil para la ampliación de la investigación desarrollada en este estudio el poder realizar una indagación más profunda para conocer si el autoaprendizaje, característico de estas plataformas como Youtube, resulta efectivo para la adquisición de competencias de uso del lenguaje malsonante en español con respecto a cómo lo podrían hacer los estudiantes que asisten a clases físicamente.

En cuanto a la metodología propia para este ámbito, se otorga un lugar preeminente a la evaluación del contexto por parte del aprendiz, ya que sirve para identificar dónde se usan estas expresiones, adquiriendo competencias sobre las situaciones específicas, la variedad en tono y en significado, así como otros elementos de registro y variedad diatópica.

También se concluye que la traducción pedagógica y la traducción audiovisual juegan un papel relevante en este ámbito, ya que son palabras culturales y específicas de un idioma en particular, poco universales, así que es importante tener en cuenta las diferencias culturales y lingüísticas en la traducción y en la enseñanza. Incluso dentro de una propia lengua hay muchas variantes de acepciones para la misma palabra y palabras que cambian de significado en función de la cultura de origen. Evitar la traducción literal y utilizar expresiones equivalentes resulta útil para recoger el verdadero significado y la intención que hay detrás de aquello que se expresa en la lengua original.

Con nuestro estudio empírico se indaga cuál o cuáles son las principales relaciones que tienen los docentes con el tema en cuestión del lenguaje y conocer su interés o no en considerarlo como un elemento que se pueda incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española para extranjeros. Más de 3 de cada 4 docentes encuestados afirmaron no soler incluir contenidos relacionados con el lenguaje malsonante. En cuanto a los motivos para no enseñar el lenguaje malsonante en clases de ELE se postulan como principales razones: el condicionamiento cultural, la edad y el convencionalismo social. Se puede concluir que muchos de los encuestados que no enseñan palabrotas a sus alumnos ven el hecho de la edad como un impedimento. Además, no parece ser que para los encuestados suponga una limitación el entorno político o religioso, cosa que contrasta con los condicionantes religiosos analizados en Díaz Lima (2024).

Prácticamente 7 de cada 10 docentes que habían enseñado lenguaje malsonante en clase de ELE se sentía cómodo haciéndolo. Al mismo tiempo, los resultados desde el punto de vista contrario son prácticamente idénticos, con 7 de cada 10 docentes que no habían enseñado lenguaje malsonante en clase de ELE sintiéndose incómodos si tuvieran que hacerlo.

### Bibliografía

- Ainciburu, M. C. (2004). *Buscando palabrotas en el diccionario: las malas palabras como cartilla de tornasol en la enseñanza ele*. En Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): *Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*, pp. 103-110. Sevilla, 1994. Madrid: ASELE. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0101.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0101.pdf)
- Andersson, L. G. y Trudgill, P. (1990). *Bad Language*. Londres: Penguin, 160 pp.
- Barajas, E. (2018). *Aprender por medio de Youtube. Una estrategia de enseñanza-aprendizaje actual*. Propuestas didácticas y reflexiones en torno a la mejora de procesos educativos, capítulo 2, pp. 32-44. [https://www.academia.edu/37541120/APRENSE%C3%91AR\\_POR\\_MEDIO\\_DE\\_YOUTUBE\\_UNA ESTRATEGIA DE ENSE%C3%91ANZA APRENDIZAJE ACTUAL](https://www.academia.edu/37541120/APRENSE%C3%91AR_POR_MEDIO_DE_YOUTUBE_UNA ESTRATEGIA DE ENSE%C3%91ANZA APRENDIZAJE ACTUAL)
- Chenoll, A. (2012) *¡Quién cojones ha hecho esto!: Insultos, expresiones vulgares y coloquialismos en el aula de E/LE*. Foro de profesores de E/LE, (3), pp. 1-10. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/64822/4900506.pdf?sequence=1>
- Dewaele, J. M. (2010). *Christ fucking shit merde! Language preferences for swearing among maximally proficient multilinguals*. Sociolinguistic Studies, vol. 4, nº 3, pp. 595-614. [https://www.researchgate.net/profile/Jean-Marc-Dewaele/publication/228084852\\_Christ\\_fucking\\_shit\\_merde\\_Language\\_Preferences\\_for\\_Swearing\\_Among\\_Maximally\\_Proficient\\_Multilinguals/links/0c96051f2540ecd8cfo00000/Christ-fucking-shit-merde-Language-Preferences-for-Swearing-Among-Maximally-Profitient-Multilinguals.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jean-Marc-Dewaele/publication/228084852_Christ_fucking_shit_merde_Language_Preferences_for_Swearing_Among_Maximally_Proficient_Multilinguals/links/0c96051f2540ecd8cfo00000/Christ-fucking-shit-merde-Language-Preferences-for-Swearing-Among-Maximally-Profitient-Multilinguals.pdf)
- Dewaele, J. M. (2004). *The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals*. Journal of Multilingual and Multicultural Development, vol. 25 (2/3), pp. 204-222. <https://eprints.bbk.ac.uk/id/eprint/62/>
- Díaz Lima, T. (2024): *El lenguaje malsonante en el aprendizaje de segundas lenguas y su aplicación a la enseñanza de español como lengua extranjera*. Tesis Doctoral inédita. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide, 425 pp.
- Díaz, J. y Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing, 272 pp.
- Díaz, J. (2003). *Teoría y práctica de la subtítulos. Inglés-Español*. Barcelona: Ariel, 412 pp.
- García, L. C. y García, R. (2013). *Estrategias de atenuación del lenguaje soez: algunos procedimientos lingüísticos en el doblaje para Hispanoamérica de la película Death Proof*. Estudios de Traducción, vol. 3, pp. 135-148. <http://revistas.ucm.es/index.php/ESTR/article/view/41995>
- Grit, D. (2010). *De vertaling van realia*. Denken over vertalen, pp. 189-196. Nijmegen: Uitgeverij Vantilt. <https://vertaalverhaal.nl/wp-content/uploads/2015/06/De-vertaling-van-realia-Diederik-Grit.pdf>
- Holgado, A. (2014). *Pragmática lingüística aplicada al español para extranjeros, con especial atención a los marcadores discursivos: el Diccionario de marcadores discursivos para estudiantes de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/132282>
- Horan, G. (2013). *You taught me language; and my profit on't/Is, I know how to curse: cursing and swearing in foreign language learning*. Language and Intercultural Communication, 13(3), pp. 283-297. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/14708477.2013.804533?needAccess=true&role=button>
- López, J. L., Maza-Córdova, J., y Tusa F. (2020). *Educación en el contexto digital: El reto de ser edutuber*. RISTI: Revista Ibérica De Sistemas E Tecnologias De Informação, (E25), pp. 188-200. <https://www.proquest.com/docview/2350120559>

- López, P. (2006). *Connotación y denotación en los mensajes publicitarios de “artículos de lujo”*. Español Actual, 7-27. [https://www.academia.edu/download/36721804/connotaciondenotacion.\\_Pilar\\_Lpez\\_Mora.pdf](https://www.academia.edu/download/36721804/connotaciondenotacion._Pilar_Lpez_Mora.pdf)
- Miloševski, T. (2013). *Habla oral en los subtítulos televisivos y los subtítulos de aficionados: el caso de la traducción de la serie Los Serrano del español al serbio*. Sendebär, Norteamérica, vol. 24, pp. 73 - 88. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebär/article/view/1314>
- Pallin, K. (2008). *¡Dame un coño de chocolate! El uso (y el uso incorrecto) de palabrotas por los aprendices de español*. Gaceta Hispánica de Madrid, 6ª ed. [http://gacetahispanica.com/wp-content/uploads/2012/06/GHM6\\_Pallin\\_Palabrotas.pdf](http://gacetahispanica.com/wp-content/uploads/2012/06/GHM6_Pallin_Palabrotas.pdf)
- Pegenaute, L. (1996). *La traducción como herramienta didáctica. Contexto*. <https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/955/05.-Luis.Pegenaute.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pluszczyk, A. (2015). *An analysis of swearing from a positive perspective*. *Alfinge* 27 (2015), 103-127. Universidad de Córdoba: Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Filología. <https://helvia.uco.es/handle/10396/14113>
- Rica, J.P. (2014). *La traducción de marcadores discursivos (DM) inglés-español en los subtítulos de películas: un estudio de corpus*. *JoSTrans – Journal of Specialised Translation*, vol. 21, pp. 177 - 199. [http://www.jostrans.org/issue21/art\\_rica\\_peromingo.pdf](http://www.jostrans.org/issue21/art_rica_peromingo.pdf)
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid (23ª edición). <https://dle.rae.es/>
- Santos, C. (2011). *Insultos y expresiones malsonantes en la clase de ELE*. *RedELE (Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera)*, nº 23, pp. 1-36. <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113014644.pdf>
- Talaván, N. (2011). *La influencia efectiva de los subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras: análisis de investigaciones previas*. Sendebär; Norteamérica, vol. 22, pp. 265 - 282. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebär/article/view/354/386>
- Tarantino, V. (2011). *Expresiones malsonantes en la clase de ele*. Biblioteca virtual redELE. 2011, n. 12, primer semestre, segundo trimestre; 41 p. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/90854>
- Vanderplank, R. (1988). *The value of teletext subtitles in language learning*. *ELT Journal*, vol. 42, pp. 272-281, Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/elt/42.4.272>
- Wageningen, K. V. (2020). *La traducción de palabrotas! Bella ciao, cabrón!* Eindwerkstuk bacheloropleiding Spaanse taal en cultuur, SP3V14001 (Bachelor's thesis). <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/40281/van%2520Wageningen%25205967953.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Watkins, J. y Wilkins, M. (2011). *Using Youtube in the EFL classroom*. Kwansai Gakuin University. Kansai University of International Studies. Japón. [https://leia.org/LEiA/LEiA%20VOLUMES/Download/LEiA\\_V2\\_I1\\_2011/LEiA\\_V2I1A09\\_Watkins\\_Wilkins.pdf](https://leia.org/LEiA/LEiA%20VOLUMES/Download/LEiA_V2_I1_2011/LEiA_V2I1A09_Watkins_Wilkins.pdf)



### 73. Социокультурная Компетенция При Обучении Русскому Языку Как Иностранному В Турецких Вузах

Sonnur AKTAY<sup>1</sup>

**APA:** Aktay, S. (2024). Социокультурная Компетенция При Обучении Русскому Языку Как Иностранному В Турецких Вузах. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1269-1278. DOI: 10.29000/rumelide.1454553.

#### Аннотация

В данной работе рассматривается понятие социокультурной компетенции как лингвистического феномена и как важной составляющей коммуникативной компетенции. Развитие социокультурной компетенции имеет большое значение в преподавании иностранных языков. Без понимания культурного фона коммуникантов, без знания национально-культурных особенностей языковых единиц, правил речевого и невербального поведения, норм этикета, ценностей и менталитета носителей языка эффективное общение с представителями другой языковой и культурной среды практически невозможно. Знания о другой культуре способствуют формированию толерантного отношения к ней. Поэтому такое отношение является важным фактором, влияющим на общекультурное развитие студентов. В связи с этим в данном исследовании даются некоторые методические рекомендации для студентов, изучающих русский язык как иностранный в университетах Турции, по эффективному использованию русского языка в социальном контексте и приобретению достаточных знаний и навыков, а также упоминается роль преподавателя в передаче культурной информации. Цель исследования - показать важность социокультурной компетенции в преподавании русского языка как иностранного и ее роль в изучении языка. Кроме того, приводятся примеры неспособности турецких студентов эффективно использовать язык из-за недостаточно развитой социокультурной компетенции. Данное исследование имеет важное значение для исследователей, работающих в области лингвистики, межкультурной коммуникации, социолингвистики, лингвокультурологии и методики преподавания иностранных языков.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникативная компетенция, преподавание русского языка как иностранного в Турции.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü / Dr., Anadolu University, Faculty of Literature, Department of Russian Language and Literature (Eskişehir, Türkiye), sonnureertonga@anadolu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2225-1698, **ROR ID:** <https://ror.org/05nz37n09>, **ISNI:** 0000 0001 1009 9807, **Crossreff Funder ID:** 501100008770

## Türk Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Sosyokültürel Edinç<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmada sosyokültürel edinç kavramı dilbilimsel bir olgu olarak ve iletişimsel edincin önemli bir parçası olarak ele alınmaktadır. Yabancı dil öğretiminde sosyokültürel edincin geliştirilmesi büyük önem taşır. Çünkü iletişim kuranların, içinde bulunduğu kültürel arka planı anlamadan, dilsel birimlerin ulusal ve kültürel özelliklerini, konuşma ve sözsüz davranış kurallarını, görgü normlarını, değerlerini ve ana dili konuşanların zihniyet özelliklerini bilmeden farklı bir dilden ve kültürden olan toplulukla etkili iletişim kurmak neredeyse imkansızdır. Başka bir kültür hakkında bilgi sahibi olmak, o kültüre karşı hoşgörülü bir tutum geliştirmeyi sağlar. Dolayısıyla bu tutum öğrencilerin genel kültürel gelişimini etkileyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'deki üniversitelerde Rusçayı yabancı dil olarak Rusça öğrenen bireylerin Rusçayı sosyal bağlamda etkin bir biçimde kullanması ve yeterli bilgi ve beceriyi edinmeleri için birtakım yöntem önerilerinde bulunulmuş ve eğitimcinin kültür aktarımındaki rolüne değinilmiştir. Çalışmanın amacı yabancı dil olarak Rusça öğretiminde sosyokültürel edincin önemini ve dil öğrenimindeki rolünü göstermektir. Ayrıca çalışmada Türk öğrencilerin sosyokültürel edinç eksikliğinden kaynaklı olarak dili etkin bir biçimde kullanamadıklarını gösteren örnekler verilmiştir. Bu çalışma dilbilim, kültürlerarası iletişim, toplumdilbilim, kültürdilbilim, yabancı dil öğretimi alanlarında çalışan araştırmacılara yararlı olması açısından önemlidir.

**Anahtar kelimeler:** sosyokültürel edinç, iletişimsel edinç, kültürlerarası iletişimsel edinç, Türkiye'de yabancı dil olarak Rusça öğretimi.

<sup>2</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.  
**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.  
**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.  
**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.  
**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %7  
**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com  
**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 22.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454553  
**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

## Sociocultural Competence in Teaching Russian as a Foreign Language in Turkish Universities<sup>3</sup>

### Abstract

This study delves into the concept of sociocultural competence as a linguistic phenomenon and a pivotal component of communicative competence. The cultivation of sociocultural competence holds immense significance in foreign language instruction, as effective communication with a community from a distinct language and culture is nearly unattainable without grasping the cultural backdrop of the communicators. This includes understanding the national and cultural traits of linguistic units, the conventions of spoken and non-verbal conduct, norms of etiquette, values, and the mindset of native speakers. Acquiring knowledge about another culture facilitates the development of a tolerant attitude towards it, thereby serving as a crucial factor influencing students' overall cultural growth. Within this framework, the present study offers methodological recommendations for individuals studying Russian as a foreign language at Turkish universities to proficiently utilize Russian in social settings and attain substantial knowledge and skills. Additionally, the study addresses the educator's role in facilitating cultural transfer. The primary aim is to underscore the significance of sociocultural competence in the instruction of Russian as a foreign language and its impact on language competence. Additionally, the study presents examples of Turkish students' ineffective language usage stemming from the absence of sociocultural competence. This research holds significance for scholars engaged in the domains of linguistics, intercultural communication, sociolinguistics, culturology, and foreign language instruction.

**Keywords:** sociocultural competence, communicative competence, intercultural communicative competence, teaching Russian as a foreign language in Turkey.

### Введение

Овладение иноязычной речью как средством международного общения невозможно без углубленного понимания социокультурных особенностей страны, в которой используется изучаемый язык. Именно по этой причине в процессе обучения русскому языку как иностранному (РКИ) уделяется особое внимание формированию социокультурной компетенции у студентов. Содержание этой компетенции охватывает «совокупность знаний о стране, в которой используется изучаемый язык, включая национально-культурные особенности социального и речевого поведения носителей языка, а также способность применять эти знания в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, этикету, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка». Культура страны, в которой используется изучаемый язык, является фундаментом социокультурной компетенции. Процесс формирования этой

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – www.intihal.net, Rate: %7

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 22.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454553

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

компетенции осуществляется в контексте взаимодействия культур и способствует успешному достижению межкультурной коммуникации (Егоркина, 2011: 1).

Цель данного исследования - показать важность социокультурной компетенции в обучении иностранным языкам и ее роль в изучении языка. В первой части работы даны различные определения социокультурной речевой компетенции западных и российских ученых, каждое из которых особенно выделяет какой-то отдельный составляющий элемент компетенции и/или привносит в ее понимание нечто новое. Здесь обсуждается вопрос о том, что разговорная речь на русском языке, основанная на методе заучивания, будет неадекватной, и упоминается влияние педагогов на этот процесс. Во второй части подчеркивается важность знания элементов культуры и правил этикета в общении людей, изучающих русский язык как иностранный. С этой целью используется практический пример традиции приветствия в турецкой и русской культурах.

### **Социокультурная компетенция в преподавании иностранного языка: история понятия**

Преподавание иностранных языков постоянно изменялось и развивалось от прошлого к настоящему. С появлением в 80-х годах *коммуникативного подхода* понятие культуры расширилось и стало включать в себя различные дисциплины, такие как лингвистика, коммуникативная лингвистика, антропология и социология (Sönmez 2021: 39). Термин «коммуникативная компетенция» был предложен американским лингвистом Деллом Хаймсом в его книге «О коммуникативной компетенции» (*On Communicative Competence*) (1972). В этой работе Хаймс расширил теорию «языковая компетенция» Ноя Хомского (Hymes 1972: 269). Объем концепции коммуникативной компетенции был развит Майклом Канале и Меррилом Суэйном. Канале определяет коммуникативную компетенцию как «систему, лежащую в основе знаний и навыков, необходимых для общения». Канале разделяет коммуникативную компетенцию на четыре компонента: *грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая компетенция* (Canale & Swain 1980: 27). Социокультурная компетенция включается в социолингвистическую компетенцию. Таким образом, основной целью изучения иностранного языка является формирование коммуникативной компетенции, т.е. готовности обучаемого к межкультурному общению. Важно иметь знания о социокультурных аспектах жизни людей, говорящих на изучаемом языке. Поэтому коммуникативный подход ориентирован на развитие коммуникативных навыков личности. Обучение, ориентированное на студента, перестройка содержания курса в зависимости от уровня, возраста и среды, включение в учебники текстов, связанных с повседневной жизнью, - вот некоторые из этих целей. По мнению Акташа (2005),

В коммуникативном подходе, поскольку занятия всегда будут ориентированы на студента, на первый план выдвигается тот факт, что студенты смогут избавиться от давления преподавателя и получат возможность использовать язык максимально свободно, брать на себя ответственность в группе и выполнять эту ответственность, работать вместе, развивать собственное я и личность с помощью ряда навыков, таких как принятие решений (Aktaş, 2005: 98).

В связи с мировыми событиями в последние годы в преподавании иностранных языков происходят значительные изменения социокультурного контекста. Развитие международных отношений, международные проекты и программы обмена студентами – самое яркое тому подтверждение. Эти изменения заставили исследователей задуматься о реорганизации целей, задач и структуры обучения иностранным языкам. В результате сформировался подход к

обучению, ориентированный на студента. Неоспоримой стала значимость развития социокультурной компетенции в сфере преподавания иностранных языков в конце XX века, когда стали широко распространены представления о тесной взаимосвязи между языком и культурой. Эта связь в современной лингвистике приобрела статус аксиомы, что подтверждают многочисленные исследования (Самчик, 2019: 57). Предпочтения (вербальные или невербальные коммуникативные элементы), возникающие в процессе самовыражения в общении, во многом определяются кодом культуры, к которой принадлежит человек. По этой причине сообщение, передаваемое в процессе общения, может быть правильно и полно воспринято только людьми, у которых есть общий культурный код.

Научные исследования, посвященные важности межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам, направлены на то, чтобы помочь студентам развить межкультурные коммуникативные навыки путем постижения культуры изучаемого языка. По мнению Гёкмена, «межкультурная коммуникативная компетенция - это способность эффективно и адекватно общаться с представителями другой языковой культуры на их языке» (Gökmen 2005:70).

Преподавание иностранных языков, которое должно осуществляться с учетом межкультурной перспективы, также накладывает на преподавателей большую ответственность. Предполагается, что для выполнения этих обязанностей преподаватели должны обладать достаточными знаниями и навыками в данной области. По мнению Виллемса,

Межкультурная компетенция, которой должны обладать преподаватели иностранных языков, имеет три параметра: знания о культурных факторах, способность постигать компоненты культурной идентичности, открытость к культурным различиям и способность идти на компромисс. Для преподавателя очень важно саморазвитие в этом направлении и наличие достаточных знаний о культуре, связанной с преподаваемым иностранным языком, и о своей собственной культуре. Ведь преподаватель играет роль связующего звена между целевой и исходной культурами, акцентируя внимание на различных и сходных моментах, и играет ключевую роль в разрушении некоторых предрассудков, которые могут существовать в сознании его/ее студентов (Willems 2002: 13-15).

Социокультурное содержание обучения иностранным языкам рассматривалось во многих исследованиях российских ученых: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, В.П. Фурманова) и социокультурный (В.В. Сафонова, И.И. Лейфа, В.М. Топалова, И.Э. Риске, А.В. Гусева и др) (Генсицкая, 2014:1).

По мнению В.В. Сафоновой,

Коммуникативная компетенция иностранным языком состоит из языковой, речевой и социокультурной компетенции. Обучение языку и культуре – это гораздо более сложный процесс, чем простое формирование моделей поведения. Оно предполагает совместное изучение иностранного языка и иностранной культуры с ориентацией на сопоставительное общение, углубление знаний о родном языке и родной культуре (Сафонова 2001:17).

В. В. Сафонова в качестве составляющих социокультурной компетенции выделяет лингвострановедческую, социолингвистическую и культуроведческую компетенции (Дарева & Дашиева, 2009: 156).

Классификация Самчика (2019) может быть представлена следующим образом:

- использование культурно-маркированного языкового материала (безэквивалентные слова, фоновая лексика, языковые единицы с национально-культурной семантикой);

- успешное общение на изучаемом языке с учетом этических, речевых и невербальных норм, существующих в стране изучаемого языка;

- распознавание социокультурных признаков аутентичной языковой среды с учетом особенностей речевого поведения представителей различных возрастных и социальных групп, развитие способности модифицировать свое поведение в зависимости от социокультурных характеристик партнера по межкультурной коммуникации;

- ознакомление с обычаями и культурой страны изучаемого языка, реалиями современной жизни, основными элементами, влияющими на ее историческое развитие, и значимыми личностями (Самчик, 2019:58).

Е.Е. Юрков и Л.В. Московкин определяют понятие социокультурного овладения следующим образом: «Социокультурная компетенция - это способность понимать этнокультурные особенности страны изучаемого языка, нормы речи, правила неречевого поведения и умение осуществлять речевое поведение в соответствии с этими знаниями» (см. Юрова 2007: 70). По мнению Е.М. Верещагина, «изучение культурных компонентов слов является важным условием успешного овладения иностранным языком» (Верещагин и Костомаров 1990: 12). А по мнению С.Г. Тер-Минасовой, «язык находится не вне культуры, а внутри нее. Социокультура является основой языковых структур» (Тер-Минасова 2000: 25).

Обычно студентам, прибывшим в иное государство для обучения и столкнувшимся с носителями другого языка, становится очевидным наличие языкового барьера, что объяснимо из-за их ограниченного владения русским языком. Однако осознание культурного барьера, обусловленного расхождением в нормах поведения, ценностях и взглядах представителей разных культур, приходит несколько позднее. Это происходит, когда иностранцы сталкиваются с ограниченной эффективностью общения, даже при высоком уровне владения языком. В межкультурном общении играет роль не только сам язык, но и разнообразные поведенческие особенности, социальные нормы и правила поведения, которые часто остаются незамеченными носителями языка, но оказывают значительное влияние на взаимопонимание (см. Самчик, 2019: 58).

### **Социокультурная компетенция в преподавании РКИ в Турции**

Русский язык преподается на кафедрах русского языка и литературы университетов Турции, а также во многих частных учебных заведениях. Большинство преподавателей, работающих в государственных учреждениях, обладают достаточными знаниями и навыками в этой области. Однако число педагогов, не обладающих достаточными знаниями и навыками в области преподавания языка в частных учебных заведениях, не мало. Безусловно, образование, получаемое преподавателями, предпочитающими заучивание, ориентированными только на изучение грамматики, не является адекватным для обеспечения эффективной межкультурной коммуникации. Поэтому такие преподаватели должны пройти тренинг по развитию межкультурных навыков. Более того, предполагается, что преподаватель, понимающий место и значение межкультурной компетенции в обучении иностранному языку, будет обладать достаточными знаниями и умениями для того, чтобы оценить, насколько используемые им учебные материалы служат этой цели, и при необходимости без колебаний внести в них

изменения. Это связано с тем, что основной целью обучения должно быть овладение студентами культурных и социальных характеристик изучаемого языка.

Студенты, обучающиеся на кафедрях русского языка и литературы университетов Турции, сталкиваются с множеством проблем в процессе обучения языку. Одной из таких проблем является отсутствие возможности находиться в стране изучаемого языка. Студенты не могут усвоить этикет поведения и моральные нормы, поскольку не находятся в постоянном контакте с носителями языка. Такие элементы, как приветствие, прощание, обеденный этикет, речевой этикет, являются важными в приобретении социокультурных навыков. В Турции овладение этим приобретением зависит от преподавателя и окружающей среды. Поэтому материалы занятий, используемые студентом, должны быть направлены на развитие студента с социокультурной точки зрения. В качестве примера норм вежливости в русской и турецкой культуре рассмотрим тему «приветствие». Прежде всего, следует отметить, что вежливость – это междисциплинарный и межкультурный феномен. Вежливость обеспечивает нормальное выполнение социальной и межличностной функции языка (Yılmaz, 2021: 1039).

Известно, что русские и турки обычно используют в приветствиях слова пожелания доброй воли. Однако социокультурные значения используемых выражений могут быть различными. Если рассматривать формы языка тела и поведения, используемые в истории турецкой культуры в функции приветствия, то можно перечислить их следующим образом: *пожатие руки, наклон головы вперед, взмахи руками, поднесение руки к голове, поднесение правой руки к груди, объятия, объятия путем пожатия рук или соединения плеч, улыбка / подмигивание, легкий наклон головы вперед и поцелуй руки*. В этом контексте видно, что поведенческие приветствия в турецкой культуре интенсивно осуществляются через органы *рука, голова и грудь*. Можно перечислить приветственные выражения, используемые в турецком языке, следующим образом: ***merhaba*** (привет/здравствуйте), ***selamünaleyküm*** (салам алейкум), ***selam(lar)*** (привет), ***günaydın(lar)*** (доброе утро), ***iyi sabahlar/hayırlı sabahlar*** (доброе утро), ***iyi günler/hayırlı günler*** (добрый день), ***iyi akşamlar/hayırlı akşamlar*** (добрый вечер), ***iyi geceler/hayırlı geceler*** (добрая ночь), ***iyi yolculuklar*** (в добрый путь), ***hoş geldiniz*** (добро пожаловать), ***Allah'a ismarladık/Allah'a emanet ol*** (храни вас Бог), ***hoşça kal(ın)*** (пока), ***esen kal(ın)/esenlikler (dilerim)*** (до свидания), ***görüşmek üzere/görüşürüz/eyvallah*** (до встречи), ***kendine iyi bak*** (берегите себя), ***güle güle*** (пока) *ve elveda* (прощай) и т.д. (Keskin, 2017: 128).

Приветствие в русском речевом этикете – тема, требующая детального исследования. В качестве примера можно привести словарь А.Г. Балакая (Балакай, 2001) «Словарь русского речевого этикета». Данный словарь содержит 605 приветствий и прощаний на русском языке. Таким образом, приветствия и прощания, приведенные в алфавитном списке словаря, дают лингвокультурологическую информацию, которую иностранец может использовать при изучении русского языка (Сивкова и Юн Евон 2015: 107).

При сравнении некоторых приветственных выражений в турецкой культуре с приветственными выражениями в русской культуре в контексте социокультурного усвоения обнаруживаются как сходства, так и различия. Как и в турецкой культуре, приветствия в русской культуре состоят из слов, содержащих пожелания добра и здоровья. Однако употребление некоторых слов отличается. Например, приветствия ***привет*** и ***здравствуйте*** в русском языке имеют турецкий эквивалент ***merhaba*** (*мерхаба*). Однако между этими двумя словами есть разница в

значении. Привет – это приветствие, используемое в дружеской обстановке, а здравствуйте – это приветствие, используемое для людей, с которыми мы встречаемся впервые или в официальной обстановке. Турецкое выражение *merhaba* соответствует обеим ситуациям. Приветствие *merhaba* используется как в официальной обстановке, так и в кругу друзей. Турецкие студенты поначалу испытывают трудности в проведении различий. Студенты, не знающие русского языка и впервые начинающие изучать русский язык в вузе, предпочитают использовать слово *привет* в любой обстановке из-за простоты произношения и не осознания смысловой разницы. Точно так же студенты не могут различить семантическую разницу в приветственных выражениях **Добрый день, Здравствуй, Здравствуйте**, которые имеют сходные значения. Для студентов, только начинающих изучать русский язык, это различие объясняется в предпочтительных для преподавателей книгах и подкрепляется диалогическими текстами. Однако одних текстов недостаточно. Использование махания рукой, поклона, улыбки или серьезности при приветствии в соответствии с правилами этикета и вежливости в учебниках не предусмотрено. Поэтому необходимо создавать примеры диалогов и подкреплять их аудиовизуальными материалами и играми. Необходимо демонстрировать видеоролики и фотографии по различным аспектам, таким как этикет, стили речи, традиции, обычаи, национальные праздники изучаемого языка, и организовывать речевую деятельность, чтобы помочь студентам применить увиденное на практике.

Эти примеры не ограничиваются приветствиями. Рассмотрим грамматическую структуру некоторых выражений в русском языке, которые отличаются от турецкого языка. Например, в русском языке широко используются возвратные глаголы. Такие выражения как **“saçım taramak”** и **“elini yüzünü yıkamak”** представлены в русском языке просто как **“причесываться”** и **“умываться”**. При использовании этих выражений студенты часто прибегают к использованию турецкой грамматической структуры, что приводит к неверному формированию русских эквивалентов данных выражений. Студенты часто ошибочно переводят выражения буквально, не учитывая их грамматических особенностей.

Кроме того, можно привести примеры и с использованием падежей в русском языке. Например, к глаголу **“sormak”** в турецком языке задается вопрос (*кому?*), тогда как в русском языке глагол **“sormak” (спросить)** используется с вопросом **“кого?”**. Подобная ситуация происходит с глаголом **“aramak”**, который в турецком языке используется с вопросом **“kimi?” (кого?)**, тогда как в русском языке глагол **“звонить”** требует после себя вопрос **“кому?”**. Студенты, исходя из турецкого языка неправильно склоняют подобного рода глаголы.

По мнению Кызыластана (2010),

Несмотря на то, что межкультурная компетенция стала сегодня важной частью преподавания иностранных языков, мы видим, что обучение иностранным языкам в Турции сосредоточено в основном на грамматических аспектах. Эта ситуация неизбежно находит отражение в программах подготовки преподавателей иностранных языков. Среди курсов, предлагаемых в рамках этих программ, нет ни одного, который бы рассматривал важность межкультурной компетенции в преподавании языка или включал упражнения, игры и дискуссионные темы для приобретения межкультурных коммуникативных навыков (Kızılaslan 2010: 85).

Как видно, в процессе обучения русскому языку как иностранному большое значение имеет как правильное руководство со стороны педагога, так и использование подходящих учебных материалов. Одни лишь упражнения, основанные на текстах, недостаточны; необходимо также включать ресурсы, направленные на развитие навыков аудирования и устной речи.



## Заклучение

В этом контексте можно сказать, что основной целью обучения иностранным языкам должно быть воспитание социально и культурно полноценных личностей, способных видеть взаимосвязь между своей и другими культурами, проявляющих интерес к тому, что отличается от них самих, и задающих вопросы, а не воспитание индивидов, обладающих только лингвистической компетенцией в изучаемом языке.

Социокультурная компетенция играет важную роль в структуре коммуникативной компетенции, поскольку язык и культура тесно взаимосвязаны. Успешное владение иностранным языком становится возможным лишь при понимании этнокультурных особенностей его носителей. Кроме того, формирование социокультурной компетенции приносит воспитательный элемент, обогащая знания обучаемых о всемирных ценностях. Это также помогает им рассматривать свою собственную культуру в контексте с другими, способствуя толерантному отношению к представителям различных менталитетов и призывая к участию в диалоге культур.

В итоге, рассматривая кафедры русского языка университетов Турции, мы видим, что в них есть такие занятия, как «Русская культура», «История России», «Аудирование», «Говорение», «Методика устной речи», которые помогут студентам приобрести социокультурную компетенцию. Помимо этих курсов, следует отметить, что для улучшения коммуникативных навыков студентов открыты клубы русского языка (например, на кафедре русского языка и литературы Анатолийского университета). Однако, несмотря на эти уроки и занятия, у студентов возникают проблемы с быстротой мышления и передачей своих мыслей на изученном языке. Они строят предложения с логическими ошибками. Эти факторы свидетельствуют о наличии определенных недостатков в преподавании иностранных языков. Не последнюю роль играют в этом процессе и программы учебного обмена, такие как Эрасмус или Мевляна, благодаря которым студенты получают возможность провести как минимум одно полугодие в другой стране, в аутентичной речевой и культурной атмосфере. Такой опыт зачастую оказывается незаменимым в приобретении и развитии социокультурной речевой компетенции, позволяя за короткий срок и из первых рук получить необходимые знания и умения. Использование обучающих технологий, с одной стороны, и участие в программах учебного обмена, с другой, помогут восполнить недостатки процесса обучения РКИ, сделать его сбалансированным и эффективным.

## Литература

- Балакай А.Г. (2001). *Словарь русского речевого этикета*. М.: АСТ-ПРЕСС.
- Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. (1990). *Лингвострановедческая теория слова*. М.: Русский язык.
- Генсницкая Э.А. (2014). Роль социокультурной компетенции в овладении иностранным языком. *Вестник науки и образования*. с. 1-6. <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-ovladienii-inostrannym-yazykom> (дата обращения: 10.07.2023)
- Дарева, О. А., Дашиева, С. А. (2009). Социокультурная компетенция как компонент коммуникативной компетенции. *Вестник бурятского государственного университета*. № 15, с. 154-159.
- Егоркина, Ю. Э. (2011). Формирование социокультурной компетенции иностранных учащихся на занятиях по рки (на материале текстов о белорусских праздниках комплекса «Беларусь»). *Электронная библиотека БГУ*. с. 1-4.

- Сафонова В.В. (2001). Культуроведение в системе современного языкового образования. *Иностранные языки в школе*. № 3. с. 17-23.
- Самчик, Н.Н. (2019). Развитие социокультурной компетенции при обучении русскому языку как иностранному. *Карельский научный журнал*, Т. 8. № 3(28), 57-59.
- Сивкова Т. Н., Юн Е. (2015). Приветствие и прощание в русском и корейском речевом этикете. *Русский язык и лингвокультура в сопоставительном аспекте*. с. 106-117. [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/45171/1/rl\\_2015\\_16.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/45171/1/rl_2015_16.pdf) (дата обращения:26.09.2023)
- Тер-Минасова С.Г. (2000). *Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие*. М.: Слово.
- Юрова Ю.В. (2007). Фактор социокультурной компетенции в практике преподавания русского языка как иностранного. *Вестник РУДН, сер. Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. № 2. с. 68-74.
- Aktaş T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.1. No.1. pp. 89-100. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/104677> (дата обращения: 18.09.2023)
- Canale M., Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1(1). pp. 1-47.
- Gökmen M. E. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç. *Dil Dergisi*. Sayı:128. pp. 69-78.
- Hymes D. H. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Eds. Janet Holmes, and B. Pride J. Baltimore: Penguin Books Ltd. pp. 269- 293.
- Keskin A. (2017). Türk Kültüründe “Selamlaşma” ve “Vedalaşma” Hakkında Genel Bir Değerlendirme. *TÜRK DÜNYASI, Dil ve Edebiyat Dergisi*. Issue: 43, pp. 125-146.
- Kızılaslan İ. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık. *Millî Eğitim*. Sayı: 185. pp. 81-89.
- Sönmez Ö. (2021). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel ve Eylem Odaklı Yaklaşımın İlkelerine Karşılaştırmalı Bir Bakış: “Reflets” ve “Tendances” Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*. 12 (1). pp. 35-53. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1422938> (дата обращения: 18.09.2023).
- Willems Gerard M. (2002). Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication. *Council of Europe*. Strasbourg. pp. 1-22.
- Yılmaz E. (2021). Dede Korkud'un “Nezaket Teorisi” Bakımından Değerlendirilmesi. 9. *Uluslararası Türkoloji Kongresi Bildiri Kitabı*. pp.1037-1057.

## 74. Использование аутентичных материалов при обучении русскому языку турецких студентов (на примере заголовков статей русскоязычных газет)

Filiz KARAKALE<sup>1</sup>

**APA:** Karakale, F. (2024). Использование аутентичных материалов при обучении русскому языку турецких студентов (на примере заголовков статей русскоязычных газет). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1279-1294. DOI: 10.29000/rumelide.1454544.

### Аннотация

Процесс обучения иностранному языку включает в себя различные компоненты, такие как мотивационный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный. При обучении русскому языку как иностранному, помимо вышеупомянутых факторов, следует уделять внимание развитию интеллектуальных и профессиональных навыков студентов, особенно кафедры русской филологии. Ибо русский язык – не просто объект изучения для них, но и средство обучения. Кроме того, он станет инструментом осуществления будущей профессиональной деятельности. В указанном смысле аутентичные материалы представляют собой ценные ресурсы, поскольку они позволяют познакомиться с культурой и реалиями жизни страны изучаемого языка. Они предоставляют учащимся уникальную возможность соприкоснуться с реальным языком, используемым в повседневной жизни, а также в различных сферах общества. Следовательно, актуальность темы исследования несомненно значима. Данная статья посвящена работе с газетными заголовками, являющимися одним из аутентичных материалов в процессе обучения русскому языку турецких студентов. В статье рассматриваются различные аспекты использования газетных заголовков в образовательном процессе. В дополнение к этому предлагаются некоторые рекомендации для педагогов и методистов по интеграции газетных материалов преимущественно заголовков в учебный процесс с целью улучшения методов преподавания русского языка как иностранного. Для достижения поставленной цели был выполнен обзор научных публикаций написанных на русском языке по рассматриваемой теме, проведен анализ документов, а также осуществлен анализ и синтез полученной информации. Кроме того, произведено обобщение педагогического опыта. Опираясь на полученные данные, были достигнуты выводы и результаты исследования.

**Ключевые слова:** Аутентичные материалы, Газетные заголовки, Русский язык как иностранный, Турецкие студенты

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Rus Dili ve Edebiyatı / Dr. Dokuz Eylül University, Faculty of Literature, Russian Language and Literature (İzmir, Türkiye), filiz.karakale@deu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1253-3667, **ROR ID:** <https://ror.org/oodbd8b73>, **ISNI:** 0000 0001 2183 9022, **Crossreff Funder ID:** 501100005771

## Türk öğrencilere Rusça öğretiminde özgün materyallerin kullanımı (Rusça gazetelerin haber başlıkları örneğinde) <sup>2</sup>

### Öz

Yabancı dil öğretimi, motivasyonel, bilişsel, iletişimsel ve yansıtıcı düşünme gibi çeşitli yönleri sahiptir. Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde, özellikle Rus Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin, bu yönlerin yanında entellektüel ve mesleğe yönelik becerilerinin geliştirilmesine de önem verilmelidir. Çünkü Rus dili, onlar için sadece bir öğrenme nesnesi değil, aynı zamanda bir öğrenme aracı olup bu araç, gelecekteki mesleki faaliyetlerini gerçekleştirme görevi de görecektir. Bu bağlamda özgün (otantik) materyaller, hedef dilin ait olduğu kültüre ve toplumun gerçeklerine dair bilgi veren önemli kaynaklardır. Bunlar, günlük hayata ve toplumun farklı katmanlarına özgü dille tanışmaları için öğrencilere eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, araştırma konusunun önemi tartışmasız büyüktür. Bu çalışmada, Türk öğrencilere Rusça öğretiminde, özgün materyallerden biri olarak kabul edilen gazete haber başlıklarının kullanımı ele alınmaktadır. Başlıkların eğitim sürecine dâhil edilmesi farklı açılardan incelenmektedir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Rusça öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine yönelik, haber başlıkları başta olmak üzere gazete materyallerinin derslerde kullanımına dair eğitimciler ve yöntem uzmanları için bazı öneriler sunulmaktadır. Çalışmada, araştırma konusuyla ilgili Rusça literatür taraması ve doküman incelemesi yoluyla ulaşılan bilgilerin analizi ve sentezi yapılmıştır. Bunun yanı sıra, alanla ilgili pedagojik deneyimlerden genel çıkarımlarda bulunulmuştur. Elde edilen verilere dayanarak araştırmanın bulguları ve sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özgün materyaller, Haber başlıkları, Yabancı dil olarak Rusça, Türk öğrenciler

<sup>2</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %5

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 05.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454544

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

## The use of authentic materials in teaching Russian language to Turkish students (on the example of article headlines from newspapers published in the Russian language) <sup>3</sup>

### Abstract

The teaching process of a foreign language encompasses various elements, such as motivational, cognitive, communicative and reflective aspects. In addition to the mentioned factors, it is crucial that in teaching Russian as a foreign language, particularly to students within the Russian Philology Department, is paid to the development of their intellectual and professional qualities. Because the Russian language for them is not just an object of study, but also a means of learning. In addition, it will become a tool for future professional activities. In this context, authentic materials serve as valuable resources, as they provide an opportunity to acquaint learners with the culture and the everyday realities of the country whose language is being studied. They provide students with a unique opportunity to encounter authentic language used in everyday life as well as in various areas of society. Hence, the importance of the subject matter in the paper is unquestionably substantial. This article focuses on the utilization of newspaper headlines, regarded as authentic materials in the process of instructing Russian language to Turkish students. The study explores various aspects of using newspaper headlines in the educational process. Furthermore, it offers some recommendations for educators and methodologists on incorporating newspaper materials, particularly headlines, into the educational process to enhance the methodologies of teaching Russian as a foreign language. In order to accomplish the stated objective, a review of scientific publications written in Russian on the considered topic was conducted, along with an analysis of documents. An analysis and synthesis of the obtained information were carried out. Furthermore, a generalization of pedagogical experience was performed. Thus, the outcomes and conclusions of the study were achieved.

**Keywords:** Authentic materials, Newspaper headlines, Russian as a foreign language, Turkish students

### Введение

В наше время владение иностранными языками не просто приобретает значение как умение, но также превращается в неотъемлемый элемент достижения успеха как в личной, так и в профессиональной сфере. Однако когда дело доходит до обучения новому языку, многие люди чувствуют себя неуверенно. В этом отношении следует понимать, что обучение иностранному языку становится более чем просто уроками в учебниках. В образовательном процессе ключевым компонентом является многообразие учебных материалов и методов, способствующих преодолению языковых барьеров у студентов. Таким образом, обучение приобретает большую

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – www.intihal.net, Rate: %5

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 05.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454544

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

эффективность и доступность, сопровождаемые увеличением мотивации и более глубоким пониманием языка и культуры. Ни для кого не секрет, что овладение иностранным языком нельзя рассматривать отдельно от культуры, к которой принадлежит изучаемый язык. В связи с этим в процессе обучения иностранному языку обращение к аутентичным материалам играет очень существенную роль. “Слово аутентичный и аутентический и (а также автентичный и автентический), (от греч. *authentikos*), означает подлинный, действительный” (Ушаков и др., 1935: 8). А аутентичные материалы- это “материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.” (Азимов и Щукин, 2009: 25).

“В целом, следует говорить о том, что использование аутентичных материалов в преподавании любого иностранного языка не просто играет важную роль, оно качественно необходимо. Их научно и практически признанный высокий мотивационный потенциал способен сформировать и развить у обучающихся позитивное отношение к языку и его изучению, равно как и дать им драгоценный опыт реального межкультурного взаимодействия, удовлетворить их некоторые эмоциональные и когнитивные потребности” (Бабкеновна и Алексеевна, 2019: 48).

С учетом всего вышеизложенного можно утверждать, что при обучении русскому языку как иностранному ключевую роль играют аутентичные материалы, предоставляемые средствами массовой информации. Одним из них являются газетные материалы.

“Использование газетных материалов на иностранном языке в учебном процессе способствует углублению и упрочнению знаний, поскольку они приобретены в процессе практического применения языка. Наряду с исследованиями лексических и синтаксических особенностей газетных статей особое внимание уделяется заголовкам, их видам, функциям и трудностям перевода” (Митрахович, 2021:481).

В этом отношении одним из важных аспектов, способствующих усвоению и совершенствованию языка, является работа с газетными заголовками. Ввиду того, что газеты играют значимую роль в передаче информации и отражении культурных особенностей, а владение иностранным языком невозможно без понимания культурной специфики и реальности жизни, рекомендуется включать газетные заголовки в процесс обучения русскому языку турецких учащихся. В данном контексте современные (новые) медиа рассматриваются как более действенный подход. Согласно высказыванию Е. Ю. Баженовой (2013: 2) в рамках современных средств массовой информации,

“Необходимость постоянного увеличения информирующего потенциала СМИ в современных условиях глобализации массовой коммуникации обуславливает переход традиционных СМИ в электронное пространство сети Интернет, способствующей оперативности передачи данных, особенно новостных, благодаря ее техническим возможностям.”

Итак, использование заголовков интернет-газет в ходе обучения русскому языку турецких студентов оказывается более эффективным в силу их легкой доступности и применимости.

## 1. Цели, задачи и методы работы и обзор литературы

Цель работы: Статья посвящена использованию газетных заголовков в обучении русскому языку турецких учащихся. Автор статьи выявляет преимущества их использования для повышения уровня владения русским языком и мотивации студентов. Актуальность темы работы остается неоспоримой на данный момент, поскольку владение иностранным языком невозможно без

учета реалий жизни и культуры. Через понимание смысла газетных публикаций, являющихся неотъемлемой частью культуры, изучающие язык приходят к пониманию особенностей языка и жизни.

**Задачи:** Задачи работы заключаются в том, чтобы выяснить роль культуры в обучении иностранному языку и подчеркнуть значимость газет как отражения культурных и повседневных реалий; выявить лингвистические особенности газет и выделить преимущества использования заголовков интернет-газет при обучении русскому языку как иностранному; предложить способы работы с заголовками русскоязычных газет.

**Методы:** В качестве методов были использованы поиск и изучение информации в научной литературе по данной теме, обобщение опыта преподавания иностранного языка, анализ результатов, полученных в процессе исследования, а также подход абстрагирования и унификации общепринятого научного знания в контексте конкретных исследовательских задач. Материалом для исследования послужили работы, рассматривающие использование аутентичных материалов (на примере газет и заголовков) в процессе обучения иностранному (преимущественно русскому) языку, также заголовки статей различных центральных русскоязычных газет, представленных в Интернете.

**Обзор литературы:** Было рассмотрено тридцать пять научных публикаций на русском языке, посвященных данной теме за последние двадцать лет. В соответствии с содержанием исследования, пятнадцать из них было взято в рамках работы, проанализировано, и благодаря выводам, изложенным в них, гипотезы данного исследования были подтверждены. Таким образом, полученные результаты работы основаны на анализ данных вышесказанных научных публикаций и реальных примеров, взятых из ведущих русскоязычных газет. В дополнение к этому, в учет принимается собственный опыт автора статьи преподавания русского языка в турецких вузах.

## **2. Газетные заголовки и способы их использования на занятиях по русскому языку как иностранному**

### **2. 1. Газетные заголовки и их функции**

Заголовок является, пожалуй, самой важной частью любого газетного материала. Это своего рода сигнал, который привлекает внимание читателя, побуждая его прочитать содержание публикации (Букина, 2020: 318). Газетные заголовки предоставляют краткое и яркое отражение основной информации статьи. Использование языка заголовков направлено на максимальное сжатие информации, чтобы обеспечить быстрое восприятие и понимание событий, происходящих в мире. Иными словами, газетные заголовки не только передают основную информацию о содержании публикации, но и обладают эмоциональным оттенком, активизируют интерес читателя. Таким образом, они служат эффективным инструментом для формирования общественного мнения. Г. В. Онкович (2009: 415) высказывает следующие утверждения относительно заголовков в газетах:

“Интерес к газетным заголовкам у исследователей языка прессы появился в середине прошлого века. С тех пор он не пропал, хотя аспекты его рассмотрения в тот или иной период менялись. [...] На их примере мы видим и изменения в языковых процессах, и изменения, происходящие в жизни общества.”

Однако она заинтересована в изучении этапов развития медиадидактики в использовании материалов периодической печати в образовательном процессе. В рамках своего исследования по данной теме, она использовала, по собственным словам, "одно из первых пособий, в котором уделялось значительное внимание газетным заголовкам (Е. И. Осипян, *Читайте газету на русском языке*), одно из средних (Н. В. Лебедева, *Читаем газету, слушаем радио*) и одно из последних (Е. А. Сандрикова, *Газета на уроке РКИ: прецедентные высказывания в заголовках*)" Онкович (2009: 415).

При создании газетных текстов используется множество различных языковых выражений, чтобы они были одновременно краткими и достаточно эффективными для вызывания чувств у людей. С этой точки зрения,

“Работа с заголовками текста выполняет ряд важнейших методических задач: формирует навыки анализа, интерпретации текста, способствует пониманию причин ее различных вариантов и возможности диалога с текстом; способствует формированию навыков определения средств речевой выразительности; развивает коммуникативные компетенции школьника за счет овладения приемами художественной речи и их творческого использования в собственных высказываниях [...]” (Чеснокова, 2021: 2).

Преимущества интеграции газетных заголовков в процесс обучения русскому языку представлены следующими разделами:

2.1.1. Актуальность и реалии языка: Газетные заголовки отражают современные языковые тенденции, актуальные слова и выражения. Их использование позволяет учащимся ознакомиться с современным русским языком, включая жаргон и новые лексические единицы. На сегодняшний день тексты СМИ вышли из жесткой системы книжных стилей и активно взаимодействуют с разговорной и деловой речью, с рекламными и ораторскими текстами (Казак, 2012: 18). В газетных заголовках особенно широко используются жаргонизмы. “Жаргон – это речь какой-н. социальной или иной объединенной общими интересами группы, содержащая много слов и выражений, отличных от общего языка, в том числе искусственных, иногда условных” (Ожегов и Шведова, 2006: 190). Однако, необходимо соблюдать осторожность при переводе газетных заголовков, в которых используется жаргон, ибо “интенсивное проникновение в публичное общение жаргонных включений имеет как позитивное, так и негативное значение” (Машкова и Бондаренко, 2016: 193).

“Паром халявщиков: турки пожаловались, что россияне живут у них бесплатно. (Открытие паромы из Новороссийска в Турцию заставило говорить о ‘выгодных’ и ‘невыгодных’ туристах)” (Голубицкая, 2022). Жаргонное слово “халявщик— человек, привыкший получать что-либо даром, падать на хвост” (Дубягин и др., 1991:189). Следующий пример связан с использованием неологизмов, что также часто встречается в заголовках газет.

“Дракон за 15 миллионов, сельская тема и гадалки вместо звезд: Тренды корпоративов 2023 года” (Рогоза, 2023).

Слово ‘тренд’ является неологизмом. Объясняя простыми словами, неологизм — это слово, недавно появившееся в языке. Гальцева (2014: 5) полагает, что “тренд (от англ. trend – тенденция, уклон) – преобладающая тенденция, общее направление развития чего-л. (общественного мнения, моды и др.).”



2.1.2. Развитие навыков чтения: Что касается данного вопроса, Н.А. Гріднева (2018: 16) выражает свое мнение:

“Как любая деятельность, чтение (в аутентичных условиях) всегда производится с какой-либо целью, которая в значительной степени определяет многие его характеристики. В обеспечении целенаправленности чтения, в организации его как процесса, направленного на извлечение и переработку искомой информации, решающую роль играет предтекстовый этап работы, призванный предварительно сориентировать учащихся в предлагаемом материале и мотивировать их на последующее чтение текста. В этом отношении заголовок, тем или иным образом обозначающий тему текста, задающий определенное направление его восприятию и осмыслению, имеет большое значение. Многие методисты обращают внимание на то, что заголовок создает определенную содержательную установку (гипотезу), которая превращает чтение в активный процесс.”

Ввиду этого использование газетных заголовков в процессе обучения иностранному, в том числе русскому, языку является эффективным средством улучшения навыков чтения. По словам В. Г. Костомарова (2011: 90),

“Разумеется, характер чтения зависит прежде всего от того, что читается. Ведь чтение — это и восприятие массово-коммуникативных текстов, прежде всего газеты, являющейся родоначальницей массовой коммуникации в нынешнем понимании слова. Еще И. Кант придавал чтению газет (в отличие от чтения серьезных книг) отвлекающее значение, для отдохновения.”

Газетные заголовки часто коротки и лаконичны, что делает их удобным материалом для развития навыков быстрого чтения. При этом студенты могут тренироваться в выделении ключевых слов и понимании основного смысла заголовка. Помимо этого чтение газетных заголовков требует быстроты мышления и позволяет развивать навыки обобщения, что положительно сказывается на качестве общего образования.

2.1.3. Расширение словарного запаса: Газетные заголовки часто содержат слова с высоким уровнем информативности и выразительности. Это может способствовать расширению словарного запаса студентов и обогащению их языковых навыков. Это можно проиллюстрировать следующим примером:

“Китайцы намерены в 2024 году продать в России 1,2 млн легковых машин” (Ильюшенков, 2023).

Легковой автомобиль (жарг. легковушка): Предназначенный для перевозки людей, ручного багажа (Ожегов и Шведова, 2006: 321). Как известно, их основное назначение – перевозка пассажиров до 8 человек. Эти термины и выражения редко включаются в учебные пособия.

2.1.4. Обучение структуре и стилю речи: Газетные заголовки обычно следуют определенным структурным и стилистическим правилам. Изучение заголовков может помочь студентам лучше понимать, как формулировать короткие и яркие высказывания, а также как использовать различные языковые конструкции. Фразеологизмы, поговорки, цитаты, названия книг и фильмов и другие средства выразительности, такие как морфологические и фонетические приемы, способны добавить выразительность и привлекательность заголовкам. По словам В.П. Москвина (2006: 2) “выразительные средства языка являются традиционным предметом риторики и стилистики; именно здесь находим весьма различные по своей протяженности и наполнению перечни тропов и фигур”; так например, в газетных жанрах часто используются перифразы для предупреждения тавтологии. “Перифразы – это описательные обороты, передающие смысл другими словами. Например: сахар – белая смерть” (Бекишева, 2021: 55).

М.А. Сирипля (2007: 122) отмечает, что "перифраз-заголовок выступает как средство включения в процесс восприятия информации не только интеллекта, но и эмоций." М.В. Саблина (2009: 95) высказывает свою точку зрения по данному вопросу следующим образом:

“В качестве газетных заголовков используются различные виды цитат [...] (артоцитата, реминисценция, аллюзия). [...]. В России «Раскольниковы» опять убивают старух-процентщиц (Комсомольская правда. 13.01.2009). Старуха-процентщица, Раскольников – герои романа Ф.М. Достоевского Преступление и наказание.”

Данный заголовок о женщинах-ростовщицах, убитых в России в 2000-х годах.

А следующий пример связан с использованием метонимии, которая является одним из стилистических средств речи:

“Reuters: Белый дом готов на уступки республиканцам ради помощи Киеву” (Павлова, 2023).

'Белый дом' – это метонимия и очень часто употребляется как в турецком, так и русском языке при указании на правительство США. “Метонимия – это оборот речи, представляющий замену названия явления, понятия или предмета названием другого предмета, неразрывно связанным в нашем сознании с представлением о таком явлении ('стол' вместо 'еда'); употребление подобного оборота речи” (Ефремова, 2000).

Как говорится в исследовании С.А. Золотаревой (2010: 12),

“Здесь уместно обратиться к понятию 'логоэпистема' (термин Н.Д. Бурвиковой и В.Г. Костомарова), которое отражает сущность: логоэпистема – это след языка в культуре или культуры в языке. Сюда следует причислить и пословицы, и поговорки, и афоризмы, и крылатые слова, и говорящие имена, и язык рекламы, и строчки из песен и художественных произведений.”

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что логоэпистема- это отпечаток культуры внутри языка или языка внутри культуры и часто используется в заголовках газет.

2.1.5. Творческий аспект: Относительно этого вопроса, Т. В. Курманова (2013: 4-5) выражает свою точку зрения: “Необходимо подчеркнуть, что работа с материалами СМИ на уроках РКИ не должна сводиться к изучению только языковых явлений. Медиа-тексты также служат для развития различных видов мышления – логического, критического и креативного, играют важную воспитательную роль.” На основании этого можно сделать вывод, что работа с газетными заголовками позволяет студентам не только освоить языковые навыки, но и развивать свою индивидуальность в языковом выражении. С этой точки зрения анализ и переформулирование газетных заголовков может стать творческим заданием. Такие задания позволяют студентам воплощать собственные идеи, делая учебный процесс более увлекательным. Кроме того, “[...] необходимо знакомить учащихся с текстами всех функциональных стилей. Студент должен понимать, что тексты различаются по функциональному стилю, жанру, регистру, времени и месту создания. Все это должны почувствовать студенты” (Нараян, 2018: 156). Подобный всеобъемлющий подход способствует развитию умений письменного и устного перевода у студентов. С учетом этого факта газетные заголовки представляют собой значимый инструмент для формирования у турецких студентов всесторонних навыков перевода.

2.1.6. Средство углубления понимания культуры: Работа с газетными заголовками предоставляет турецким студентам уникальную возможность погружения в культурное окружение и активного обучения языку. Следует подчеркнуть, что “для иностранцев особенно важно изучение русского языка параллельно с познанием русской культуры, что помогает лучше понимать Россию и ее народы, а также имеет важное значение для исследования мирового нематериального культурного наследия” (Юйян и Болдышева, 2023: 154). Газетные заголовки отражают актуальные события и обычаи, что помогает им освоить не только язык, но и контекст местной жизни:

“Эксперты спрогнозировали доход Дедов Морозов и Снегурочек в этом году” (Зайцева, 2023).

В русской культуре Дед Мороз приезжает вместе со своей внучкой Снегурочкой на санках, в то время, как американский Санта Клаус на оленях.

“День музея «Эрмитаж»” (Белоусова, 2023).

Данный заголовок также имеет отношение к русской культуре. Как известно, Эрмитаж – один из крупнейших и наиболее популярных художественных музеев мира. В дополнение к этому следует отметить, что фразеологизмы, цитаты, названия книг и фильмов и другие, используемые в газетных заголовках средства выразительности помогают не только развитию стиля речи, но и пониманию культуры.

2.1.7. Передача сокращенных названий (аббревиатур) различных организации и должностей: Газетные статьи содержат множество выражений, перевод которых представляет определенные трудности. Среди них особенно выделяются аббревиатуры. Именно в заголовках газетных статей часто встречаются сокращения названий государственных учреждений и международных организаций, названий партий, географических названий и т.п. (США – Соединенные Штаты Америки; ООН – Организация Объединенных Наций; Минздрав – Министерство здравоохранения; МИД – Министерство иностранных дел). Умение распознавать и использовать такие аббревиатуры способствует расширению языковых навыков и повышает коммуникативные способности студентов.

В отношении перевода заголовков, Е. Е. Царева (2010: 401) высказывает следующее: “Имеется еще одна особенность газетных заголовков, которую переводчикам не следует упускать из вида, это – самые разнообразные сокращения, исключительно часто встречающиеся в заголовках и затрудняющие их понимание.” В этой связи будущим переводчикам необходимо овладеть умением точного перевода газетных аббревиатур на целевой язык. Использование газетных заголовков - результативный метод для развития этого навыка:

“Первый энергоблок АЭС ‘Аккую’ в Турции получил разрешение на ввод в эксплуатацию” (Известия, 2023). АЭС – Атомная электростанция ‘Аккую’ в Турции.

2.1.8. Повторение и закрепление грамматических правил и практика падежей, изучение синтаксических норм: Формирование заголовков в русскоязычных газетах характеризуется разнообразием грамматической структуры. В них используются различные типы предложений, такие как простые (двусоставные или односоставные), сложные, а также неполные. Ввиду этого “материалы текстов газет служат прекрасной основой для изучения грамматических структур и синтаксических конструкций, которые даются в моделях, являющихся постоянными

структурными элементами газетного текста” (Курманова, 2013: 3). Также опыт работы с турецкими учащимися, обучающимися русскому языку в турецких вузах показал, что они лучше запоминают грамматические правила, когда каждая грамматическая структура сопровождается примерами из реальной жизни. При анализе газетных заголовков студенты могут практиковать правила использования падежей и других грамматических конструкций в контексте реальных ситуаций. Например:

“Тела россиянок, убитых в турецком Бодруме, отправлены в Москву” Бушев, 2023).

‘Убитых’ — это полное страдательное причастие прошедшего времени, образованного от совершенного вида (в форме родительного падежа множественного числа). Слово ‘отправлены’ также является страдательным причастием прошедшего времени, в краткой форме. В предложениях краткие формы причастий выступают в роли сказуемых. Турецкие студенты очень часто сталкиваются с путаницей и неправильным использованием деепричастий и причастий из-за того, что обе эти группы слов образуются от глаголов. В связи с этим использование газетных заголовков способствует более эффективному усвоению изученных материалов таких как причастие и деепричастие и других грамматических правил. Таким образом, нельзя не согласиться со следующими выводами Т. В. Курмановой (2013: 3):

“Большой интерес для иностранных учащихся представляет обратный порядок слов, который служит для выделения, выдвижения на первый план логически важных и актуальных элементов синтаксических конструкций (В Астану прибыла правительственная делегация Китая); а также изучение односоставных неопределенно-личных предложений, пассивных конструкций, кратких страдательных причастий прошедшего времени (назначен, были выполнены, построен, использован). Цель считается достигнутой, если студенты, встречая грамматические формы в тексте статьи, легко понимают их значения и могут передать смысл фразы с помощью синонимических конструкций.”

Относительно порядка слов в предложении можно утверждать, что в русском языке синтаксический порядок слов является свободным. Однако имеются определенные нормы. Например, при сообщении о наступлении какого-либо события или явления обычно выделяется предикат, располагая его на первом месте:

“Появились первые кадры дозаправки в воздухе модернизированного Ту-160” (Цыганкова, 2023).

Ниже представлен пример предложения с использованием инфинитива:

“Что смотреть на Новый год по ТВ” (Альперина, 2023).

Инфинитивные предложения охватывают различные области использования. Они могут выражать возможность, способность, цели, необходимость и другие виды отношений. “[...] В сочетании с частицей не и при использовании глагола несовершенного вида инфинитивное предложение может также означать запрет какого либо действия. Например: на территории школы не курить” (Колмакова и Былкова, 2021: 91).

2.1.9. Развитие навыков употребления временных и видо-временных форм русского глагола: Виды глагола — одна из самых сложных тем для изучающих русский язык как иностранный. Как известно, большинство глаголов в русском языке различаются по виду (совершенному и несовершенному) и стоят в противоположности друг к другу. Анализ газетных заголовков

способствует развитию навыков использования временных форм русского глагола, так как они предоставляют разнообразные примеры в различных временах. Например:

“Польские производители попросили ввести эмбарго на сахар с Украины” (Лисицын, 2023).

Попросить - это глагол в форме совершенного вида в прошедшем времени. Оба вида глаголов могут употребляться в прошедшем времени, однако между ними существуют значительные различия в контексте использования. Данные различия могут быть объяснены следующим образом:

“Функцию глаголов несовершенного вида при передаче факта действия, имевшего место в прошлом, можно определить как констатирующую, она проявляется чаще всего в диалогах и в изолированных сообщениях. Иную функцию имеют глаголы совершенного вида. Ее можно было бы назвать скорее сообщающей, повествовательной. Употребляя глагол совершенного вида, говорящий сообщает о возникновении какого-либо действия в определенной ситуации” (Рассудова, 1981).

Однако никакое объяснение не запоминается так хорошо, как пример из реальной жизни. Именно по этому поводу невозможно свести обучение русскому языку только к использованию учебников.

2.1.10. Формирование передачи иностранных (в том числе турецких) имен собственных на русском языке: Турецкие студенты нередко затрудняются в передачи турецких имен на русскую кириллицу, поскольку в турецком языке существуют буквы, не имеющие соответствия в русском. С помощью газетных заголовков студенты, именно начального уровня, могут ознакомиться с тем, как написаны турецкие и другие иностранные имена на русском языке (Нью-Йорк — New York, Голливуд — Hollywood, Байден — Biden, Эрдоган — Erdoğan):

“Байден и Эрдоган обсудили усиление НАТО и вступление в него Швеции” (Шевченко, 2023).

“Практическая транскрипция является средством включения слов одного языка в текст другого с приблизительным сохранением звукового облика этих слов. Неизбежная приблизительность практической транскрипции — следствие несовпадения ряда фонем в различных языках. [...] Дополнительную трудность создает несовершенство письменностей” (Гиляревский и Старостин, 1985: 14).

По мнению упомянутых исследователей, данный аспект до сих пор остается малоисследованным в области прикладного языкознания. Тем не менее важно, чтобы студенты были осведомлены о способах передачи иностранных имен на русском языке в средствах массовой информации.

## 2.2. Способы работы с газетными заголовками и примеры заданий

Прежде всего следует выбирать заголовки, соответствующие языковому уровню студентов и целям урока. Как заявила Д. Д. Дмитриева (2020: 76), в процессе обучения иностранных студентов русскому языку целесообразно применять неадаптированные, но несложные газетные тексты. Она ссылается на работы Д. В. Малявина и говорит следующее: Содержание текстовых материалов должно соответствовать тематическому календарному плану практических занятий по дисциплине, плану воспитательной работы, а также отражать основные события, происходящие в стране и мире. При этом текстовый и языковой материал следует преподносить согласно концентрическому принципу. И.И. Холодинская (2016: 126) говорит по этому поводу следующее:

“При правильном подборе материала для работы с газетными публикациями преподаватель имеет огромные возможности осуществления задач обучения иностранному языку, а также может сформировать у студентов профессиональную коммуникативную компетенцию, которая позволит осуществлять иноязычное общение в профессиональной и других сферах.”

Использование заголовков интернет-газет признаётся более эффективным в силу их легкой доступности и применимости. Общеизвестно, что компьютер в сочетании с проектором представляет собой один из мультимедийных средств, применяемых в учебном процессе. Проектор передает изображение с рабочего стола компьютера на поверхность доски, которая в данном случае служит экраном. Таким образом, проецированное на доску изображение поддается добавлению пометок. Кроме того, использование газетных заголовков вместе с соответствующими фотографиями, дополняющими представленный материал помогает удерживать внимание студентов на протяжении всего занятия. Ниже приведены некоторые рекомендации по работе с газетными заголовками:

Один из способов - это выделить ряд заголовков, содержащих разнообразные грамматические конструкции и формы времени. Первый шаг включает в себя чтение заголовков и перевод их на турецкий язык. Второй шаг - определение основных элементов предложения в заголовках, таких как подлежащее, сказуемое, дополнение, а также выделение грамматических компонентов, такие как предлоги, падежи, виды глаголов и прочее. Затем можно обсудить использование определенных грамматических конструкций в контексте заголовков.

Другой способ - это предложить студентам пересказать заголовок, сохраняя основную идею, но изменяя грамматическую структуру и лексику. Это способствует развитию креативности в использовании языка. Вместе с тем изучение разнообразных газетных заголовков, особенно тех, где присутствуют по одной и той же теме, способствует развитию у учащихся навыков составления предложений на русском языке при использовании различных подходов. Также возможно призвать студентов создавать предложения, используя выражения и фразы из заголовков газет. Это не только даст им возможность оттачивать свои навыки в грамматике, но и развивать умение создавать связные тексты. В силу того, что газетные заголовки часто отражают культурные особенности и идиомы, можно провести обсуждение этих характеристик с учащимися, что поможет им более глубоко понимать контекст и особенности использования языка.

## **Выводы и заключение**

В данной исследовательской работе основное внимание было уделено применению газетных заголовков в процессе обучения русскому языку турецких студентов. Исследователь рассмотрел ключевые этапы работы с газетными заголовками и, в качестве иллюстрации, представил некоторые типы заданий для данной статьи. В результате изучения различных источников были получены следующие выводы:

В первую очередь, целесообразно воспользоваться электронными версиями газетных заголовков, так как они удобно доступны и применимы в учебном процессе. Показ заголовка вместе с соответствующей статьей и фотографией при помощи компьютера и проектора привлечет внимание студентов с большей эффективностью.

Использование аутентичных материалов, таких как газетные статьи, существенно улучшает действенность обучения, учитывая, что мотивация играет важную роль в учебном процессе. В

данном контексте заголовки газетных статей способствуют повышению мотивации и активизации интеллектуального интереса студентов. Это обусловлено тем, что они сталкиваются с новой информацией о культуре и современной жизни страны, язык которой они изучают. Заголовки газет, как правило, отражают текущие события и темы, что позволяет студентам быть в курсе современных событий и более глубоко понимать культурные и социальные контексты в русскоязычных странах.

Интеграция газетных заголовков в учебный процесс улучшает эффективность обучения русскому языку, поскольку они предоставляют реальные примеры языковой практики; стимулирует интерес у студентов к более глубокому освоению русского языка; также помогает укрепить связь между языком и повседневной жизнью, что делает занятия более актуальными.

Заголовки являются прекрасным материалом для изучения русской грамматики, так как они обычно кратки, содержат ключевую информацию и демонстрируют различные языковые конструкции. Иными словами, изучение грамматических структур и синтаксических конструкций находит отличную поддержку в материалах газетных заголовков.

Чтение и анализ заголовков представляют собой эффективный подход для повышения уровня грамотности и разностороннего обогащения языковых знаний. Итак, применение газетных заголовков в обучении позволяет турецким студентам не только улучшить навыки чтения, но и значительно расширить словарный запас.

Дополнительным плюсом включения газетных заголовков в образовательную программу является их значимая роль в развитии переводческих навыков у студентов. Они предоставляют им возможность воспринимать контекст в более широком смысле; также обучает их выражать разнообразные идеи на русском и на турецком языках.

Заголовки газет следует подбирать в соответствии с уровнем студентов и параллельно изучаемым предметом. Использование заголовков, посвященных Турции, направлено на привлечение внимания студентов к занятиям и предоставление им конкретного примера транскрипции турецких имен собственных на русскую кириллицу. Кроме того, анализ текущих событий в Турции через русскоязычные газеты мотивирует студентов активно использовать изучаемый язык в повседневной жизни.

В заключение следует отметить, что включение заголовков русскоязычных газет в процесс обучения русскому языку турецких студентов способствует более глубокому усвоению языковых навыков и подготавливает их к успешному взаимодействию с русскоязычным обществом.

### Библиография

Азимов, Э. Г., Шукин, А. Н. (2009). “Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)”, Москва, Издательство Икар.

Альперина, С. (30.12.2023). “Что смотреть на Новый год по ТВ”, Культура, Российская газета rg.ru, Что смотреть на Новый год по ТВ- Российская газета (rg.ru) (Дата обращения: 30. 12. 2023).

Бабкеновна, А. Н., Алексеевна, Г. Т. (2019). Эффект и важная роль аутентичных материалов в преподавании иностранного языка, *Серия: Гуманитарные науки*, № 6 июнь 2019 г. с. 47 – 50.

Баженова, Е.Ю. (2013). Интернет-газета как новый вид сми, *Вестник АмГУ*, № 62, с. 161-165.

- Бекишева, Р. И. (2021). Использование газетных текстов в процессе изучения русского языка в вузе (юридический профиль), *Вестник КазНПУ им. Абая, серия 'Филология'*, №3(77), с. 51-57.
- Белюсова, А. (07.12. 2023). “День музея «Эрмитаж»”, *Аргументы и Факты* ( aif.ru)
- Букина, Т. Г. (2020). Заголовок как средство привлечения читательского внимания (на материалах ‘российской газеты’), *Образование и право*, № 9.
- Бушев, А. (13. 12. 2023). “Тела россиянок, убитых в турецком Бодруме, отправлены в Москву”, *Российская газета*, Тела россиянок, убитых в турецком Бодруме, отправлены в Москву-Российская газета (rg.ru) (Дата обращения: 13. 12. 2023).
- Гальцева А. А. (2014). Неологизмы XXI века // *Концепт – Спецвыпуск* № 13. – ART 14652. – 0,53 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/14652.htm>. – Гос. р ег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X, (Дата обращения: 10. 11. 2023).
- Гиляревский, Р. С., Старостин, Б.А. (1985). “Иностранные имена и названия в русском тексте”, Москва, Издательство ‘Высшая школа’
- Голубицкая, Ж. (07.11.2022). “Паром халывщиков: турки пожаловались, что россияне живут у них бесплатно”, *Московский комсомолец*, Паром халывщиков: турки пожаловались, что россияне живут у них бесплатно - МК (mk.ru) (Дата обращения: 05. 11. 2023).
- Гриднева, Н.А. (2018). Работа с заголовком в процессе обучения чтению на иностранном языке, *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология*. № 2 (33), с. 15-20.
- Дмитриева, Д. Д. (2020). Использование материала газетных статей на занятиях по русскому языку как иностранному, *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. Т. 9. № 2(31)
- Дубягин Ю.П., и др. (1991). “Толковый словарь уголовных жаргонов”, Москва, СП ‘Интер-ОМНИС, РОМОС’
- Ефремова, Т. Ф. (2000). “Новый толково-словообразовательный словарь русского языка”, Москва, Дрофа.
- Зайцева, А. (08. 12. 2023). “Эксперты спрогнозировали доход Дедов Морозов и Снегурочек в этом году”, *Вечерняя Москва*, Эксперты спрогнозировали доход Дедов Морозов и Снегурочек в этом году (vm.ru), (Дата обращения: 08. 12. 2023).
- Золотарева, С.А. (2010). Логоэпистема – соприкосновение двух знаковых систем: языка и культуры, *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, № 2 (46), с. 12–15.
- Известия, (12.12.2023). “Первый энергоблок АЭС «Аккую» в Турции получил разрешение на ввод в эксплуатацию”, *Первый энергоблок АЭС «Аккую» в Турции получил разрешение на ввод в эксплуатацию | Новости мира | Известия | 12.12.2023* (iz.ru), (Дата обращения: 12. 12. 2023).
- Ильюшенков, Д. (07.12.2023). “Китайцы намерены в 2024 году продать в России 1,2 млн легковых машин”, *Ведомости*, Китайцы намерены в 2024 году продать в России 1,2 млн легковых машин - Ведомости (vedomosti.ru), (Дата обращения: 07. 12. 2023).
- Казак, М. Ю. (2012). “Язык газеты”, Белгород, Издательский дом ‘Белгород’.
- Колмакова В.В., Былкова С.В. (2021). “Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке”, Ростов-на-Дону.
- Костомаров, В. Г. (2011). Экранные тексты и диалог культур, XI международн. Пленарное заседание ‘Диалог культур в условиях глобализации’, Санкт-Петербург, 12-13 мая, с. 88-92, untitled (lihachev.ru), (Дата обращения: 16. 10. 2023).
- Курманова, Т. В. (2013). “О некоторых направлениях работы с материалами СМИ на уроках РКИ”, [pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow2/14509/133/3/3951/2013//](https://pps.kaznu.kz/ru/Main/FileShow2/14509/133/3/3951/2013//), (Дата обращения: 02. 12. 2023).



- Лисицын, П. (15. 12. 2023). “Польские производители попросили ввести эмбарго на сахар с Украины”, *РИА Новости*, Польские производители попросили ввести эмбарго на сахар с Украины- РИА Новости, 15.12.2023 (ria.ru), (Дата обращения: 15. 12. 2023).
- Машкова, С.Н., Бондаренко, В.И. (2016). “Использование жаргонной лексики в современных СМИ (на примере казахстанской периодической печати)”, *Мультимедийная журналистика евразии-2015: медиатизация социально-культурного пространства и медиакратия в условиях новой медиареальности востока и запада*.с.с. 189-194, (Ред. Е. С. Дорошук) Издательство Казанского университета
- Митрахович, А. П. (2021). “Виды и функции газетных заголовков”, *Современное общество, профсоюзы и проблемы молодежи: материалы XXV Междунар. науч. конф. студентов, магистрантов и аспирантов, Гомель, 14 мая, Гомельский филиал Международного университета ‘МИТСО’; под общ. ред. С. Д. Колесникова, с. 481-483, <https://elib.gstu.by/handle/220612/25517>, (Дата обращения: 17. 11. 2023).*
- Москвин, В.П. (2006). “Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры: Общая и частные классификации. Терминологический словарь”, Москва, URSS.
- Нараян, М. (2018). Газетный материал в обучении русскому языку, *Беларусь – Индия – Россия: Сотрудничество в области преподавания русского языка как 151 иностранного: Материалы интернет-конф., 13 ноября 2018 г., Индия, с. 151-156.*
- Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. (2006). “Толковый словарь русского языка”, Москва, ‘А ТЕМП’
- Онкович, Г. В. (2009). Прессодидактика и прессолингводидактика: от грамматики до логоэпистемы (Газетный заголовок на занятиях по русскому языку как иностранному: тридцать лет спустя), *Медиаобразование*. № 4.1. с. 415-523
- Павлова, М. (08. 12. 2023). “Reuters: Белый дом готов на уступки республиканцам ради помощи Киеву”, *Комсомольская Правда*, <https://www.kp.ru/online/news/5579686/>, (Дата обращения: 08. 12. 2023).
- Петров, А. (12. 12. 2023). “Чемпионат остановили одним ударом” *Коммерсантъ*, Президент турецкого ФК «Анкарагюджу» избил ногами рефери после матча (kommersant.ru), (Дата обращения: 12. 12. 2023).
- Рассудова, О. П. (1981). “Употребление видов глагола в русском языке”, München, Verlag otto sagner.
- Рогоза, А. (08. 12. 2023). “Дракон за 15 миллионов, «сельская тема» и гадалки вместо звезд: Тренды корпоративов 2023 года”, *Комсомольская Правда*, <https://www.kp.ru/daily/27591/4863070/>, (Дата обращения: 08. 12. 2023).
- Саблина, М.В. (2009). Интертекстуальность заголовков современной российской прессы, *Journal of Siberian Federal University, Humanities & Social Sciences. supplement (2) 94-100.*
- Сиривля, М.А. (2007). Приемы создания прагматической экспрессивности газетного текста (на материале перифрастических оборотов), *Современные проблемы науки и образования*, № 3 – с. 122-125
- TRT на русском (18. 11. 2023). “Сложный разговор: президент Эрдоган встретился с Шольцем в Берлине” (trtrussian.com) (Дата обращения: 18. 11. 2023).
- Ушаков, Д. Н., Винокур, Г. О., Ларин, Б. А., Ожегов, С. И., Томашевский, Б. В. (1935). “Толковый словарь русского языка”, Том 1 (под. ред. Д. Н. Ушакова), Москва, Огиз, Государственный институт Советская энциклопедия.
- Холодинская, И.И. (2016). “Значение заголовка для успешной работы с текстами газетных статей при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов” *Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы X Междунар. науч. конф., посвящ. 95-летию образования Белорус. гос. ун-та,*

Минск, 27 окт. 2016 г., редкол.: В. Г. Шадурский и др., Минск: Изд. центр БГУ, с.125 – 126, <http://www.elib.bsu.by/handle/123456789/164522>, (Дата обращения: 26. 10. 2023).

Царева Е.Е. (2010). Специфика перевода газетных заголовков, *Вестник Казанского технологического университета*, № 3, с. 389 – 406.

Цыганкова, С. (25. 12. 2023). “Появились первые кадры дозаправки в воздухе модернизированного Ту-160” Российская газета, [rg.ru](http://rg.ru), Появились первые кадры дозаправки в воздухе модернизированного Ту-160- Российская газета ([rg.ru](http://rg.ru)), (Дата обращения: 25. 12. 2023).

Чеснокова А.В. (2021). Методические возможности работы с заголовками на уроках русского языка и литературы, *Кубанская школа* №3 – 2021. С.44-47 (РИНЦ)

Шевченко, В., (15. 12. 2023). “Байден и Эрдоган обсудили усиление НАТО и вступление в него Швеции”, Подмосковье СЕГОДНЯ, Байден и Эрдоган обсудили усиление НАТО и вступление в него Швеции | Подмосковье Сегодня ([mosregtoday.ru](http://mosregtoday.ru)), (Дата обращения: 15. 12. 2023).

Юйян, М., Болдышева, А. Ю. (2023).” Стереотипные заблуждения китайцев о культуре распития алкогольных напитков в России”, (151-155), В мире русского языка и русской культуры Сборник тезисов VI Международной студенческой научно-практической конференции (Москва, 22 апреля 2022 г.), Москва, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина.

## 75. Сложности Литературного Перевода: Интерпретация Произведений Чехова на Турецкий Язык

Jale COŞKUN<sup>1</sup>

Zeynep SOYLU<sup>2</sup>

**APA:** Coşkun, J. & Soylu, Z. (2024). Сложности Литературного Перевода: Интерпретация Произведений Чехова на Турецкий Язык. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1295-1310. DOI: 10.29000/rumelide.1454534.

### Аннотация

Данная статья рассматривает трудности, с которыми сталкиваются переводчики при переводе рассказов Антона Чехова на турецкий язык, и фокусируется на основных аспектах процесса перевода. Произведения Чехова обладают тонкостями языка, культурными глубинами и эмоциональным богатством. Поэтому при переводе этих произведений на турецкий язык переводчики должны учитывать не только язык, но и культурный контекст и эстетические элементы. В статье подробно рассматриваются трудности, возникающие в процессе перевода и переводческие стратегии, используемые для сохранения оригинального стиля Чехова. Кроме того, анализируется, как отражаются в переводе эмоциональные нюансы, атмосфера и структура рассказа. В данной статье будут рассмотрены турецкие переводы, выполненные Али Рыза Дырыком, Мехметом Озгюлем и Мете Эргином. Статья подчеркивает важность роли переводчика как второго автора и показывает различные подходы к интерпретации литературного произведения на другом языке. Кроме того, она раскрывает тонкости процесса перевода, анализируя моменты принятия решений, с которыми сталкиваются переводчики, и влияние этих решений на отражение произведений Чехова в турецком языке. Каждый из рассмотренных переводов имеет уникальный стилистический подход. Мете Эргин использует стилистические приемы и пословицы, чтобы добавить тексту живости и привлекательности. Мехмет Озгюль уделяет особое внимание эмоциям персонажей, Али Рыза Дырик находит баланс между буквальным переводом и передачей эмоциональной глубины оригинального рассказа. Данная статья предназначена для читателей, желающих понять сложность процесса литературного перевода. Она вносит вклад в исследования в области литературного перевода, подчеркивая важность успешного перевода рассказов Чехова на турецкий язык и важность переводческих стратегий в этом процессе.

**Ключевые слова:** Рассказ, Художественный перевод, Чехов

## Edebi Çeviri Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar: Çehov'un Eserlerinin Türkçeye Yorumlanması<sup>3</sup>

### Öz

<sup>1</sup> Dr.Öğr.Üyesi., İstanbul Aydın Üniversitesi, Rusça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Dr., İstanbul Aydın University, Department of Russian Translation and Interpreting (İstanbul, Türkiye), jalezaman@aydin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-2013-1190, **ROR ID:** <https://ror.org/0oqsyw664>, **ISNI:** 0000 0004 0403 6369

<sup>2</sup> YL., İstanbul Aydın Üniversitesi, Rusça Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / MA, İstanbul Aydın University, Department of Russian Translation and Interpreting (İstanbul, Türkiye), zeynepsoylu@stu.aydin.edu.tr, **ORCID ID:** 0009-0007-2450-4704, **ROR ID:** <https://ror.org/0oqsyw664>, **ISNI:** 0000 0004 0403 6369

<sup>3</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

Bu makale, Anton Çehov'un öykülerinin Türkçeye çevrilmesi sürecinde karşılaşılan zorlukları ele almakta ve çeviri sürecinin temel unsurlarına odaklanmaktadır. Çehov'un eserleri, dilin incelikleri, kültürel derinlikleri ve duygusal zenginlikleri içeren bir yapıya sahiptir. Bu nedenle, bu eserleri Türkçeye çevirirken, çevirmenler dilin yanı sıra kültürel bağlam ve estetik unsurlarla da başa çıkmak durumundadır. Makale, çeviri sürecinde karşılaşılan zorlukları ve Çehov'un özgün tarzının korunması için yapılan çeviri stratejilerini detaylı bir şekilde ele alacaktır. Ayrıca bu analiz, duygusal nüansların, hikâyenin atmosferinin ve yapısının nasıl yansıtıldığını göstermektedir. Bu makalede Ali Rıza Dırık, Mehmet Özgül ve Mete Ergin'in Türkçe çevirileri incelenecektir. Makale, çevirmenin ikinci bir yazar olarak rolünün önemini vurgular ve bir edebi eserin başka bir dile nasıl yorumlandığının farklı yaklaşımlarını göstermektedir. Ayrıca, çevirmenlerin karşılaştığı karar anlarını ve bu kararların Çehov'un eserinin Türkçe yansımalarına etkilerini analiz ederek, çeviri sürecinin inceliklerini ortaya koyacaktır. İncelenen her çeviri, benzersiz bir stilistik yaklaşıma sahiptir. Mete Ergin, stilistik teknikler ve deyimler kullanarak metne canlılık ve çekicilik katmıştır. Mehmet Özgül, karakterlerin duygularına özel ilgi göstermiş, Ali Rıza Dırık birebir çeviri ile orijinal hikâyenin duygusal derinliğini aktarma arasında bir denge kurmuştur. Bu makale, edebi çeviri sürecinin karmaşıklığını anlamak isteyen okuyuculara yönelik bir kaynak olmayı hedeflemektedir. Çehov'un öykülerinin Türkçeye başarılı bir şekilde nasıl uyarlandığını ve bu süreçteki çeviri stratejilerinin önemini vurgulayarak, edebi çeviri alanındaki araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Çehov, Edebi çeviri, Hikâye

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Ithenticate, Oran: %23

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454534

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

## Difficulties of Literary Translation: Interpretation of Chekhov Works Into Turkish<sup>4</sup>

### Abstract

This article examines the difficulties translators face when translating Anton Chekhov's stories into Turkish and focuses on key points in the translation process. Chekhov's works have subtleties of language, cultural depth and emotional richness. Therefore, when translating these works into Turkish, translators must consider not only the language, but also the cultural context and aesthetic elements of texts. The article thoroughly explores the challenges encountered in the translation process and the translation strategies employed to maintain Chekhov's original style. In addition, it analyzes how the emotional nuances, atmosphere and structure of the story are reflected in the translation. This article will examine Turkish translations made by Ali Rıza Dırık, Mehmet Özgül and Mete Ergin. The article emphasizes the importance of the role of the translator as a second author and shows different approaches to interpreting a literary work in another language. In addition, this work reveals the intricacies of the translation process by analyzing the decision points that translators face and the impact of these decisions on the reflection of Chekhov's works in Turkish. Each of the translations reviewed has a unique stylistic approach. Mete Ergin uses stylistic techniques and proverbs or idioms to add vibrancy and appeal to the text. Mehmet Özgül pays special attention to the emotions of the characters, Ali Rıza Dırık finds a balance between literal translation and conveying the emotional depth of the original story. This article aims to be a resource for readers who want to understand the complexity of the literary translation process. It contributes to research in the field of literary translation, emphasizing the significance of successfully translating Chekhov's stories into Turkish and highlighting the crucial role of translation strategies in this process.

**Keywords:** Chekhov, Literary translation, Story

### Введение

Перевод – это не только передача слов из одного языка на другой, это сложный и многогранный процесс, в котором переносится не только смысл, но и стиль, эмоциональное воздействие и культурные особенности оригинала. Особенно это относится к переводу литературных текстов, где каждое слово, фраза и образ играют важную роль в формировании атмосферы и смысла произведения.

Основная задача переводчика - передать смысл и информацию, содержащиеся в исходном тексте, на целевой язык. Это подразумевает не только дословное перенесение слов, но и понимание контекста, эмоционального подтекста и намерений автора. Переводчик должен быть

<sup>4</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – www.intihal.net, Rate: %23

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 03.001.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454534

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

в состоянии уловить тонкости и нюансы текста, чтобы верно передать его значение на другом языке. Однако, часто не всегда возможно дословно передать каждое слово или выражение из оригинала. Различия в грамматических структурах, лексических особенностях и культурных контекстах могут потребовать адаптации текста под целевую аудиторию. Переводчики сталкиваются с задачей учесть культурные особенности и ожидания читателей на целевом языке, что может привести к некоторым изменениям и переформулировкам. При переводе в первую очередь должны решаться определенные коммуникативные задачи, поэтому, если переводчик стремится к адекватному перенесению художественного произведения с одного языка на другой, он должен сосредоточиться на смысле.<sup>5</sup>

Перевод литературных текстов представляет особую сложность из-за их художественной ценности и глубоких смыслов. Переводчику необходимо стремиться к адекватной передаче не только буквального значения слов и фраз, но и всей глубины и содержания текста. Это включает в себя уловление эмоциональной окраски, стиля автора, атмосферы произведения, а также передачу контекстуальных и культурных аспектов. При этом переводчик должен находить баланс между буквальной точностью и сохранением художественного качества текста, чтобы достичь максимальной адекватности и понимания для аудитории на целевом языке.

Когда речь идет о произведениях такого великого мастера, как Антон Павлович Чехов, эта задача становится особенно вызывающей. Чехов известен своим уникальным стилем письма, который отличается четкостью, простотой и точностью. Сохранить этот стиль при переводе его произведений на другой язык является сложным заданием. Переводчику необходимо не только передать смысл слов и фраз, но и уловить тонкие оттенки и эмоциональную окраску, которые присущи произведениям Чехова.

В произведениях Чехова часто встречаются пословицы, поговорки и идиомы, которые являются неотъемлемой частью его текстов. Эти выражения могут быть уникальными для русского языка и представлять трудности для точного перевода на другие языки. Переводчик должен быть особенно внимателен к сохранению их значения и эмоционального оттенка.

Кроме того, Чехов часто придумывал новые слова или использовал редко употребляемые выражения, что создает дополнительные трудности для переводчика. Особенно это касается его ранних юмористических рассказов, где часто встречаются игры слов и сарказм. Переводить этот юмор и сатиру на другой язык требует не только знания обоих языков, но и тонкого чувства для сохранения атмосферы и стиля автора.

Несмотря на эти трудности, переводчики рассказы Антона Павловича Чехова на различные языки, что позволило распространить его литературное наследие по всему миру. Первые переводы рассказов Чехова были сделаны во Франции в 1893 году. Это стало знаменательным событием, открыв двери для его творчества в Западной Европе. Позднее, его произведения добрались и до Германии, где также обрели своих поклонников. Англия стала третьей страной, где переводы Чехова получили широкое распространение. Это произошло в 1898 году. Благодаря переводам, писатель смог выйти за рамки российской аудитории и привлечь внимание

<sup>5</sup> Вольнец, Т. Грамматические проблемы художественного перевода, *Grammatic problems of litterary translatation*, Poznan 2005, стр. 110

читателей со всего мира. Переводы сыграли огромную роль в укреплении литературного влияния Чехова.

А первый перевод рассказа Чехова на турецкий язык был выполнен российским учёным-тюркологом В. А. Гордлевским в 1910 году. Его перевод рассказа «Брожение умов» был опубликован в газете «Ени газете» под номером 751.<sup>6</sup> Этот перевод стал знаменательным событием, ознаменовав начало знакомства турецкой аудитории с творчеством великого русского писателя. В 1930 году, спустя 20 лет после первого перевода рассказа, в Турции произошло знаменательное событие: была опубликована первая книга Чехова. Ею стала повесть «Драма на охоте», переведенная Аднаном Тахиром Таном. Переводчик, однако, изменил название произведения на «Девушка в красной юбке».<sup>7</sup> Это событие стало важным шагом в популяризации творчества Чехова в Турции. В 1935 году турецкие читатели получили возможность насладиться новым сборником произведений Чехова. «Спутник жизни», переведенный Сами-заде Сюррейей, содержал шесть рассказов русского классика. Это издание стало первым полным сборником Чехова в Турции, знаменуя собой важный шаг в популяризации его творчества. В 1938 году издательство «Ремзи» опубликовало вторую книгу Чехова на турецком языке. Сборник рассказов «Маска», переведенный Зеки Баштымаром, пополнил растущую библиотеку чеховских произведений в Турции.<sup>8</sup> В 1940 году турецкие читатели получили возможность ознакомиться с первым длинным рассказом Чехова. «Палата № 6», переведенный Хасаном Али Эдизом, был опубликован издательством «Ремзи».<sup>9</sup> В последующие годы библиотека произведений Чехова на турецком языке пополнялась новыми переводами. В 1955 году был выпущен сборник рассказов «75000» в переводе Хасана Али Эдиза, изданный издательством «Енилик». Также в 1955 году была опубликована повесть «Дуэль» в переводе Нихаль Ялуза Талуь, выпущенная издательством «Варлык». В 1956 году была выпущена повесть «Скучная история» в переводе Нихаль Ялуза Талуь, также изданная издательством «Варлык». Эти переводы стали важными вехами в истории турецкой литературы.

В 1997 году произошло знаменательное событие: издательство «Джем» опубликовало первое полное собрание рассказов Чехова на турецком языке. Перевод с русского языка выполнил Мехмет Озгюль. Серия состоит из восьми томов и включает в себя все известные на тот момент рассказы Чехова. Это издание стало важным шагом в популяризации творчества Чехова в Турции. Теперь турецкие читатели получили возможность ознакомиться с полным спектром его гениальных произведений. Помимо полного собрания рассказов, опубликованного издательством «Джем», турецкие читатели получили доступ к другим переводам произведений Чехова. Издательство «Алфа» выпустило сборники рассказов в переводе Угура Бюке. Издательство «Дипнот» опубликовало сборник рассказов, посвященных женщинам. Перевод выполнил Али Рыза Дырык. Как указано выше, рассказы Чехова пользуются огромной популярностью как во всем мире, так и в Турции. Публикации переводов его произведений значительно увеличили интерес к его творчеству. Постоянное издание новых сборников рассказов, а также повторное издание уже опубликованных переводов свидетельствуют о неугасающем интересе к творчеству Чехова.

<sup>6</sup> Гордлевский, В. А., Чехов в Турции, Избранные сочинения, Москва, Издательство восточной литературы, 1961, стр. 463

<sup>7</sup> <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/cehovun-tek-romani-1793674>

<sup>8</sup> <https://bubisanat.com/posts/turkcede-cehov-oykuleri>

<sup>9</sup> <https://bubisanat.com/posts/turkcede-cehov-oykuleri>

Переводы рассказов и пьес Чехова на турецкий язык осуществлялись различными переводчиками, что может привести к разнообразию в переводах. Каждый переводчик владеет собственным стилем перевода, отражающим его уникальный языковой, культурный и личный опыт. При переводе произведений Чехова каждый переводчик стремится передать смысл и атмосферу оригинала, используя свои собственные предпочтения и творческий подход. Это может приводить к различиям в выборе слов, фраз, терминов и стилей, что влияет на восприятие и понимание текста на другом языке.

В данной статье будет выполнен сопоставительный анализ переводов на турецкий язык рассказа «Попрыгунья» Антона Павловича Чехова, с целью выявления трудностей и особенностей, с которыми сталкиваются переводчики при интерпретации произведений на турецкий язык. Исследование переводов этого рассказа турецкий язык позволит нам понять, какие сложности возникают при передаче такого высокого художественного уровня и мастерства на другой язык и в другую культурную среду. В этом исследовании будут рассмотрены и проанализированы переводы Али Рыза Дырыка, Мехмета Озгюля и Мете Эргина.

Перед началом анализа переводов давайте расскажем о сюжете рассказа «Попрыгунья» и о воздействии, оставленном им в период, когда был опубликован.

### **Сюжет рассказа «Попрыгунья» и воздействия в России**

Рассказ «Попрыгунья», написанный Антоном Чеховым в 1891 году, погружает читателя в мир легкомыслия, упущенных возможностей и эфемерности счастья. Название, первоначально задуманное как «Великий человек», претерпело изменения, чтобы подчеркнуть роль женского персонажа. Ольга Ивановна, центральная фигура рассказа, воплощает пустоту и безответственность. Жизнь Ольги протекает беспечно, беззаботно о будущем. Она порхает по жизни, не задумываясь о последствиях своих поступков.

Чехов мастерски использует детали, чтобы описать характер Ольги. Ее пустая болтовня, бессмысленные увлечения и поверхностное восприятие мира создают образ женщины, неспособной к глубоким чувствам. Однако жизнь подводит Ольгу к печальному итогу. Она осознает, что упустила свое счастье, прожигая жизнь впустую. Финальная сцена, где комната словно насмехается над ней, подчеркивает трагичность ее судьбы. Название рассказа обретает многослойный смысл. Оно отражает не только характер Ольги, но и судьбу людей, подобных ей. Они, как стрекоза из басни Крылова, беспечно «пропрыгивают» свою жизнь, не оценивая истинных ценностей.<sup>10</sup> Рассказ «Попрыгунья», созданный Антоном Чеховым в 1891 году, обнаруживает тему любви, предательства и трагедии. Основным сюжетным элементом является любовный треугольник, который разрушает семейное благополучие и приводит к гибели одного из главных персонажей. Чехов мастерски изображает разнообразные аспекты человеческих отношений. Он с невероятной тонкостью психологического анализа показывает эволюцию чувств героев, их внутренние конфликты и противоречия. В начале рассказа создается идиллическая картина счастливой семьи. Дымов, талантливый врач, глубоко любит свою жену Ольгу, а она в свою очередь наслаждается его вниманием и заботой. Однако это счастье оказывается недолгим. В жизнь семьи врывается Рябовский, молодой художник, в которого Ольга влюбляется. Чехов с иронией описывает поведение Ольги, которая не ценит любовь мужа и его заботу. Она легкомысленно увлекается Рябовским, не задумываясь о своих последствиях.

<sup>10</sup> Крылов, Иван, Стрекоза и Муравей, 1811-1843, Издательство АСТ



Смерть Дымова становится трагическим итогом рассказа. Она обнажает пустоту и бессмысленность жизни Ольги. Она осознает, что потеряла человека, который по-настоящему ее любил. Но понимать это уже поздно. Рассказ «Попрыгунья» не только история любви и предательства. Это размышление о ценности жизни, о важности человеческих отношений и о последствиях эгоизма.

Чехов вдохновился реальными событиями для создания этой истории. Она отражает жизнь полицейского врача Дмитрия Павловича Кувшинникова и его жены Софьи Петровны, которая увлекалась искусством. Герой рассказа, Рябовский, вдохновлен другом Чехова, художником Левитаном. Однако после публикации рассказа Левитан обиделся на Чехова, и они не общались в течение трех лет. Кроме того, они оба прекратили общение с Софьей Петровной. Это связано с тем, что отношения между Рябовским и Дымовой в рассказе «Попрыгунья» отражают отношения между Левитаном и Софьей Петровной, а также некоторые события в рассказе напоминают события из реальной жизни Левитана и Кувшинниковой. Мария Чехова, сестра Антона Чехова, сказала:

*Добавлю лишь, что как ни старался Антон Павлович отмахнуться от "обвинения", но все-таки отношения между художником Рябовским и "попрыгуньей" Дымовой и весь сюжет рассказа во многом напоминают то, что произошло между Левитаном и художницей С. П. Кувшинниковой, хотя, конечно, нельзя ставить знака равенства между Левитаном и Рябовским.<sup>11</sup>*

Кроме того, Мария Чехова рассказала о временном прерыве в дружеских отношениях между Левитаном и Антоном Чеховым. Этот период затянулся около трех лет и продолжался до января 1895 года, когда общая знакомая, Татьяна Щепкина-Куперник, привела Левитана в Мелихово, где они вновь встретились с Антоном Чеховым. Между Куперник и Левитаном происходил этот диалог:

— За чем же дело стало? — говорю с энергией и стремительностью молодости .

— Раз хочется — так и надо ехать. Поедемте со мной сейчас!

— Как? Сейчас? Так вот и ехать?

— Так вот и ехать, только руки вымыть! (Он был весь в красках.)

— А вдруг это будет не кстати? Вдруг он не поймет?

— Беру на себя, что будет кстати! — безапелляционно решила я.<sup>12</sup>

И благодаря общей знакомой Куперник, этот промежуток взаимного недопонимания разрешился. Встреча была теплой и радостной. Левитан выразил свою радость и написал: «Я рад несказанно, что вновь здесь у Чеховых. Вернулся опять к тому, что было дорого и что на самом деле и не переставало быть дорогим. Все было забыто, и в нашем доме вновь зазвучал милый голос крокодила».<sup>13</sup> После этого события жизнь вернулась в свое русло. Дружья снова наслаждались обществом друг друга, вели беседы, шутили. После публикации рассказа многие обратились к Софье Кувшинниковой, называя ее «Попрыгуньей» так же, как ее назвал Чехов в своем произведении. Даже художник М.В. Нестеров в письме к родственникам 24 января 1893

<sup>11</sup> [http://az.lib.ru/c/chehowa\\_m\\_p/text\\_1954\\_iz\\_proshlogo.shtml](http://az.lib.ru/c/chehowa_m_p/text_1954_iz_proshlogo.shtml)

<sup>12</sup> Куперник - Щепкина, Т. Л., А.П. Чехов в Воспоминаниях Современников, Москва, Издательство «Художественной литературы», 1986, стр. 249

<sup>13</sup> [http://az.lib.ru/c/chehowa\\_m\\_p/text\\_1954\\_iz\\_proshlogo.shtml](http://az.lib.ru/c/chehowa_m_p/text_1954_iz_proshlogo.shtml)

года упомянул, что обедал у чеховской «Попрыгунья» и получил от нее в подарок болгарский браслет в качестве сувенира.<sup>14</sup>

### Сопоставительный анализ переводов рассказа «Попрыгунья»

Джемиль Мерич выразил мысль о том, что перевод – это самое сложное из искусств: перенос мысли, зародившейся в другом климате и другой эпохе, на нашу землю.<sup>15</sup> Он подчеркнул, что переводчик не просто передает слова, но возрождает идеи, зародившиеся в ином контексте и культурной среде. Это особенно актуально при работе с произведениями Антона Чехова, чьи тонкий юмор, ирония и психологизм требуют от переводчика высокой мастерства и глубокого понимания авторских намерений. Сейчас мы приступим к анализу турецких переводов рассказа Чехова "Попрыгунья", чтобы оценить, как различные переводчики справились с этой сложной задачей.

Множество переводчиков приступили к переводу рассказов Антона Павловича Чехова на турецкий язык, однако лишь несколько издательств представили его произведения в турецком переводе. В январе 2000 года издательство Джем опубликовало книгу «Все рассказы - Антона Чехова», переведенную Мехметом Озгюлем.<sup>16</sup> В 2019 году Ёрдам выпустило книгу "Антон Чехов - Избранные рассказы Том 1: Городские истории", переведенную Хасаном Али Эдизом, однако сам перевод «Попрыгунья» выполнен сыном Эдиза, Мете Эргином.<sup>17</sup> Также в 2020 году издательство Дипнот выпустило книгу «Женские рассказы Антона Чехова», переведенную Али Рыза Дырьком.<sup>18</sup> На основе этих переводов будет проведен сравнительный анализ.

Передача названия рассказа является одной из ключевых задач при переводе литературного произведения. Название должно быть не только точным и понятным для читателя на целевом языке, но также передавать основные аспекты смысла и атмосферу оригинала. В случае с рассказом «Попрыгунья» Антона Павловича Чехова, это название несет в себе некоторые нюансы и ассоциации, которые могут быть сложно передать на другой язык.

В турецком языке три разных перевода названия рассказа «Попрыгунья» - «Çekirge», «Norra Kadın» и «Gelgeç Gönüllü» - каждый из которых вносит свои собственные нюансы и оттенки в интерпретацию названия. Они улавливают разные аспекты характера главной героини и передают их на турецкий язык с использованием различных лексических и семантических средств. Каждый из этих переводов вносит свою неповторимую ноту и передает определенные аспекты оригинального названия. Перевод Мете Эргина – «Çekirge» (кузнечик), удерживает ассоциацию с прыгающим насекомым, передавая тем самым легкость, подвижность и неукротимость главной героини. Этот выбор перевода сохраняет непосредственный смысл слова «прыгунья» и тесно связан с оригиналом, передавая его основные аспекты. Несмотря на то, что это не буквальный перевод, он успешно передает суть названия рассказа. Перевод названия рассказа «Попрыгунья» на английский язык как «The Grasshopper» также означает «кузнечик».<sup>19</sup> Перевод Мехмета Озгюля «Gelgeç Gönüllü» воссоздает идею временности, мимолетности и добровольной природы главной героини. Слово «Gelgeç» в турецком языке

<sup>14</sup> Нестеров, М.В., Письма Избранное, Ленинград, «Искусство» Ленинградское отделение, 1988, стр. 101

<sup>15</sup> Meriç, Cemil, *Bu Ülke, İletişim Yayınları*, İstanbul 2008, s. 119.

<sup>16</sup> Özgül, Mehmet, *Anton Çehov Bütün Öyküleri*, İstanbul, Cem Yayınevi, 2000

<sup>17</sup> Ediz, Hasan Ali, *Seçme Öyküler 1 - Kent Hikayeleri*, İstanbul, Yordam Kitap, 2019

<sup>18</sup> Dırık, Ali Rıza, *Anton Çehov - Kadın Öyküleri*, Ankara, Dipnot Yayınları, 2020

<sup>19</sup> <https://www.bookboxpdf.com/the-grasshopper-by-anton-chekhov/>

обозначает что-то проходящее или временное, в то время как «Gönüllü» переводится как волонтер или доброволец. Такой выбор перевода улавливает непостоянство и кратковременность действий и отношений главной героини в рассказе. Этот перевод захватывает эфемерность и легкомыслие жизни главной героини, выраженное в оригинальном заглавии. Перевод названия «Норра Kadın», предложенный Али Рыза Дырыком, вполне отражает характер главной героини «Попрыгунья» с ее легкомысленным и непоседливым духом. Слово «Норра» на турецком языке обычно используется для описания людей, чье поведение отличается неожиданными и эксцентричными чертами, которые не совсем соответствуют их возрасту или общепринятым стандартам.<sup>20</sup> Такой перевод подчеркивает игривый и беззаботный настрой героини, который характеризует ее в рассказе.

Хотя каждый из переводов – «Çekirge», «Норра Kadın» и «Gelgeç Gönüllü» - предлагает свою уникальную интерпретацию названия рассказа, «Норра Kadın» может быть более подходящим с точки зрения передачи атмосферы и характера «Попрыгунья».

### Первая часть

**Исходный текст:** — Нет, вы послушайте! — говорила ему Ольга Ивановна, хватая его за руку. — Как это могло вдруг случиться? Вы слушайте, слушайте... Надо вам сказать, что отец служил вместе с Дымовым в одной больнице. Когда бедняжка-отец заболел, то Дымов по целым дням и ночам дежурил около его постели. Столько самопожертвования! Слушайте, Рябовский... И вы, писатель, слушайте, это очень интересно. Подойдите поближе. Сколько самопожертвования, искреннего участия! Я тоже не спала ночи и сидела около отца, и вдруг — здравствуйте, победила добра молодца! Мой Дымов врезался по самые уши. Право, судьба бывает так причудлива. Ну, после смерти отца он иногда бывал у меня, встречался на улице и в один прекрасный вечер вдруг — бац! сделал предложение... как снег на голову... Я всю ночь проплакала, и сама влюбилась адски. И вот, как видите, стала супругой. Не правда ли, в нем есть что-то сильное, могучее, медвежье? Теперь его лицо обращено к нам в три четверти, плохо освещено, но когда он обернется, вы посмотрите на его лоб. Рябовский, что вы скажете об этом лбе? Дымов, мы о тебе говорим! — крикнула она мужу. — Иди сюда. Протяни свою честную руку Рябовскому... Вот так. Будьте друзьями.

**Перевод Мете Эргина:** *Olga Ivanovna onun elini yakalayarak, "Aman sen de, bırak bunları da, dinle şimdi, dedi. "Nasıl olabildi bu? Dinle bak, beni dinle... Biliyorsun, babamla Dimov aynı hastanede çalışıyorlardı. Zavallı babacığım hastalandığında Dimov onun yatağının başucunda gece gündüz beklemişti. Ne büyük bir fedakarlık! Dinlesene, Ryabovski! Sen de dinle, yazar bey, çok ilginç bulacaksın. Şöyle yakına gel. Evet, ne büyük fedakarlık, ne büyük bir sevecenlik. Geceleri benim de gözüme uyku girmiyordu, hep babacığımın yanında oturuyordum. Derken birdenbire - kaşla göz arasında - aşka susamış genç bir adamın kalbini çalverdim! Benim Dimov sırlısklam aşık oldu. Kaderin cilvesine bakın siz! Babam öldükten sonra da Dimov ara sıra beni görmeye geldi, zaman zaman dışarıda da buluşuyorduk, derken güzel bir gün - ama sıkı durun şimdi - bulutsuz gökte çakan şimşek gibi, evlenme teklifi gelivermez mi! Bütün gece ağladım, ben de ona deliler gibi aşık oldum. İşte böyle, evli bir kadının şimdi. Nasıl da güçlü kuvvetli bir görünüşü var, ayı gibi değil mi ama? Şimdi tam bize doğru dönük değil, onun için de ışığı iyi almıyor yüzü; yüzünü tam bize döndüğü zaman*

<sup>20</sup> <https://sozluk.gov.tr/>

alnına bakın bir. Böyle bir alna ne dersin bakalım, Ryabovski? Dimov, senden söz ediyoruz!” diye kocasına seslendi. “Buraya gelsene! Arkadaşlarla tanış.”

**Перевод Мехмета Озгюля:** *Tiyatro oyuncusunun elini yakalayarak: “—Durun, durun, size bu işin böyle birdenbire nasıl olup bittiğini anlatayım, dedi. Nasıl başlamıştı? Ha, evet, önce Dimov’un aynı hastanede babamla birlikte çalıştığını söylemeliyim. Zavallı babacığım bir gün ansızın hastalanınca Dimov gece demedi, gündüz demedi, bir meslektaşı olarak babamın başında nöbet tuttu. Ah, o ne büyük özveriydi! Dinleyin, Riyabovski! Siz de, bay yazar! Anlatcağım çok önemlidir. Şöyle yaklaşın, yaklaşın... O özveriyi, candan ilgiyi görmeliydiniz! Ben de babamın başından ayrılmıyor, gece-gündüz gözümü kırpmıyordum. Ve bir gün ansızın yiğidimin gönlüne düşüvermemiş miyim? Benim Dimov böylece bana deli gibi tutuldu. İnsan başına neler geleceğini önceden kestiremiyor... Neyse, babamın ölümünden sonra aslanım sık sık evimize gelmeye başladı, arada sırada dışarda da karşılaşıyorduk. Derken bir akşam bize gelişinde, beklemediğim bir anda bana evlenme önerisinde bulununca neye uğradığımı şaşırđım. O gece sabaha dek ağladım, sonunda sevdim onu. Gördüğünüz gibi şimdi de karısı oluyorum... Bir aslanın gücü seziliyor onda, öyle değil mi? Şimdi yüzü bize yarı dönük, karanlıkta iyice seçilemiyor, ama tam dönsün de siz alnını o zaman görün! Riyabovski, bakın! Böyle bir alnla karşılaştınız mı hiç? Hey, Dimov, bizde senden konuşuyorduk. Hadi, gel yanımıza! Onurlu elini Riyabovski’ye uzat... Ha şöyle! Artık birbirinizle dost oldunuz.”*

**Перевод Али Рыза Дырыка:** *“Hayır, dinleyin,” diyordu ona Olga İvanovna, aktörün elini tutarak. “Böyle bir şey nasıl oldu ki bir anda? Dinleyin, dinleyin... Size söylemem gerekiyor: babam, Dimov ile aynı hastanede çalışıyordu. Zavallı babam hastalandığında Dimov gece gündüz demeden başında nöbet tuttu. Bu ne fedakarlıktır! Dinleyin Riyabovski... Ve siz, yazar, dinleyin: bu çok ilginç. Yaklaşın bana. Bu ne fedakarlık, bu ne samimi bir gayret! Ben de geceler boyu uyumadım ve hep babamın başında oturdum ve birden, hoppala, iyi yürekli delikanlı kazandı! Benim Dimov sırlıslıkam aşık oldu. Doğrusu, yazgı böylesine tuhaf olabiliyor. Ama babamın ölümünden sonra bana ara sıra geliyordu; dışarıda buluşuyorduk. Bir akşam pat diye evlenme teklifinde bulundu... başıma karlar yağar gibi... Bütün gece ağladım ve kendim de felaket aşık oldum. Ve işte, gördüğünüz gibi, onun eşi oluverdim. Onda güçlü, kudretli, aylara özgü\* bir şeyler var, değil mi? Şimdi yüzünün dörtte üçünü görüyoruz, iyi aydınlanmamış; ama döndüğünde alnına bakın. Ryabovski, onun alnı konusunda ne söylersiniz?” Ardından “Dimov, senden söz ediyoruz!” diye seslendi kocasına. “Buraya gel. Şu dürüst elini Ryabovski’ye uzat... İşte şöyle. Arkadaş olun.”*

Перевод литературных текстов всегда представляет собой сложную задачу, особенно когда речь идет о сохранении смысла, стиля и эмоциональной окраски оригинала. В случае с данными переводами с русского на турецкий язык их трудности могут быть связаны с несколькими аспектами:

**Фразеологические выражения и идиомы:** Перевод идиоматических выражений может быть сложным, так как они могут иметь разные аналоги в целевом языке, а иногда их значения могут быть утеряны в процессе перевода. Например, в исходном тексте выражение «как снег на голову» означает внезапно, неожиданно. В переводе Мете Эргина «*bulutsuz gökte çakan şimşek* – это метафорическое выражение в турецком языке может быть интерпретировано как «молния на ясном небе», что образно передает внезапность и неожиданность. Однако, перевод метафор может быть сложным, поскольку не в каждом языке существует точный аналог данной метафоры. В переводе Мехмета Озгюля выражение «*beklemediğim bir anda*» является более

прямым и лаконичным способом передать идею неожиданности. Однако, в сравнении с метафорой Мете Эргина, это менее образно. А в переводе Али Рыза Дырыка «*başta karlar yağar gibi*» является буквальным, но он может быть непонятен или даже нелеп для турецкого читателя, поскольку данное выражение не является стандартным в турецком языке для передачи внезапности.

**Культурные различия:** В России сравнение с медведем символизирует силу и мощь, а в Турции данное сравнение значит указать на его необразованность, грубость. В турецкой культуре символизм льва также ассоциируется с силой и могуществом, подобно русской культуре. Это один пример того, как культурные различия могут повлиять на толкование и перевод выражений. Для более полного понимания культурных ассоциаций можно внести сноску. В переводе Мете Эргина выражение «*nasıl da güçlü kuvvetli bir görünüşü var, ayı gibi değil mi ama*» сохраняет сравнение с медведем, что позволяет сохранить оригинальный образ и ассоциации. Добавленное пояснение «*güçlü kuvvetli bir görünüşü*» помогает избежать недопонимания и уточняет сравнение для турецкого читателя. В переводе Мехмета Озгюля заменено сравнение с медведем на сравнение со львом. Перевод «*Bir aslanın gücü seziliyor onda*» использует сравнение со львом, что может быть более понятным для турецкого читателя, учитывая культурные ассоциации с львом в турецкой культуре. Перевод Али Рыза Дырыка «*Onda güçlü, kudretli, aylara özgü\* bir şeyler var, değil mi?*» сохраняет сравнение с медведем, что помогает сохранить оригинальный образ. Добавленная сноска объясняет значение сравнения в русской культуре, что может быть полезным для турецкого читателя, не знакомого с этой культурной ассоциацией. Каждый из этих переводов обладает своими преимуществами, и выбор зависит от того, какие ассоциации и эффекты хочет добиться переводчик, а также от аудитории, для которой предназначен перевод.

**Тон и стиль:** Сохранение тонких нюансов стиля и эмоциональной окраски является одним из самых сложных аспектов при переводе литературных произведений. Использование игры слов, шуток или аллюзий может быть очень тонким и зависеть от контекста и культурных особенностей. Переводчик должен не только передать смысл оригинала, но и попытаться сохранить эмоциональную окраску и стиль автора. Все три перевода, сделанных Мете Эргином, Мехметом Озгюлем и Али Рыза Дырыком, в значительной степени сохраняют тон и стиль оригинального текста. В переводе Мете Эргина использование разговорных выражений, таких как «*Aman sen de, bırak bunları da, dinle şimdi*», придает тексту естественность и живость, что способствует сохранению атмосферы оригинала. Однако, есть некоторые уточнения и интерпретации, которые могли бы быть улучшены. Например, перевод фразы «*надо вам сказать, что*» как «*Biliyorsun*» не совсем точно передает идею введения новой информации, которая может быть неизвестна собеседнику. Вместо этого, более точным переводом могло бы быть что-то вроде «*Size belirtmek isterim ki...*», чтобы передать смысл введения новой информации. Использование лаконичных выражений в переводе Мехмета Озгюля обеспечивает ясность и краткость передачи оригинальных идей и образов. Например, фраза «*Durun, durun, size bu işin böyle birdenbire nasıl olup bittiğini anlatayım*» является лаконичной и непосредственной в своем изложении, что помогает передать смысл оригинала без лишних деталей. То же самое можно сказать и о других примерах, таких как «*Ve bir gün ansızın yağdımın gönlüne düşüvermemiş miyim?*» и «*beklemediğim bir anda bana evlenme önerisinde bulununca neye uğradığımı şaşırardım*». Переводчик Али Рыза Дырык использует разговорные выражения, такие как «*Hayır, dinleyn,*» и «*hoppala,*» что помогает передать естественность и динамизм диалогов. Кроме того, экспрессивные выражения, такие как «*Bu ne fedakarlık, bu ne samimi bir gayret!*» и

«*Bütün gece ağladım ve kendim de felaket aşık oldum,*» сохраняют эмоциональную окраску оригинала. Перевод фразы «*надо вам сказать, что*» как «*Size söylemem gerekiyor*» сохраняет смысл и подчеркивает важность информации, которая будет представлена. Это помогает сохранить связность текста и позволяет читателю лучше понять контекст событий. В целом, все три перевода демонстрируют усилия сохранить тон, стиль и эмоциональную окраску оригинала, каждый с своими особенностями и подходами.

## Вторая часть

**Исходный текст:** — *Мне не везет, мама!* — сказал он однажды за обедом. — *Сегодня у меня было четыре вскрытия, и я себе сразу два пальца порезал. И только дома я это заметил. Ольга Ивановна испугалась. Он улыбнулся и сказал, что это пустяки и что ему часто приходится во время вскрытий делать себе порезы на руках. — Я увлекаюсь, мама, и становлюсь рассеянным.*

**Перевод Мете Эргина:** *Bir akşam yemeğinde Dimov karısına, “Başımda bir uğursuzluk dolaşiyor, çiçeğim,” dedi. “Bugün dört otopsim vardı, parmaklarımın ikisini birden kestim. Ancak eve geldik sonra fark edebildim. “Olga İvanovna büyük bir korkuya kapıldı. Bunun üzerine Dimov gülümseyerek bu kesiklerin önemli sayılmayacağını, otopsi sırasında sık sık elini kestiği halde şimdiye kadar bir şey olmadığımı söyledi. “Kendimi işe kaptırmışım, çiçeğim, dalmışım demek ki.”*

**Перевод Мехмета Озгюля:** *O gün oturmuş yemek yiyorlardı. Dimov:—İşlerim nedense ters gidiyor, anacığım, dedi. Bugün dört otopsim vardı, iki parmağımı birden kesmişim. Ancak eve gelince farkına vardım. Olga İvanovna'nın beti benzi attı. Dimov ise gülümseyerek, bunun önemsiz olduğunu, otopsi sırasında sık sık ellerini kestiğini söyledi. —Anacığım, kendimi işe fazla verdiğim için dalıyorum.*

**Перевод Али Рыза Дырыка:** «*Şansızım, anacığım,*» dedi Dimov bir keresinde, öğle yemeklerini yerlerken. «*Bugün dört otopsim vardı ve ben iki parmağımı kestim. Bunu da ancak evde farkettim.*» Olga İvanovna korkmuştu. Dimov gülümseyerek bunun önemsiz olduğunu, otopsi sırasında ellerini sık sık kestiğini söyledi. «*Kendimi işe verince dalgınlıyorum, anacığım.*»

Общие трудности, с которыми сталкиваются переводчики при переводе данного абзаца, включают выбор наиболее подходящих слов и фраз, передачу эмоциональных нюансов, использование фразеологизмов, сохранение эмоциональной составляющей и учет культурных особенностей. Каждый переводчик сталкивается с вызовом передачи оригинальной идеи и эмоций, сохраняя при этом естественность и стиль текста.

**Выбор слов и фраз:** Переводчики по-разному интерпретируют фразу «*Мне не везет, мама!*». Перевод Мете Эргина «*Başımda bir uğursuzluk dolaşiyor, çiçeğim*» выражает чувство неудачи и несчастливости стечения обстоятельств, которые постоянно преследуют говорящего. Перевод Мехмета Озгюля «*İşlerim nedense ters gidiyor, anacığım*» передает чувство разочарования и недовольства говорящего своими делами и перевод Али Рыза Дырыка «*Şansızım, anacığım*» передает чувство неудачника у говорящего, который считает себя неудачливым или неспособным добиться успеха. Переводчики по-разному передают момент осознания порезов. Перевод Мете Эргина «*Ancak eve geldik sonra fark edebildim*» указывает на задержку в осознании.

Перевод Мехмета Озгюля «*Ancak eve gelince farkına vardım*» и перевод Али Рыза Дырыка «*Bunuda ancak evde farkettim*» тоже фокусируются на задержке.

**Культурные различия:** Обращение к жене «мама» в русском языке может иметь более интимный характер, чем «*anasığım*» в турецком. Таким образом, использование «*çiçeğim*» в переводе Мете Эргина более соответствует интимному характеру отношений между супругами и создает более теплую атмосферу, чем «*anasığım*» в переводах Мехмета Озгюля и Али Рыза Дырыка.

**Использование фразеологизмов:** В переводе Мете Эргина использование фразеологизма «*korkuya kapılmak*» для передачи фразы «*Ольга Ивановна испугалась*» помогает более точно передать ее испуг и беспокойство. Таким образом, перевод Мете Эргина передает не только смысл оригинала, но и эмоциональные оттенки и внутренние переживания персонажей. А использование «*beti benzi attı*» в переводе Мехмета Озгюля также передает волнение или страх персонажа. Однако следует отметить, что перевод без использования фразеологизмов, как в случае перевода Али Рыза Дырыка, тоже может быть обоснованным. Таким образом, отсутствие фразеологизмов может быть стратегическим выбором переводчика.

#### Четвертая часть

**Исходный текст:**— *Я безумно люблю вас... — шептал он, дыша ей на щеку. — Скажите мне одно слово, и я не буду жить, брошу искусство... — бормотал он в сильном волнении. — Любите меня, любите...— Не говорите так, — сказала Ольга Ивановна, закрывая глаза. — Это страшно. А Дымов? — Что Дымов? Почему Дымов? Какое мне дело до Дымова? Волга, луна, красота, моя любовь, мой восторг, а никакого нет Дымова... Ах, я ничего не знаю... Не нужно мне прошлого, мне дайте одно мгновение... один миг!*

**Перевод Мете Эргина:** *Ryabovski soluğunu onun yanağına üfleyerek, “Sana delicesine tutuldum,” diye fısıldadı. “Yeter ki, sen söyle, resmi mesmi bırakır, hayatımdan bile vazgeçerim...” diye derin bir coşkuyla mırıldandı. “Sev beni, beni sev...” Olga İvanovna gözlerini kapayarak, “Böyle konuşma,” dedi. “Çirkin kaçıyor. Dimov ne olacak?” “Dimov’un ne önemi var? Dimov da kim oluyor? Dimov’la işim ne benim? Volga, mehtap, güzellik, benim aşkım, duyduğum heyecan var, ama Dimov yok... Ah, bilmiyorum... geçmişi istemiyorum ben, bana bir dakikacık ver yeter... bir dakikacık!”*

**Перевод Мехмета Озгюля:** *Riyabovski soluğunu kadının yanağına vererek fısıldadı. —Sizi çılgın gibi seviyorum. İsteyiniz, yaşamıma son vereyim, sanatı bırakayım... Beni seviniz, beni seviniz!..Heyecandan bayılacak gibiydi. Olga İvanovna gözlerini kapadı.—Böyle konuşmayın. Korkunç şeyler bunlar. Sonra Dimov ne der? —Dimov kim oluyor? Dimov’dan bana ne? Burada Dimov değil Volga, ay ışığı, güzellik aşkım ve coşkum var... Ben kimseyi tanımıyorum... Bana geçmişten söz etmeyin; yalnızca bir dakikanızı, bir anınızı verin...*

**Перевод Али Рыза Дырыка:** *“Sizi çılgınca seviyorum...” diye fısıldadı ressam, kadının yanağına soluyarak. “Bana tek kelime söyleyin, yaşamdan vazgeçerim, sanatı bırakırım...” diye mırıldandı, büyük bir heyecanla. “Sevin beni, sevin.” “Öyle konuşmayın,” dedi Olga İvanovna, gözlerini kapatarak. “Bu korkunç bir şey. Ya Dimov?” “Ne Dimov’u? Neden Dimov? Benim Dimov ile ne işim olur? Volga, ay, güzellik, benim sevgim, hayranlığım; Dimov diye biri yok... Ah, hiçbir şey bilmiyorum... Geçmiş beni ilgilendirmiyor, bir anınızı verin bana... bir anınızı!”*

Основная сложность заключается в передаче эмоций персонажей, их волнения, страсти и решимости. Необходимо выбрать подходящие слова и выражения, чтобы точно передать состояние говорящего и его реакцию на слова Ольги Ивановны. Это требует не только хорошего понимания языка, но и глубокого восприятия ситуации и персонажей.

«*Я безумно люблю вас*»: Выбор подходящего выражения для передачи сильных чувств говорящего - одна из ключевых сложностей. Каждый из переводчиков стремился найти наиболее подходящее и эмоционально заряженное выражение. Например, Мете Эргин использует «*Sana delicesine tutuldum*», подчеркивая не только любовь, но и сильное влечение и привязанность, в то время как Мехмет Озгюль и Али Рыза Дырык выбрали более прямолинейные выражения «*Sizi çılgın gibi seviyorum*» и «*Sizi çılgınca seviyorum*», которые передают безумную любовь.

«*Брошу искусство*»: Здесь трудность состоит в выборе выражения, которое передаст решимость говорящего отказаться от искусства ради своей любви. Каждый из переводчиков выбрал свой собственный вариант, который наилучшим образом передает эту мысль, учитывая контекст и особенности языка. Мете Эргин использовал выражение «*resmi mesmi bırakır*». Это выражение подчеркивает решимость говорящего полностью отказаться от всех аспектов искусства ради своей любви. Мехмет Озгюль выбрал фразу «*sanatı bırakayım*», что означает «пусть я оставлю искусство». Это выражение также передает решимость говорящего отказаться от искусства, хотя оно может звучать менее категорично, чем выражение Мете Эргина. Али Рыза Дырык также использовал форму «*sanatı bırakırım*», что переводится как «я оставлю искусство». Это выражение передает аналогичное значение решимости говорящего. Все эти переводы пытаются передать идею решительного отказа от искусства во имя любви, хотя каждый из них немного отличается в форме и нюансах выражения этой мысли.

«*Это страшно*»: Передача эмоционального отклика героини на слова художника также является сложной задачей. Каждый переводчик выбрал выражение, которое наилучшим образом передает эмоциональное состояние героя. Например, Мете Эргин использует выражение «*Çirkin kaçıyor*», что можно перевести как «*Это некрасиво*». Это выражение подчеркивает негативное чувство или отвращение, вызванное произнесенными словами. Мехмет Озгюль выбирает фразу «*Korkunç şeyler bunlar*», что означает «*Это ужасные вещи*». Это выражение передает чувство ужаса или тревоги, вызванное произнесенными словами. Али Рыза Дырык использует выражение «*Bu korkunç bir şey*», что переводится как «*Это ужасная вещь*». Это выражение также передает чувство ужаса или отвращения.

«*Волга, луна, красота*»: Передача образности и красоты в описании луны также требует тщательного выбора слов. Каждый из переводчиков использовал свой вариант, чтобы подчеркнуть романтическую атмосферу и восхищение героя перед прекрасными природными явлениями. Мете Эргин использует выражение «*mehtap*», которое означает «*лунный свет*» или «*лунная яркость*». Это слово подчеркивает яркость и привлекательность лунного света, создавая образ романтической атмосферы. Мехмет Озгюль выбирает словосочетание «*ay ışığı*», что также переводится как «*лунный свет*». Этот выбор слова также подчеркивает свет и яркость луны, а также ее романтическое воздействие на героя. Али Рыза Дырык использует слово «*ay*», что также означает «*луна*». Этот выбор слова более прямолинейен и прост, но также передает образ луны и ее света.



## Заклучение

Перевод литературных произведений – это искусство, требующее не только отличного владения языком, но и глубокого понимания культурных нюансов, обычаев, исторического контекста и образов, лежащих в основе оригинального текста. Переводчик должен учитывать различия в культуре, менталитете и истории, чтобы точно передать смысл и эмоциональную глубину оригинала. Это означает, что успешный переводчик должен быть не только мастером своего родного и целевого языков, но и иметь широкие знания в области литературы, искусства и истории, чтобы перевести не только слова, но и идеи, настроения и контекст.

Этот анализ переводов «Попрыгуньи» Антона Чехова на турецкий язык подчеркивает сложности и многообразие задач, стоящих перед переводчиками литературных произведений. Он выявляет основные трудности, с которыми сталкиваются переводчики, включая выбор подходящих слов и фраз, сохранение стиля и тона оригинала, передачу фразеологизмов и учет культурных различий.

Анализ трех переводов позволяет сделать вывод, что каждый из них имеет свои сильные стороны. Перевод Мете Эргина «Попрыгуньи» Чехова представляет собой внимательно проработанный и профессиональный перевод, демонстрирующий стремление сохранить стиль, атмосферу и эмоциональную глубину оригинала. В своей работе Эргин аккуратно передает тонкости русского текста, используя разговорные выражения и сохраняя иронию и юмор Чехова. Одной из сильных сторон перевода является сохранение атмосферы оригинала. Читатель легко погружается в мир «Попрыгуньи», благодаря живой и естественной манере изложения Эргина. Использование разговорных выражений делает перевод близким и понятным турецкому читателю, а точность передачи смысла позволяет не только передать слова, но и идеи, настроения и контекст оригинала.

Перевод Мехмета Озгюля «Попрыгуньи» Чехова представляет собой качественный и лаконичный перевод, который сохраняет смысл и идеи оригинала, делая текст доступным и понятным для турецкой аудитории. Одной из сильных сторон перевода является ясность и лаконичность. Озгюль использует простой и понятный язык, избегая архаичных выражений и калек с русского языка. Это делает перевод легко читаемым и понятным для широкой аудитории, позволяя читателям легко следить за сюжетом и понимать героев произведения. Точность передачи смысла также является одним из сильных аспектов перевода. Озгюль использует точные эквиваленты русских слов и выражений, сохраняя логику повествования и причинно-следственные связи. Переводчик передает основные идеи и темы произведения, что позволяет читателям увидеть суть оригинала.

Перевод «Попрыгуньи» Чехова, выполненный Али Рыза Дырыком, отличается высокой степенью сохранения экспрессивности и красоты оригинала. Дырык проявляет глубокое понимание стиля и эмоциональной глубины текста, стремясь передать не только слова, но и их эмоциональную окраску и интонацию. Использование экспрессивных слов и фраз, характерных для турецкого языка, позволяет передать эмоциональную насыщенность текста. Дырык умело воссоздает эмоциональную окраску текста, используя соответствующие стилистические приемы и интонацию героев. Использование турецких эквивалентов русских фразеологизмов и идиом делает перевод более понятным для турецкого читателя. Пояснения культурных особенностей помогают читателю лучше понять контекст и смысл оригинала. Перевод выдержан в живом и

эмоциональном ключе, что делает его близким и понятным для читателя. Экспрессивные средства, использованные в переводе, делают героев оригинала более реалистичными и живыми. Сохранение экспрессии оригинала помогает передать не только слова, но и чувства и настроения персонажей, что создает более полное впечатление от текста.

Важно отметить, что выбор оптимального варианта перевода зависит от цели перевода и аудитории. Переводчикам рекомендуется использовать различные методы перевода, учитывая культурные особенности языка и аудитории, а также использовать сноски для пояснения культурных аллюзий. Хотя этот анализ представляет лишь начальное понимание перевода «Попрыгуньи» на турецкий язык, он подчеркивает сложность и тонкость процесса перевода литературных произведений, а также важность учета всех его аспектов для достижения наилучшего результата.

### Источники

- Cumhuriyet, 2020, <https://www.cumhuriyet.com.tr/haber/cehovun-tek-romani-1793674>
- Dırık, A. R., (2020), Anton Çehov - Kadın Öyküleri, Ankara, Dipnot
- Ediz, Y. A., (2019), Seçme Öyküler 1 - Kent Hikayeleri, İstanbul, Yordam
- Meriç, C., (2008), Bu Ülke, İstanbul, İletişim Yayınları
- Özgül, M., (2000), Anton Çehov Bütün Öyküler, Cilt VI, İstanbul, Cem
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri, <https://sozluk.gov.tr/>
- The Grasshopper by Anton Chekhov <https://www.bookboxpdf.com/the-grasshopper-by-anton-chekhov/>
- Yorulmaz, O., <https://bubisanat.com/posts/turkcede-cehov-oykuleri>
- Волынец, Т. (2005), Грамматические проблемы художественного перевода, Grammatic problems of literary translation, Poznan
- Гордлевский, В., (1961), Чехов в Турции, Избранные сочинения, Том II, Москва, Издательство восточной литературы
- Крылов, И., Стрекоза и Муравей, Издательство АСТ, 1811-1843
- Куперник, Т. (1986), Щ., А.П. Чехов в Воспоминаниях Современников, Москва, Издательство «Художественной литературы»
- Нестеров, М. В., Письма Избранное, Ленинград, «Искусство» Ленинградское отделение, 1988
- Чехова, М. П., 2020, Из далекого прошлого  
[http://az.lib.ru/c/chehova\\_m\\_p/text\\_1954\\_iz\\_proshlogo.shtml](http://az.lib.ru/c/chehova_m_p/text_1954_iz_proshlogo.shtml)

## 76. Gagavuz halk masalı "Oğlan hem Mari Kız" <sup>1</sup>

Mehmet Oğuzhan KUŞOĞLU<sup>2</sup>

**APA:** Kuşoğlu, M. O. (2024). Gagavuz halk masalı "Oğlan hem Mari Kız". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1311-1335. DOI: 10.29000/rumelide.1456178.

### Öz

Gagavuz Türkleri günümüzde Moldova Cumhuriyetine bağlı özerk Gagauziya Cumhuriyeti başta olmak üzere Ukrayna, Romanya, Bulgaristan ve Yunanistan topraklarında yaşayan bir Türk topluluğudur. Gagavuz ya da kendi tabirleriyle Gagauzlar, konuştukları dil itibariyle Türk dilinin Oğuz grubuna mensupturlar. Zengin bir halk edebiyatına sahip oldukları bilinen Gagavuz Türklerine ait sözlü edebiyat numuneleri, son yüz yıllık periyod dâhilinde, yaşadıkları ülkelerde neşredilmeye başlamıştır. Halk masalları, şiirler, tekerlemeler, ninniler, bilmeceler gibi anonim eserler haricinde Nikolay Baboğlu, Dimitri Karaçoban, Dionis Tanasoğlu, Todur Zanet ve daha birçok şair ve yazara ait telif eserler de Gagavuz edebiyatını zenginleştirmiştir. Türkiye Türkçesine çok yakın olan Gagavuz Türkçesinin Anadolu sahası Türk halk edebiyatından farklı olarak, Hıristiyan inancını yansıtan bazı halk edebiyatı örneklerini barındırdığını söylemekte fayda vardır. Sovyetler Birliği döneminde Ukrayna'nın başkenti Kiev'de 1990 yılında Stepan Kellar tarafından yayımlanan "Oğlan Hem Mari Kız" (Oğlan ile Mari Kız) masalı da bunlardan biridir. Masalda, diğer Türk masallarıyla içerik olarak ortak unsurlar olmakla birlikte, kahramanlarının kilisede evlenmeleri Gagavuzların sahip oldukları inancı da bize hatırlatmaktadır. Çalışmamızda Kiril harfli bu masalın Gagavuz Latin alfabesine yazı çevrimi ve modern Türkiye Türkçesine aktarımı gerçekteştirilmiş, ayrıca eserimize ait söz varlığı da "sözlük" bölümünde okuyucuya sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Gagavuzlar, Gagavuz Türkçesi, masal, Oğlan, Mari Kız

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %3

**Etik şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 13.12.2023-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1456178

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr.Öğr.Üyesi., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Yeni Türk Dili ABD / Dr., Tekirdağ Namık Kemal University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature, Department of New Turkish Language (Tekirdağ, Türkiye), mokusoglu@nku.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-8658-1456, **ROR ID:** https://ror.org/0oqsyw664, **ISNI:** 0000 0004 0403 6369

## Gagauz folk tale "Oglan Hem Mari Kız" <sup>3</sup>

### Abstract

Gagauz Turks are a Turkish community living today in the autonomous Republic of Gagauzia within the Republic of Moldova, as well as in Ukraine, Romania, Bulgaria and Greece. Gagauz, or Gagauz as they call themselves, belong to the Oghuz group of the Turkish language in terms of the language they speak. Oral literature samples of Gagauz Turks, who are known to have a rich folk literature, have begun to be published in the countries where they live within the last hundred years. Apart from anonymous works such as folk tales, poems, nursery rhymes, lullabies and riddles, copyrighted works of Nikolay Baboğlu, Dimitri Karaçoban, Dionis Tanasoğlu, Todur Zanet and many other poets and writers have also enriched Gagauz literature. It is useful to say that Gagauz Turkish, which is very close to Turkey Turkish, contains some examples of folk literature reflecting the Christian belief, unlike the Anatolian Turkish folk literature. The tale "Oglan Hem Mari Kız" (Boy and Mari Kız), published by Stepan Kelar in Kiev, the capital of Ukraine during the Soviet Union, is one of them. Although the tale has common elements with other Turkish tales in terms of content, the fact that the heroes get married in the church also reminds us of the belief that the Gagauz people have. In our study, this Cyrillic tale was translated into the Gagauz Latin alphabet and transferred to modern Turkey Turkish, and the vocabulary of our work was presented to the reader in the "dictionary" section.

**Keywords:** Gagauzs, Gagauz Turkish, tale, Oglan, Mari-Kız

### Giriş

#### Gagavuz Türkləri ve Gagavuz Halk Masalları Hakkında

Gagavuzlar ya da kendilerinin ifadesiyle Gagauzlar, günümüzde Moldova Cumhuriyeti sınırları dâhilindeki Gagauziya veya "Gagauz Yeri" olarak tabir edilen özerk cumhuriyet başta olmak üzere birçok komşu Balkan ve Doğu Avrupa ülkesinde yaşamaktadırlar. Romanya'nın Dobruca civarındaki bazı arazilerde, Ukrayna Zaporozjiye'de, Makedonya'nın güneydoğusunda, Bulgaristan'ın özellikle Varna, Dobruca, Tombol ve Topolovgrad şehirlerinde, Yunanistan'ın Keserya bölgesinde yoğun olarak yaşayan Gagavuz Türklerinin bunlarla birlikte Rusya, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan, Azerbaycan, Gürcistan, Beyaz Rusya, Litvanya ve Estonya ve hattâ çok uzaklarda Brezilya'da dahi dağınık bir biçimde (Altınkaynak, 2003: VIII) ömür sürdükleri bilinmektedir. Başkenti Komrat olan Gagauziya Özerk Cumhuriyetinin (Gagavuz Yeri) bayrağı mavi, kırmızı ve beyaz zemin üzerine üç sarı

<sup>3</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – www.intihal.net, Rate: %3

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 13.12.2023-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1456178

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

yıldızdan oluşmaktadır. Mavi Türklüğü, kırmızı özgürlüğü beyaz ise barış ve kutsallığı, üç sarı yıldız ise geçmişi, bugünü ve geleceği (Altınkaynak, 2003: V) sembolize etmektedir.

Gagavuz/Gagauz adının gerçekten nereden geldiği, bu etnonimin etimolojisi konusunda tartışmalar var olmuştur. Birtakım araştırmacıya göre Gök Oğuz'dan gelmektedir, ancak bu hususta fikir beyan edenler düşüncelerini sağlam bir temele oturtamamışlardır (Karpát, 1996: 288). Yine bu kavim adının "Gaga" kelimesine "uz" eki getirilmek suretiyle oluşturulduğuna dair iddialar da mevcuttur (Karpát, 1996: 289). Ancak günümüzde en fazla benimsenen görüş bu kelimenin "Keykâvûs" kişi isminden geldiği yönündeki görüştür. Bu etimolojinin kaynağı 1930 yılında Bulgar G. Balasçev olup daha sonra 1952 tarihinde Polonyalı bilgin Paul Wittek tarafından da söz konusu görüşün benimsendiğini öğrenmekteyiz (Karpát, 1996: 289). Anadolu Selçuklu Devleti hükümdarı II. İzzettin Keykâvûs devrinde bazı Selçuklu Türklerinin özellikle bugünkü Dobruca taraflarına yerleştiği, meşhur Sarı Saltuk'un vefatının ardından ise önemli bir bölümünün Hıristiyanlığı kabul ettiği ve merkezi Balçık olan bir Oğuz devleti kurdukları (Güngör, Argunşah, 1991: 11-12; User, 2015: 201) bilinen bir gerçektir. Bu gerçekliğe dayanmak suretiyle "Keykâvûs" nazariyesi Balasçev ve Wittek ile sınırlı kalmamış, Zajaczkowski, Osman Turan, Halil İnalçık, Faruk Sümer ve Kemal Karpát gibi Türkolog ve tarihçiler tarafından da benimsenmiştir (Argunşah, Argunşah, 2007: 23; Buran, Alkaya, Yalçın, 2014: 221). Ancak Faruk Sümer, "Keykâvûs" fikrini destelemekle birlikte diğer araştırmacılarından farklı olarak, Oğuzların Batı Göktürklerin temsilci olduğu bilgisinden hareketle geçmişteki "Gök Türk" adında da rastlanıldığı gibi Gagavuzların da kendilerine "Gök Oğuz" deme olasılığının bulunduğunu gündeme getirmiş, bu ihtimal Ahmet Cebeci tarafından da destek görmüştür (Buran, Alkaya, Yalçın, 2014: 221). Gerçekten de bölgeye yerleşen Türklerin varlığı yalnızca II. İzzettin Keykâvûs dönemi ile sınırlandırılmayacak kadar köklü ve eskidir. Keykâvûs'tan çok önceki tarihlerde XI. yüzyılda hüküm süren yoğun Peçenek varlığının üzerine bir de Moğolların baskısından kaçarak bölgeye yerleşen Uzlar ve Kumanların da eklenmesi Macaristan ve Balkanlardaki Türk varlığını güçlendirmiştir (Güngör, Argunşah, 1991: 11-12; User, 2015: 201). "Gagavuz" adının kökeni ile ilgili bir görüş daha vardır ki, bu da "Hak Oğuz" nazariyesidir. Dionis Tanasoğlu'nun ortaya attığı ve Mecit Doğru tarafından da desteklenen bu görüşe göre Hıristiyan Ođuzlar, kendi inançlarını hak, Müslüman Oğuzlarını ise batıl gördüklerinden kendilerine bu adı vermiş olmalıdırlar. Rusçada kelime başındaki "g"ler "h" olduğundan dolayı Hak Oğuz zamanla Gagavuz'a dönüşmüştür (Buran, Alkaya, Yalçın, 2014: 220). Ancak bu yaklaşım Nevzat Özkan'a göre sağlıklı olmamıştır. Çünkü zaten zorla Hıristiyanlaştırılan Gagavuzların kendi dininden olmayan ve Müslümanlığı seçen soydaşlarının dinini batıl, kendilerinin dinini ise hak olarak görmesi mantık dışıdır (Özkan, 1997: 10; Buran et al., 2014: 221). "Gagavuz" kavim isminin kökeniyle ilgili diğer yorumlar ise Zeki Velidi Togan'ın "Kaka Uz" ve "Aga Uđuz", Vecihe Hatipoğlu'nun Karađuz" ve "Gara Guz" ve Ahmet Bican Ercilasun'un "Gaga-uz" etimolojik açıklamalarıdır. Ercilasun, Anadolu ağızlarında kuru ve esmer kişi anlamında kullanılan "Gaga" sözcüğünün Oğuz'un kısa adı olan "Uz" ile birleşmesiyle birlikte ortaya çıkan "Gaga-uz" un "kuru, esmer Oğuz" (Özkan, 1996: 9; Buran, Alkaya, Yalçın, 2014: 221) anlamına gelmesi gerektiği kanaatinde olmuştur.

Gagavuzların konuştuğu Türkçe; Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi ve Türkmen Türkçesi ile birlikte Çağdaş Türk yazı dillerinin Oğuz kolunu oluşturan lehçelerden biridir. XX. yüzyılın başlarına kadar bir yazı dili meydana getirememiş olan Gagavuz Türkleri o tarihe kadar Karamanlıca diye bildiğimiz Anadolulu Ortodoks Hıristiyanların kullandığı Yunan alfabesi esasına dayalı alfabeyle yazılan eserleri okumaktadırlar (Özkan, 1997: 33). 1905 yılında İstanbul'da basılan Ahdi Cedid (İncil Yani Evangelion) (Özkan, 1997: 346) eseri ile Tatlı Vatan (Özkan, 1997: 349) isimli ilahi kitabı bunlara örnek olarak gösterilebilir. 1904 yılında Mihail Çakır tarafından dua kitabı ve Evangelia (İncil) ilk olarak Gagavuzca'ya tercüme edilmiş ve 1907 yılında gerekli izinler alındıktan sonra Kişinev'de Slav alfabesiyle

yayımlanmış, bunu 1909 ve 1910 yıllarındaki Ai Evanghelia yayımları takip etmiştir. 1957 yılında Moldova Sovyet Cumhuriyeti bünyesinde Tanasoğlu ve Pokrovskaya'nın gayretleriyle Kiril alfabesi esasına dayalı Gagavuz alfabesi, Moldova'da yaşayan Gagavuzların resmi alfabesi hâline gelmiştir (Özkan, 1997: 33). Sovyet Birliği'nin yıkılışıyla dağılmasının ardından kurulan Moldova Cumhuriyeti bünyesinde "Gagauziya/Gagauz Yeri" adlı özerk cumhuriyetin tesis edilmesiyle birlikte Gagavuz Türkleri de birçok Türk devlet ve topluluğu gibi Latin esasına dayalı yeni bir alfabe oluşturma arzusunda oldular. Aslında Gagavuzlar SSCB dağılmadan önce, 1988 yılından itibaren Latin alfabesine geçme yönünde bazı adımlar atmıştır. Konuyu "Ana Sözü" adlı gazetede gündeme gelmesi neticesinde Gagavuzlar, yine Tanasoğlu ve Pokrovskaya'nın başkanlığında kurulan iki ayrı komisyon öncülüğünde hazırladıkları alfabe taslağını Moldova Cumhuriyeti parlamentosuna sunmuştur. Parlamentonun 13 Mayıs 1993 tarihinde aldığı karar neticesinde Gagavuz Türkleri Latin alfabesi temelindeki yeni millî alfabelerine kavuşmuş ve alınan karar yine "Ana Sözü" gazetesinin 25 Eylül 1993 tarihli sayısında duyurulmuştur (User, 2015: 209). Günümüzde Gagavuz Türkleri Latin esaslı Gagavuz alfabesini kullanmaktadırlar.

Gagavuz halk edebiyatı numuneleri arasında halk türküleri, bilmece, halk masalları, tekerlemeler ön planda gelenlerdir. Gagavuz folkloru üzerine yapılan ilk çalışmalar XIX. yüzyılın sonlarından 1917 yılına kadarki süreçte Rus bilim insanı Valentin Moşkov tarafından başlatılmış olup bu ilk aşama olarak kabul edilmektedir. İkinci dönem 1920'den 1940 yılına, üçüncü dönem ise 1950'den 1980'lere kadarki yirmi yılı, dördüncü ve son dönem ise XX. yüzyılın sonundan XXI. yüzyılın başlangıcına kadarki periyodu (Sırf, 2018: 274) temsil etmektedir. İlk çalışmaları başlatan Valentin Moşkov, aynı zamanda Gagavuz adının kökeni ile alakadar ilk yorumu yapan kişi olarak da dikkat çekmektedir. Moşkov, Gagavuz etnoniminin Karadeniz'in kuzeyinden batıya doğru hareket eden tarihteki Uz Türklerinin adıyla bağlantılı olduğu görüşünü savunmuştur. (Karpas, 1996: 289). Eski adı Besarabya/Basarabya olan Moldova'da yaşayan Gagavuzlara ait ilk folklorik bilgiler de yine Rus bilginin 1900-1902 yılları arasındaki "Bender İlçesi Gagavuzları" adındaki çalışma ile bilim dünyasına duyurulmuştur (Sırf, 2018: 275). Ünlü Rus türkolog Radloff ile de arkadaş olan Moşkov'un, ona gönderdiği mektupların birinde, bilhassa yazımımızın da temelini oluşturan masallar hususunda şu bilgileri paylaşması kanaatimizce dikkate değerdir:

*"Derlediğim masal sayısı o kadar çok ki, Akademinin hepsini bastırmayı kabul etmesi pek mümkün görünmüyor. Bu yüzden aralarından siz kendiniz seçiniz. Benim görüşüme göre yayımlanmaya değer olan masalların başlıkların altına kırmızı mürekkeple çizdim. Onlarda etnografik açıdan çok değerli malzemeler vardır"* (Moşkov, 2004: 461, Aktaran: Sırf, 2018: 276).

Gerçekten de özellikle masalların bu denli fazla olması bilim insanlarının dikkatini fazlasıyla çekmiş ve toplanan materyaller bu kültüre ait masallar konusunda araştırma yapacak olan sonraki araştırmacılara yol gösterici olmuştur. Masallar hakkında Bulgaristan Gagavuz Türklerinden Manov'un 1938, ünlü Gagavuz yazarı Dionis Tanasoğlu'nun ise 1959 yılında hazırladığı materyaller, Polonyalı Türkolog Zajackowski'nin 1966'da özellikle Türkiye Türkçesi ödünçlemelerinin bir hayli fazla olduğu masallara ait yaptığı yayın, N. İ. Baboğlu, G. İ. Gaydarci, E. K. Kolsa, N. M. Beyeşu'nun neşirleri, "Oglan Hem Mari Kız" da dâhil olmak üzere çok sayıda masalı Ukraynalı okuyuculara tanıtan gazeteci ve tercüman Stepan Kellar'ın ve daha birçok araştırmacının paylaştıkları materyaller günümüze ışık tutmaktadır. (Sırf, 2018: 276, 277, 278, 279, 281). Derlenen ve yayımlanan bu masallar yalnızca Moldova ve diğer komşu Balkan ve Doğu Avrupa ülkelerinde yaşayan kimselere ait olmayıp Kazakistan gibi Orta Asya'nın merkezinde yaşamlarını sürdüren az sayıdaki Gagavuz'un anlattıklarının çalışılması da ilgi çekicidir. Kazak Türkolog ve dilbilimci Altay Sarsenulı Amanjolov, 1959 yılında Kazakistan'ın Semey eyaletinin Kökpekti ve Jarma

ilçelerinde yaşayan Gagavuzlardan derlediği folklorik malzemeyi 1965'te Kazak Dialektologiyası adlı dergide yayımlamış, bu yazı Bülent Hünerli tarafından Kazak Türkçesinden Türkiye Türkçesine 2015'te aktarılmıştır (Amanjolv, 2015: 1383).

Gagavuz halk masalları genel Türk kültür ve medeniyet dairesi içerisinde değerlendirilmesi gereken halk edebiyatı numuneleridir. Tıpkı Gagavuz Türkleri ve onların konuştuğu Türkçe gibi Gagavuz masalları da Anadolu Türk halk masallarının birer uzantısı gibidir. Her iki coğrafyada derlenen masallar birbirinin varyantı durumunda olmaktadır (Altınkaynak, 2003: XIII). Anadolu'nun her hangi bir yöresinde -buna Doğu Anadolu dahi dâhildir- mevcut olan masalların benzerinin Gagavuzların yaşadığı coğrafyalarda bulunması ilk bakışta şaşırtıcı gibi gözükse de, aslında aynı millî kökten gelmenin getirdiği bir realiteyi temsil etmektedir. Erdoğan Altınkaynak, *Gagavuz Masalları* adlı kitabında (Altınkaynak, 2003) bu Türk topluluğuna ait birtakım masalların Kiril harfli orijinalini, yazı çevrimini ve tercümesini özenle sunmuş ve ilave olarak bu masalların bazılarının Erzurum, Elazığ, Kars, Gümüşhane, Sivas, Gaziantep, Tunceli, Kayseri, Yozgat gibi Anadolu'nun iç ve doğusundan derlenen örneklerle olan benzerliğini bilhassa vurgulamıştır (Altınkaynak, 2003: XIV). Altınkaynak'ın çalışmasına dâhil ettiği masallar şunlardır: *Kelce Külce, Kemeñceci Hem şeytanlar, Delica, Dedenin Evi Hem Ninenin Evi, Ayı Kulaklı, Pıtraş, Trak Trak Kabakçığım, Kardeşler, Kül Pepelaşkası* (Altınkaynak, 2003).

### **Oğlan Hem Mari Kız Masalı Hakkında**

Çalışmamıza konu olan masal "Oğlan hem Mari Kız" (Oğlan ile Mari Kız) 1990 yılında dönemin Sovyetler Birliği devleti çatısı altındaki Ukrayna Sovyet Sosyalist Cumhuriyeti'nin başkenti Kiev'de kapak, iç ve dış kapaklar hariç 25 sayfalık bir kitap olarak iki dilde, Gagavuz Türkçesi ve Ukraynacada bakışımlı olarak yayımlanmıştır. Neşredilen kitabın Gagavuz Türkçesinden Ukraynacaya tercümesi Stepan Kelar tarafından gerçekleştirilmiş olup içerisindeki çok sayıda renkli resim ise Svitlana Kim tarafından yapılmıştır. Eser, "Veselka" adındaki bir yayınevi tarafından basılmıştır (Kelar, 1990). Kitapta, masalın ne zaman ve kim tarafından derlendiği hakkında her hangi bir bilgiye yer verilmemiştir. Söz konusu kitabın künyesi şu şekildedir:

Kelar, S. (1990). *Oğlan hem Mari-Kız/Oğlan i Mari-Kız (Gagauzka narodna kazka)*. Pereklav z Gagauzskoy (Gagauzcadan Tercüme): Stepan Kelar, Hudojnik (Resam): Svetlana Kim, Kiev: Veselka.

Resimleriyle birlikte 25 sayfadan oluşan kitabın metin bölümü ise toplamda 18 sayfaya denk gelmektedir. Bazı sayfalarda yalnızca resimler yer almakta bazılarında ise daha küçük boyutlu resimlerin altında masala ait satırlar bulunmaktadır. Bazı sayfalarda ise sadece eserin satırlarına tesadüf edilmektedir.

Masalı yayımlayan Ukraynalı şair, edebiyatçı, halkbilimci ve tercüman Stepan Kelar 1939 tarihinde Moldova'nın kuzeyindeki Maramonovka (bugünkü adıyla Edinetski) köyünde dünyaya gelmiştir. 1973 yılında Kiev Taras şevçenko Üniversitesi gazetecilik bölümünü bitirmiş, çocuklar ve yetişkinler için lirik ve hiciv türünde eserler neşretmiştir. Aynı zamanda tercüman olan yazarın çok sayıda dilden çevirileri bulunmaktadır. Çeviri yaptığı diller arasında Gagavuz Türkçesi de dâhil olmak üzere Romence, Bulgarca, Lehçe, Sırp-Hırvatça ve Çingenece de vardır. Moldova, Gagavuz ve Çingene kültürleri üzerine araştırmaları da olan Stepan Kelar'ın 1998 yılında basılan *Filosofiya Buttya* (Varlık Felsefesi) adlı kitabında işte bu farklı dillerden yapmış olduğu çeviriler yer almıştır (Tunits'ka, Çornovalova ve

Nikitçenko, 2015: 293). Stepan Kelar'ın 7 Ekim 2018 tarihinde vefat ettiği yönündeki bilgiye, onun doğduğu köy olan Maramonovka'yı tanıtan bir internet sitesinden ulaşılmış bulunmaktayız<sup>4</sup>.

"Oğlan Hem Mari Kız" masalının seyri, ana hatlarıyla şu şekildedir:

Bereketli meyve ağaçları olan bir bahçenin sahibi, aynı zamanda üç erkek evladı olan bir adam vardır. Tüyleri parlak ve ışıltılı güzel bir kuş son günlerde bu meyve ağaçlarına dadanıp en olgun ve tatlı elmaları koparıp yemektedir. Baba, üç evladını bu kuşu yakalamak üzere bahçede nöbete diker. En büyük ve ortanca evlat kuşu yakalayamaz, en küçük çocuk ise kuşu yakalar gibi olur, ancak kuş kaçıp gider, çocuğun elinde sadece onun tüyü kalır. Bunun üzerine üç kardeş atlarına binip kuşu yakalamak için yola çıkarlar. En küçük ve aslında en akıllı olan kardeş, girdiği farklı yolda bir kurda rastlar ve kurt "Oğlan"la konuşup anlaşır, acıktığı için yardım karşılığında çocuğun atını yer. Sonrasında "Oğlan"a kuşu yakalamak için yardımcı olur ve kurt ile "Oğlan" artık can yoldaşı olmuştur. Kurt, "Oğlan"a kuşun yerini söyler ama yuvayı da kuş ile birlikte alırsa nöbetçilerin onu yakalayacağını söyler. Oğlan kurdun öğüdünü unutup yuvayı da alınca nöbetçiler onu yakalar. Nöbetçiler eğer filanca çayıra otlayan bir atı getirmezse kuşu ona vermeyeceklerini söyler. Oğlan durumu kurda anlatır. Kurt, nasihatini unutan Oğlan'a kızsada da yine yardım eder, atın bulunduğu yere giderler. Kurt bu sefer atın gemini almadan sadece atı almasını Oğlan'a öğütler. Oğlan yine kurdun öğüdünü unutup gemi de almaya kalkınca güçlü kuvvetli adamlar onu yakalar. Adamlar Oğlan'ın kuşu almak için atın peşinde olduğunu öğrendikten sonra eğer ilerideki bir yerde bulunan güzel kıızı (Mari Kız) getirirse atı ona vereceklerini söylerler. Oğlan yine kurda durumları anlatır, kurt çok sinirlenir ama ona yine yardımcı olur, Oğlan kurdun üzerine biner ve birlikte Mari Kız'ın yanına giderler. Kurt Mari Kız'a Oğlan'ı beğenip beğenmediğini, beğendiye nişanlanmak isteyip istemediğini sorar. Kız da Oğlan'ı beğendiğini ve onunla nişanlanmayı kabul ettiğini söyler. Kızı da alıp atın otladığı çayıra giderler. Kurt o sırada bir plan kurar ve her ikisine de yapacaklarını ayrıntılı biçimde anlatır. Kurdun kendisi at kılığında girer, Oğlan at kılığında kurdu adamlara teslim eder, Oğlan ile Mari Kız kuşu da alıp geri dönerler, kurt orada kalır. Oğlan ağabeylerinin bulunduğu yerde onlara yetişip olanları anlatınca, zaten kıskanç olup onu hor gören, aptal sayan ağabeyleri önce onun böyle güzel bir kıza sahip olduğu için çok kıymetli bir adam olduğunu söylerler, sonra ise fırsat buldukları bir zamanda onu öldürürler. Kızı, kuşu ve atı da kaçırlar. Kız kurdun adını anar, zira kurt başları sıkıştığında kendisini çağırmasını Oğlan ile Mari Kız'a tembih etmiştir. Kız'ın yardım çağrısı üzerine kurt hemen gelir, Mari Kız Oğlan'ın öldüğünü anlatır. O sırada bir leş kargasının Oğlan'ın gözlerini oymak üzere olduğunu sezen kurt, karganın yavrusunu yakalayıp kargadan yavrusunun hayatı karşılığında Oğlan'ı kurtarmasını talep eder. Karga kabul eder ve kurdun tavsiyesi üzerine bir damla ölü ve bir damla da diri su getirir, bu iki su damlası sayesinde Oğlan kurtulur. Oğlan kendine gelince kurt eğer Mari Kız çağırıp karga da onu diriltmek için su getirmeseydi ölmüş olacağını anlatır. Devamında ise en büyük ağabeyinin Mari Kız'ı kaçırdığını ve Pazar günü kilisede ikisinin evleneceğini haber verir, ona düğüne yetişmesini söyler. Oğlan düğün alayına yetişir, Mari Kız Oğlan'ı görünce evleneceği adamın aslında Oğlan olduğunu, ağabeylerin kendisini kaçırdıklarını Oğlan'ın ve ağabeylerinin babasına anlatır. Babası durumu anlayınca at arabasını durdurur, ağabeyler utanır ve Oğlan'dan özür dilerler. Oğlan ağabeylerini affeder. Sonrasında ise Oğlan ile Mari Kız evlenirler. Bir ömür boyu mutlu yaşarlar. O güzel parlak kuş ise artık onların bahçesinde yaşamaya başlar ve mutlu çiftte şans getirir, onları kötülüklerden korur.

Masalda Gagavuz Türklerinin mensup oldukları Türk millî kültür dairesinin, aynı zamanda dinî inançlarının (Hıristiyanlık) ön planda olduğunu gözlemlemekteyiz. Türk destanlarında mütemediyen

<sup>4</sup> [https://web.archive.org/web/20220218231620/https://maramonovca-com.translate.google/people/3-kelar-stepan-filippovich.html?\\_x\\_tr\\_sl=auto&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=wapp](https://web.archive.org/web/20220218231620/https://maramonovca-com.translate.google/people/3-kelar-stepan-filippovich.html?_x_tr_sl=auto&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=wapp)



olumlu bir karakter olduğunu bildiğimiz kurt, bu Gagavuz masalında da gerçek bir yol gösterici rolindedir. Oğlan’a yanlış yaptığı anlarda bile yardımını esirgememiş, ona rehberlik etmiştir. Oğlan’ın evlendiği Mari Kız karakterinin adının Hz. Meryem’den gelmesi, Gagavuzların Hristiyanlıkla ilgili metinlerinde de “Mari Kız/Mariya Kız” adıyla kastedilenin “Kız=Bakire Meryem” olması, Türk töresine ilaveten Hristiyanlık inancının da ne denli yoğun yaşandığını ve kutlu kabul edildiğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Oğlan ile Mari Kız’ın Pazar günü kilisede evlenmeleri de yine Hristiyanlık etkisiyle açıklanabilir. Masal ile ilgili üzerinde durulması gereken hususlardan biri de kanaatimizce şudur: Bütün masalarda olduğu gibi iyiliğin erdemlilik olduğu, hlis niyetle yapılan işlerin eninde sonunda hayra çıkacağının anlatılması, kendisine yapılan bütün ktlklere rağmen suçunu kabullenip af dileyenlerin masalın iyi karakteri tarafından affedilmesi de gözden uzak tutulmamalıdır. Söz gelimi bir başka Gagavuz halk masalı Trak Trak Kabakğım”da kötücül arketipler bağlamında kodlanan karakterlerin (vey anne ve baba), en sonunda perişan ve yaptıklarından pişman biçimde kızlarının evine gitmesi kızlarının da onlara yardımcı olması (Altınkaynak, 2003: 79; Ege, 2021: 235), buna güzel bir örnektir. Masal kahramanının gölge arketip olarak tanımlanan kötü kimseleri kendisine yapılan her türlü haksızlığa rağmen affetmesi kötücül duygularla yüzleşmesi ve o karakterlerden bağmsız bir yaşam tertip edebilmesi (Ege, 2021: 240) Türk töresine uygunluğu, “Aman dileyene kılıç çekilmez” atasözünü akla getirmektedir.

### Çalışmanın Amaç ve Yöntemi

Bu çalışmamızı oluşturmaktaki amacımız, zengin Gagavuz folklorunun masallarından birisi olup Kiev’de 1990 yılında basılan “Oğlan Hem Mari-Kız” eserinin tanıtılması ve Türkoloji bilimine kazandırılması işlemidir. Bu işlem gerçekleştirilirken eserin, öncelikle Gagavuz Kiril alfabesinden günümüzde kullanılan Gagavuz Latin alfabesine yazı çevrimi gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, yayımlanan kitabın orada yayın esnasında verilen sayfa numaraları dikkate alınmamakla birlikte, sayfalarda yer alan satır sayısı esas alınmıştır. Bununla birlikte, bütünlüğü bozmamak ve okuyucuyu yormamak amacıyla satır numaraları verilmemiş, sayfa numaralarıyla yetinilmiştir. “Metin” adı verilen bu bölümün ardından eserimiz Türkiye Türkçesine tercüme edilmiştir. “Türkiye Türkçesine Aktarı” adını verdiğimiz bu bölümde, metindeki sayfa numaraları muhafaza edilmiş, tercümenin daha iyi anlaşılabilmesi adına da parantez içerisinde ilave kelimelere ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın sonrasında ise, metinde geçen kelimelerin yer aldığı “Sözlük” bölümü hazırlanmıştır. Sözlüğün tertibinde şu kaynak sözlüklerden istifade edilmiştir:

Ayverdi, İ. (2006). *Kubbealtı Lugatı-Misalli Büyük Trk Sözlük I-II-III*. Redaksiyon-Etimoloji: Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Gaydarci G. A., Koltsa E. K., Pokrovskaya L. A., Tukan B. P. (1973) *Gagauza-Ruşa-Moldovanca laflık/Gagauzsko-Russko-Moldavskiy slovar’*. Pod Redaktsiey: N. A. Baskakova. Moskva: İzdatel’sтво Sovetskaya Entsiklopediya.

Gaydarci G. A., Koltsa E. K., Pokrovskaya L. A., Tukan B. P. (1991) *Gagauz Türkçesinin sözlüğü*. Sorumlu Redaktör: N. A. Baskakov. Ruşadan Aktaranlar: Prof. Dr. İsmail Kaynak, Prof. Dr. A. Mecit Doğru. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları/1294, Türk Dünyası Edebiyatı Dizisi/16.

Çalışmamızda kullanılan Gagavuz Kiril ve Latin alfabesi tablosu şöyledir<sup>5</sup>:

| <b>GAGAVUZ ALFABESİ</b> |              |                 |
|-------------------------|--------------|-----------------|
| <b>KİRİL</b>            | <b>LATİN</b> | <b>TELAFFUZ</b> |
| А а                     | A a          | a               |
| Ă ä                     | Ă ä          | açık “e”        |
| Б б                     | B b          | b               |
| В в                     | V v          | v               |
| Г г                     | G g          | g               |
| Д д                     | D d          | d               |
| Е е                     | E e          | kapalı “e”      |
| Ë ë                     | YO yo        | yo              |
| Ж ж                     | J j          | j               |
| Ж ж                     | C c          | c               |
| З з                     | Z z          | z               |
| И и                     | İ i          | i               |
| Й й                     | Y y          | y               |
| К к                     | K k          | k               |
| Л л                     | L l          | l               |
| М м                     | M m          | m               |
| Н н                     | N n          | n               |
| О о                     | O o          | o               |
| Ö ö                     | Ö ö          | ö               |
| П п                     | P p          | p               |
| Р р                     | R r          | r               |
| С с                     | S s          | s               |
| Т т                     | T t          | t               |
| У у                     | U u          | u               |
| Û û                     | Û ü          | ü               |
| Ф ф                     | F f          | f               |
| Х х                     | H h          | h               |
| Ц ц                     | TS ts        | ts              |

<sup>5</sup> Tablomuz, <https://omniglot.com/writing/gagauz.htm> adlı dünyadaki bütün yazı sistemlerini gösteren internet sitesindeki şablona göre oluşturulmuştur.

|     |       |                   |
|-----|-------|-------------------|
| Ч ч | Ç ç   | ç                 |
| Ш ш | Ş ş   | ş                 |
| Щ щ | ŞÇ şç | şç                |
| Ъ ъ | ,     | ,                 |
| Ы ы | İ i   | i                 |
| Ь ь | ,     | ,                 |
| Э э | Ê ê   | "ı" ile "e" arası |
| Ю ю | YU yu | yu                |
| Я я | YA ya | ya                |

## Metin

**01.** Varmış bir adam. Da onun varmış üç oolu. Hem varmış onnarın käämil meyvalı. Seviner adam, ani olmuş gözäl bereket almada, da bekleer onnar olsun. **02.** Dadanêr mayvalaa bir kuş. Geler her gecä dä iyer en ii almaları.

Çarmış adam üçünü da oolarını da deer onnara: "Näbalım da tutalım bu kuşu?" Esaplamışlar, ani lääzım tutmaa zararçıykayı.

Beklemişlär olsun avşam. Da gitmiş büük oolu adamın beklemää meyvalı. Ama savaşêr tutmaa, savaşêr tutmaa, da tutamêr kuşu, neçin deyni o gelmiş ozaman açan çocuk uyumuş. İmiş, bozmuş en ii almaları da uçmuş.

Uyummuş tutmaa ertesi gecä ortancı ooluna da. Bütün gecä o beklemiş teklifsiz musafirkayı. Da sabaa karşı bu da uyumuş. Tä ozaman da gelmiş o kuş.

Gelmiş sıra beklemää Oglana, en küçük kardäsa. Batuları hep saymaazmışlar Oglanı, neçin ki bulurmuşlar onu aamacık. Ama alizdä bu çocuk akıllıymış.

**03.** Açan avşam olêr, Oglan gelir meyvalaa, bulêr bir saklı köşecik da srazu je yatêr uyumaa. Da sabaa karşı uyanêr. Açan bakêr, gelir bir aydınnık, dooru aaca konêr.

Bir kuş! Osa tee o kuş, ani hep bozurmuş almaları. Oglan sinmiş, solumêr, da açan fırlêr! Tutêr kuşu kanadından. Ama tutamêr onu sıkı, da kuş fırlêr elindän, da uçêr. Ama Oglanın avucunda kalêr bir tüycezi. O tüydän da gelir o evä.

Da sabaalin bobası sorêr:

-Näptın ba? Tuttun mu? Tuttun mu ba, Oglan?

Bu da deer gulumseyrak.

-Tuttum bän o kuşu ama koptu tüyüü da kaçırdım onu. O fırladı elimdän, tä saade tüyü kaldı elimdä.

Fırladılar büük agaları yerindän, ayıflandılar gördüylän tüyü, da kaldılar açık aazlı bu iştan: ölä pek aydın-

**04.** nıktı hem gözäldi o tüyüü. Da hazırlandılar gitmää da aramaa hem bulmaa o aydınnı kuşu.

Pindilär agaları beygirlerä da gittilər. Çok onnar gitti da yetiştilär bir çatıraa. Çatırık yolda var bir taş yazılı:

"Bir yola gicän, ani saa tarafta, olcêk beygirä islää, athıya hatalı.

Gicän yoldan sol tarafa, olcêk athıya islää, beygirä hatalı.

Gicän uz yoldan, hatalı hem athıya, hem da beygirä".

Oglan gitti o küçük yola, ani adama da prost, beygirä da...

Gider o nekaa gider, birda nerdansa peydalanêr yabanı. Durêr yolda da deer:

-Êy, Oglan, ya in yerä! Bän iyecäm senin beygirini!

Çocuun canı acêr beygirni, ama nâpsın o? Atlêr o yerä da yabanı iyer beygiri.

**05.** İmiş yabanı nekaa imiş doyunmuş o. Da sorêr Oglana:

-Ne iş seni getirdi burayı? Ne gezersin sän? Ne aarêrsın burada?

-Bir kuşu aarêrim, -dedi çocuk, -pek gözäl, aydınık bir kuşu. O dadanmıştı bizim meyvalaa da bozordu en gözäl almaları.

-İi, bän sana Oglan, -deer, yabanı, -yardım edicâm. Ha pin bana da götürücâm seni kâr onun yivasına, o kuşun yerinä. Ama sän al saade onu, yivasına diymä.

**06.** Alırsan kuşu yivasından, seni tutucêklar karaullar.

Pindi Oglan yabanıya atlı. Getirdi onu yabanı kâr o yivaya, ama kendi saklandı bir yaanı, gümelerin içinä da bekler Oglanı. Şindi Oglan genä gördü kuşu, ama pek yakından. Da kuş ona göründü taa pek gözäl, nekaa ozaman, açan tuttuytu sabaalin, o meyvalıkta. Ama kuşun yivası ona göründü taa da gözäl, nekaa kuş kendi. Unudêr Oglan yabanın sımarmasını. Kapêr kuşu yivıylan ba-

**07.** rabar. Da onu taa saat tutêrlar karaullar. Sorêlar Oglana:

-Neçin sän bu kuşu aldın?

-İi neçin? Dadandı başçeyä da bozdu oncak alma.

-İi, islää, -derlär ona, -biz verecez onu sana, ama sän ilkin getir bizä tee o beygiri, ani otlêêr çayırdı, daalun ötäända. Da yapıcız ola: beygir bizim, senin kuş.

Kahırlanêr pek çocuk, neçin deyni bilmäärdi o nerdä o çayır. Açan bu işleri Oglan annattı yabanıya, o dargın dedi çocaa:

-Bän dedim sana almayasın kuşu. İi, haydi pin, bän bilerim nerdä o çayır, götürücâm seni orayı.

Yolda yabanı genä üüretti Oglanı nicä hem ne yapmaa:

-Al sän sade beygiri, kantırmayı brak orda, nerdä bulacan beygiri.

**08.** Alırsan onu kantırmaylan, seni genä tütecekler.

Çayırdın yanında yabanı durdu da dedi Oglana:

-Taa ötää git yalnız. Da unutma nicä bän seni üürettim.

O beegir otlarmış çak çayırdın ortasında. Oglan yaklaştı ona. Ölä gözäl beygiri çocuk yoktu aklısında da görmää. Ama kantırması taa da gözäldi. Da çocuk genä unuttu nicä üüretti onu yabanı. Aldı beygiri kantırmaylan. Aldınnan, taman çıkarkana, onu tuttular kaavi-kaavi kişilär.

-Neçin sän aldın bu beygiri? Kimä sän sordun? Nereyi götürersin?

Da Oglan annatı, ani ona läüzim tee o kuş, ani her bir gecä gelir onnarın meyvalıyına da bozêr almaları. O buldu o kuşu, ama onun için isterlär te bu beygiri.

İi, sän git, -demiş-

**09.** lar amagijan pek uzaa, buljan orda bir kız pek gözäl, getiricän onu bizä da ozaman alcan bu beygiri.

Kahırlandı genä pek Oglan. Neredä o uzak yer? Anğı tarafa gitsin o? Da gelir o yabanıya da annadêr bu işleri.

-İi bän sana demedim mi alasın saade beygiri? -çekışti yabanı çocu da salladı kafasını ona. -İi hadi pin sırtıma atlı da giceyz orayı, uzaa, neredä yaşêr o gözäl kız.

Çok gitti bunnar. İi, şansora avşam olêr da bunnar kaldılar bir küycezin kenarında. Yabanı genä üüretti çocu:

-İa, şindi san dur bırda, bıklä beni. Bän kendim gicâm da alıcım kızı. Zerä sän gidärsan, seni genä tutêcêklar.

Yabanı bekledi çıksın kız beşçeyä. Açan kız çıktı, kaptı onu, koydu sırtına da getirdi Oglana. Kıza da dedi yabanı:

**10.** Bak, Mari-Kız, te bu çocaa da söölä beenermisin te bu çocu?

Baktı kız Oglana. Gördü önündä pek gözäl bir çocu. Ölä gözäl, ani kızın düşünä gelirdi.

-Beenermisin?-Sordu yabanı kıza.

-Beenerim pek! -Dedi Mari-Kız.

-Kayılmısın olasıñ ona bir gelin? -Genä sordu yabanı.

-Pek kayılıñ! -Dedi kız.

**11.** Ačan geldilär o çayıra, nerdä otlaardı beygir, girdilär bordeya.

-Ko Mari-Kız kalsın bırda da beklesin bizi. Biz da gıceyz...

Da taa o saat yabanı döndü kıza da Oglan götürdü diiřtirmää beygirä. Kız, te o yabanı, kaldı karaullarda. Ama yetiştirmiş demää Oglana:

-Sora beygirlän gelicän gelinä da bekliy- **12.** in beni orda, bordeydä. Bensiz yollanmıyın yola, neçin deyni kendimiz geeri yolu bulamıcyñız.

Da ta Oglan hem Mari-kız barabar bekleerlär çayıñın orta yerindä, bekleerlär yabanıyı.

Tezda yabanı, ani genä geldi kendina, kaçarak geler Oglana hem Mari-Kıza da gittilär illeri.

Ačan yetiřtilär o yerä, nerdä bulundurdu o gözäl kuş, yabanı oldu beygir da Oglan götürdü onu vermää karaullara, da almaa kuşu. Ama Mari-Kız beygirlän kaldı beklemää Oglanı bir saklı yerdä.

Yolda o kuşun yuvasına, yabanı, ani oldu beygir dedi:

-Ačan alcan o kuşu, dön tez Mari-Kıza da gidin o yerä, nerdä biz ilk sıra karşı geldik seninnän, nerdä bän idim senin beygiriñ. Bekliyin beni orada.

Da verdi Oglan karaullara yabanı-beygiri,

**13.** onnar da verdi ona o kuşu da kendileri daalıştilar evlerine, neçin deyni şansora yoktu neyi beklemää.

Avşam olurdu şansora, açan yabanı geldi kaçarak o yerä, nerdä bunnardı Oglan hem Mari-Kız. Onnarın elindäydi o beygir hem da o gözäl kuş.

Geçirdi yabanı gençleri o çatırık yolakaa, nerdä Oglan daalıştıydı agalarınnan. Yabanı dedi onnara:

-İlleri dooru gidin

**14.** bensiz. Ama ban lääzım olursam, siz getirin beni aklınıza.

Dedi bu lafları yabanı da kaybeldi.

Gidirdi Oglan gelininnän da tezdä yetişti agalarını, angıları boş gelirdi evä. Onnar gördülä gözäl gelinnän da bölä gözäl beygirdä hem da kuşlan, ani dunneedä yoktu. Da bunnarın pek çurudu urekleri. Bir sesta dedilar:

**15.** -Ya bak bizim bu aamaa nicä kismet duşmuş!

Ačan oldu karannık da hepsi uyudu, agaları Oglanın öldurdülär Oglanı, kaptılar Mari-Kızı, beygiri, kuşu, da sıklık ederäk, gittilär evä. Ačan Mari-Kız biraz geldi kendinä, aklısına getirdi yabanıyı: "Ah, yabanı dostum, iřit beni".

Kär nicä getirdi aklısına, taa o saat peydalandı önündä yabanı. Mari-Kız annattı neylär oldu, nicä agaları öldürdü Oglanı. Ama bir da gaarga sesleer.

Yabanı tez gitti nerdä ölüsüydü Oglanın. O gaarga da hazırlanmıştı şansora çıkarmaa ölünün gözlerini. Da ansızdan işitti yavrusunun kaçışını. Bakındı da gördü, ani yavrusu yabanını elindä düüner:

-Ya bu yabanı, pek yalvarêrım sana, brak benim yavrumu.

-Bän salvercäm se-

**16.** nin yavrunu, ama tez getir bana iki kaplı su. Birisi diri su olsun, birisi olu sudan olsun.

Uçtu gaarga da tez döndü bir kaplı diri su aazında, bir kaplı da- ölü su.

Kolverdi yabanı onun yavrusunu. Da çeketti uumaa olu Oglanı. Uudu çok, da çocuk çeketti solumaa. Açtı gözlerini, sora da kalktı.

-Nerdä senin gelinin, ba Oglan? Nerdä senin beygiriñ hem o kuş?

-Bilmeerim nerdä onnar, da bän pek derin uyumuşum.

-Eh, kahır-pelivansın sän,-dedi yabanı.- Uyucındın sän diveç, olmydı beni. Hem da tee o gaargacak olmydı, anı getirdi diri hem ölü su. Seslä beni şindi... Yetiş taa tez agalarını. Nekaa taa tez yetiş, zerä sabaa pazar da senin büük agan stoynoz olcök Mari-Kızlan. İi, ama nicä sän var

**17.** nicä yetişäsin onnarı beygirsiz? Pin bana ath, götürücäm seni senin küyünäkaa.

Küyün kenarında yabanı durdu:

-İleri bän gitmiycäm. Kal saalcıylan, Oglan' Ol yaşamanda kısmetli!

Oglan girdi kapunun önünä taman ozaman, açan büük agası çıkırdı Mari-Kızlan evdän. Onnan gidirdilär kliseyä stoynoz olmaa.

Açan gördü Mari-Kız Oglanı, pek sevindi da dedi:

-Ta benim yavklum, yarım, ta Oglan! Ama agaları Oglanı öldürdülär neçin ki çok gördülär onu, beni da aldılar zoorlan.

İşitti bu lafları bobaları, durguttu taligayı, nerdä gidirdilar kliseya he Mari-Kız hem o adam.

Da agaları duydular kabaatını, da diz çöktülär Oglanın önündä. Bir seslän hepsi dedi:

**18.** -Prost et bizi, Oglan. Yanıldık.

Prost etti onnarı Oglan. Aldı Mari-Kızı, stoynoz oldular da çekertilär yaşmaa. Yaşadılar pek gözäl hem pek kısmetli.

Ama kuş şindi da yaşêr onnarın o başçesindä. Yaşêr, ama yapmêêr zarar. O kuş koruyer gençlerin kısmetini her bir fenalıktan.

### **Türkiye Türkçesine Aktarı**

**01.** Bir adam varmış. Onun da üç oğlu varmış. Aynı zamanda onların olgun meyveleri olan bir bahçesi varmış. Meyvelerin olgunlaşmasını bekler, onlar güzelce olgunlaştığında da sevinirmiş. **02.** Meyve bahçesine bir kuş dadanıyor. Her gece gelip en iyi elmaları yiyor.

Adam (çocuklarının) üçünü de çağırıp onlara (şöyle) der: "Bu kuşu yakalamak için ne yapalım?". Zararı ziyarı hesaplamışlar.

Akşam olsun diye beklemişler. Adamın büyük oğlu meyve bahçesine nöbet tutmaya gitmiş. Ama (çocuk kuşu yakalamak için) uğraşır, uğraşır fakat yakalayamaz. Adam geldiğinde artık çocuk uyumuştur. (Kuş ise) ağacı hırpalamış ve elmaların en iyisini yemiş, uçmuş.

Ertesi gece ortanca oğul nöbet tutmaya gitmiş. O (da) bütün gece davetsiz misafirciği beklemiş. Fakat sabaha karşı o da uyumuş. İşte o sırada o kuş gelmiş.

(Nihayet) bekleme sırası Oğlan'a, en küçük kardeşe gelmiş. Ağabeyleri onu ahmak olarak kabul edip hiç sevip saymazlarmış. Ama aslında bu çocuk çok akıllıymış.

**03.** Akşam olunca Oğlan meyve bahçesine gelir ve kuytu bir köşecik bulup hemen uyumak için uzanır. Sonra sabaha karşı uyanır. (Gözlerini açıp) baktığında parlak, ışıltılı bir kuşun gelip dosdoğru ağaca konduğunu görür.

Bir kuş! Yoksa elmaları hırpalayıp koparan işte bu kuş olmasın! Oğlan gizlenmiş ve nefes bile almadan hemen (yerinden) fırlamış, kuşu kanadından yakalamış. Ama onu sıkı tutamadığı için kuş, elinden fırlamış ve uçmuş. Ama Oğlan'ın avucunda (kuşun) bir küçük tüyü kalmış. O tüyle birlikte de eve gelmiş.

Hemen sabahleyin babası (ona) sorar:

"-Ne yaptın? Yakaladın mı, yakaladın mı be Oğlan?"

O da gülümseyerek der ki:

"-Ben o kuşu yakaladım, tüyü koştugu için kaçırdım. O elimden fırladı, elimde onun sadece tüyü kaldı.

Ağabeyleri yerlerinden fırladılar. Tüyü görür görmez hayıflandılar ve bu işten ötürü ağızları açık kaldı: Öylesine aydınlık, parlak **04.** bir kuştu ve tüyü de güzeldi. Derhal o parlak kuşu arayıp bulmak için gitmeye hazırlandılar.

Ağabeyleri atlara binip gittiler. Onlar bir hayli gittikten sonra bir kavşağa vardılar. O kavşakta bir taş var, (üzerinde şöyle) yazıyor:

"-Sağ tarafa doğru gidersen at için doğru, ath için yanlış yol olacak. Sol tarafa doğru gidersen ath için doğru, at için yanlış yol olacak. Dosdoğru gidersen hem at hem de ath için yanlış yoldur".

Oğlan, hem at hem de ath için düz olan küçük yoldan gitti. Bir miktar gittikten sonra, nereden geldiye ansızın bir kurt belirir. Yolda durur ve (ona şunu) der:

"- Ey Oğlan, yere in! Ben senin atını yiyeceğim!".

Çocuğun atı için canı acır, onun için üzülür ama o ne yapsın? Attan yere iner ve kurt atı yer.

**05.** Kurt yiyeceği kadarını yemiş ve karnı doymuş. Hemen Oğlan'a sorar:

"-Seni buraya hangi iş getirdi? Ne gezersin sen? Burada ne arıyorsun?".

"-Bir kuşu arıyorum.", dedi çocuk. "Pek güzel, parlak bir kuşu". "O bizim meyve bahçemize dadanmıştı ve en güzel elmaları koparıyordu".

"Peki, ben sana yardım edeceğim Oğlan!", dedi kurt. "-Hemen bin benim üzerime de seni gerçekten tam da onun yerine, yuvasına götürüyüm. Ama sen yalnızca onu al, yuvasına dokunma. **06.** Kuşu yuvasından alırsan seni nöbetçiler tutuklayacaklar."

Oğlan kurdun üstüne süvari oldu, bindi. Kurt onu tam da o yuvaya getirdi, ama kendisi bir tarafa saklandı, Oğlan'ı çalıkların içinde beklemekte. Şimdi Oğlan yine kuşu gördü, ama pek yakından. Kuş Oğlan'a, sabahleyin o meyve bahçesinde yakalandığı zamandakinden çok daha güzel göründü. Ama kuşun yuvası ona kuşun kendisinden bile daha güzel gözüktü. (Bunun üzerine) Oğlan kurdun tavsiyesini unuttur, kuşu yuvasıyla beraber kapar. **07.** Nöbetçiler onu anında yakalarlar. Oğlan'a sorarlar:

"-Niçin sen bu kuşu aldın?".

"-Niçin olacak? Bahçeye dadanıp o kadar elmayı kopardı."

"-İyi, peki.", derler ona. "-Biz onu sana vereceğiz, ancak ilkin sen bize ormanın öte tarafında, çayırdan otlayan atı getir. Şöyle yapacağız, at bizim, kuş senin!".

Çocuk oldukça endişelenir, daha o çayırın nerede olduğunu bilmiyor. (Başına gelen) bu işleri Oğlan kurda anlattığında, (kurt) çocuğa dargınlıkla (şunu) dedi:

"-Ben sana kuşu almamanı söylemişim. İyi, haydi bin. Ben o çayırın nerede olduğunu biliyorum, seni oraya götüreceğim.

Kurt, yol üzerinde Oğlan'a yine ne yapip yapmaması gerektiğini öğüt verdi:

"-Sen yalnızca atı al, atın gemini ise atı bulacağın yerde bırak. Onu da gemi ile birlikte alırsan **08.** yine seni yakalayacaklar.

Çayırın yanında kurt durdu ve Oğlan'a dedi:

"-Daha öteye git yalnız başına. Ama sana öğrettiklerimi unutma."

O at ta çayırın tam ortasında otliyormuş. Oğlan ona yaklaştı. Çocuğun böylesine güzel bir atı göreceği aklının ucundan geçmemişti. Ama (atın) gemi daha da güzeldi ve çocuk yine kurdun ona öğrettiklerini unuttu. Atı gemiyle birlikte aldı. Alır almaz (oradan) tam çıkarken (hemen) onu güçlü kuvvetli adamlar yakaladılar.

"-Niçin sen bu atı aldın? Kime sordun? Nereye götürüyorsun?".

Oğlan, her gece meyve bahçelerine girip elmaları koparan kuşun kendisine lazım olduğunu söyledi. Kuşu bulduğunu ama onu alabilmesi için işte bu atı ondan istediklerini anlattı.

"-İyi, sen git!" dediler. **09.** "-Ama çok uzağa gideceksin, orada çok güzel bir kız bulacaksın, onu bize getirdiğin zaman bu atı alacaksın."

Oğlan yine çok endişelendi. Nerede o uzak yer? Hangi tarafa gitsin? Yine gelip kurda (başına gelen) işleri anlatır.

"-Peki ben sana sadece atı almanı söylemedim mi?" diyerek kurt Oğlan'a kafasını salladı, ona bağırıp çağırdı. "-İyi hadi bin sırtıma, atla da o güzel kızın yaşadığı yere gidelim!".

Onlar uzun müddet gittiler. Ondan sonra akşam olup bunlar bir küçük köyün sınırında durdular. Kurt yine çocuğa öğüt verdi:

"-Evet, şimdi sen burada dur, beni bekle. Ben kendim gidip kızı alacağım. Çünkü sen gidersen seni yine yakalayacaklar."

Kurt, kızın bahçeye çıkmasını bekledi. Kız çıkınca onu kaptı, sırtına vurdu ve onu Oğlan'a getirdi. Kurt kızı da (şöyle) dedi:

**10.** "-Bak Mari kız, bu çocuğa onu beğenip beğenmediğini söyle!"

Kız Oğlan'a bakmış. Karşısında çok güzel bir çocuk duruyor. Kızın rüyasına girecek kadar güzel.

"Beğendin mi?" diye kurt kızı sordu.

"Çok beğendim.", dedi Mari kız.

"Onunla nişanlanmaya razı mısın?" diye yeniden sordu kurt.

"Çok razıyım.", dedi kız.

**11.** Atın otladığı o çayıra geldiler, kulübeye girdiler.

"Bırak Mari Kız burada kalsın da bizi beklesin. Biz de gidelim..."

Tam da o sırada kurt kızı döndü ve Oğlan at ile değiş tokuşa gitti. Kız ve kurt nöbetçilerin (yanında) kaldı. Ama (kurt) Oğlan'a (yine şu sözü, öğüdü) yetiştirmiş:

"Sonra atla birlikte geleceksin, nişanlıyla **12.** beni orada, kulübede bekleyin. Bensez yola çıkmayın, yoksa geri geldiğinizde yolu bulamazsınız."

Sonra Oğlan ile Mari Kız birlikte, çayırın orta yerinde kurdu beklerler.

Kurt kendine gelir gelmez hemen kaçarak Oğlan ile Mari Kız'ın yanına gelir ve (hep birlikte) ileri doğru giderler.

O güzel kuşun bulunduğu yere vardıklarında kurt ata dönüşüverdi ve Oğlan onu nöbetçilere teslim edip kuşu almaya gitti. Ama Mari Kız atla birlikte gizli bir yerde Oğlan'ı beklemeye koyuldu.

O kuşun yuvasına giderken yol üstünde, ata dönüşmüş olan kurt (şunu) dedi:

"Kuşu aldığın zaman, hemen Mari Kız'ı da al, seninle ilk karşılaşım atını yediğim yere gidin. Beni orada bekleyin.

Oğlan nöbetçilere kurdu -yani atı- verince **13.** onlar da ona kuşu verip evlerine dağıldılar, zira bundan sonra beklemenin bir anlamı yoktu.

Sonra akşam olunca kurt kaçarak Oğlan ile Mari Kız'ın bulunduğu yere geldi. (Artık) at da o güzel kuş da onların elindeydi.

Kurt, gençleri, Oğlan'ın ağabeyleriyle ayrıldıkları patikanın kavşak noktasına (kadar) geçirdi. Kurt onlara dedi:

"İleri doğru gidin, **14.** bensez. Ama bana ihtiyacınız olursa beni aklınıza getirin."

Bu sözleri söyleyerek kurt kayboldu.

Oğlan nişanlıyla birlikte giderken eve eli boş dönmekte olan ağabeylerine yetişti. Ağabeyler güzel nişanlıyı, böylesine güzel bir atı ve aynı zamanda dünyada eşi benzeri olmayan kuşu gördüler. Ama onların yürekleri çok çürüdü. Hep beraber (şöyle) dediler:

**15.** "-Yahu bak sen şu bizim aptala, nasıl da kismetle denk gelmiş!"

Karanlık olup da herkes uyuduğunda ağabeyleri Oğlan'ı öldürdüler. Mari Kız'ı, atı ve kuşu yakalayıp bağlayarak eve gittiler. Mari Kız biraz kendine geldiğinde aklına kurdu getirdi:

"Ah kurt dostum, duy beni!"

Hakikaten aklına getirir getirmez, tam o anda kurt (kızın) önünde belirdi. Kız, neler olduğunu, ağabeylerinin Oğlan'ı nasıl öldürdüklerini anlattı. Ama (o sırada) bir tane karganın sesine kulak verildi.

Kurt hemen Oğlan'ın ölüsünü bulmaya gitti. Tam o esnada karga da ölünün gözlerini çıkarmaya hazırlanmıştı. Fakat ansızın yavrusunun bağırmasını duydu. Baktığında gördü ki, yavrusu kurdun elinde debeleniyor:

"Eh be kurt, sana çokça yalvarıyorum, bırak benim yavrumu!"

"Ben senin yavrunu salıvereceğim **16.** ama bana hemen iki damla su getir. Birisi diri sudan, öbürü de ölü sudan olsun.

Karga uçu ve ağzında bir damla diri su ve bir damla da ölü su ile hemencecik döndü.



Kurt, onun yavrusunu sahverdi. Ardından ölü Oğlan'ı ovmaya başladı. Onu çokça ovdu ve Oğlan nefes almaya başladı. (Oğlan) gözlerini açtı, sonra da kalktı.

"-A Oğlan, nerede senin nişanlın? Nerede senin atın ve o kuş?"

"-Onların nerede olduklarını bilmiyorum da ben pek derin uyumuşum."

"-Ee, dertli yiğitsin sen!" dedi kurt. "Mari Kız olmasaydı, beni çağırmasaydı, bir de diri ve ölü suyu getiren o kargacık olmasaydı sen ebediyen uyuyacaktın. Şimdi beni dinle! Çabuk ağabeylerine yetiş! Ne kadar çabuk yetişirsen (o kadar iyi). Çünkü Pazar sabahı senin büyük ağabeyin Mari Kız ile nikâhlanacak. İyi ama sen onlara atsız 17. nasıl yetişeceksin? Benim üstüme bin, atla, seni benim köyceğizine götüreceğim."

Köyün kenarında kurt durdu:

"-Ben (daha) ileri gitmeyeceğim. Sağlıcakla kal, Oğlan! Yaşamında kısmetli ol!"

(Oğlan) Büyük ağabeyi Mari Kız ile beraber evden çıktığı sırada, tam o anda kapının önüne geldi. Onlar kiliseye nikâh kıydırmaya gitmekteydiler.

Mari Kız Oğlan'ı görünce çok sevindi ve dedi ki:

"İşte benim yavuklum, işte benim yârim, işte Oğlan! Ama ağabeyleri onu çok gördükleri için Oğlan'ı öldürdüler, beni de zorla aldılar."

Babası bu sözleri işitince Mari Kız ile o adamı kiliseye götüren taligayı durdurdu.

Ağabeyleri kabahatlerini bilip Oğlan'ın önünde diz çöktüler. Hep bir ağızdan hepsi (şunu) dedi:

18. "-Affet bizi Oğlan, hata yaptık."

Oğlan onları affetti. Mari Kız'ı aldı, nikâhlandılar ve yaşamaya başladılar. Pek güzel ve pek kısmetli bir ömür sürdüler.

Kuş ise şimdi onların bahçesinde yaşamaktadır. Yaşar ama zarar vermez. O kuş gençlerin kısmetini her bir kötülükten korumaktadır.

## Sözlük

**aaç** (<ET (y)ıgaç) "ağaç"

**aamacık** (<Ar. *aḥmak*+ Tür. isimden isim yapma eki +*cık*) "aptalcık, ahmakçık"

**aamak** (<Ar. *aḥmak*) "aptal, ahmak"

**aar-** "aramak"

**aaz** "ağız"

**aazlı** "ağızlı"

**acı-** "canı yanmak"

**aç-** "açmak"

**açan** (<ET *kaçan* > *haçan* > *açan*) (Kelime başında "h" düşmesiyle *açan*) "-dığı/-diği zaman, -ınca/-ince"

**açık** "kapalı olmayan, açık"

**adam** (<Ar. *ādem*) "adam, erkek"

**aga** (<Moğ. *ākā*) "ağabey"

**ah** (ünlem edatı) "ah"

**akıllı** (<Ar. *akl* + Tür. isimden isim yapma eki +*lı*) "aklı olan kimse, akıllı"

**aklı** (<Ar. *akl*) "akıl, fikir"

**al-** "almak"

**aliz** (<Ar. *ḥālīş* > *haliz* > *aliz*) (Kelime başında "h" düşmesiyle *aliz*) "öz, asıl"

**alma** "elma"

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>ama</b>      | (<Ar. <i>ammā</i> ) "fakat, lakin, ama"   |
| <b>angı</b>     | (<ET <i>kangı</i> > <i>hangı</i> > <i>angı</i> ) (Kelime başında "h" düşmesiyle <i>angı</i> ) "hangi"   |
| <b>ani</b>      | (<ET <i>kamı</i> > <i>hani</i> > <i>ani</i> ) "hani". Farsça "ki" bağlacının yerini tutar.  |
| <b>annat-</b>   | "anlatmak"  |
| <b>ansız</b>    | "aniden, ansızın"   |
| <b>ara-</b>     | "aramak, bulmaya çalışmak"  |
| <b>atla-</b>    | "atlamak"   |
| <b>atlı</b>     | "süvari, binici"  |
| <b>avşam</b>    | "akşam"   |
| <b>avuç</b>     | "el içi, avuç"  |
| <b>aydınını</b> | (bkz. "aydınnık")   |
| <b>aydınnık</b> | "aydınlık, parlak, ışıltılı"  |
| <b>ayıflan-</b> | (<Fars. <i>hayf</i> + Tür. isimden fiil yapma eki <i>-lan-</i> ) (Kelime ortasında "ı" türemesi, ardından kelime başında "h" düşmesiyle) "hayflanmak" |
| <b>ba</b>       | (ünlem edatı) "be"  |
| <b>bak-</b>     | "bakmak"  |
| <b>bakın-</b>   | "etrafına bakmak, bakınmak"   |
| <b>bana</b>     | "bana"  |
| <b>barabar</b>  | (<Fars. <i>ber-ā-ber</i> ) "beraber, birlikte"  |
| <b>başçe</b>    | (<Fars. <i>bāğçe</i> ) "küçük bağ, bahçe"   |
| <b>batü</b>     | (<Rom. <i>batu</i> ) "ağabey"   |
| <b>beegir</b>   | (bkz. "beygir")   |
| <b>been-</b>    | "beğenmek"  |
| <b>bekle-</b>   | "beklemek"  |
| <b>ben</b>      | (bkz. "bän")  |
| <b>bereket</b>  | (<Ar. <i>bereket</i> ) "bolluk, bereket"  |
| <b>beşçe</b>    | (bkz. "başçe")  |
| <b>beygir</b>   | (<Fars. <i>bār-gîr</i> ) "beygir, at"   |
| <b>bıklä-</b>   | (bkz. "bekle-")   |
| <b>bır</b>      | (bkz. "bura")   |
| <b>bil-</b>     | "bilmek"  |
| <b>bir</b>      | "bir, bir tane, her hangi bir"  |
| <b>biraz</b>    | "azıcık, biraz"   |
| <b>birda</b>    | "hiç bir yerde"   |
| <b>biz</b>      | (1. çokluk şahıs zamiri) "biz"  |
| <b>bän</b>      | (1. teklik şahıs zamiri) "ben"  |
| <b>boba</b>     | "baba"  |
| <b>bordey</b>   | (<Rom. <i>bordei</i> ) "kulübe, baraka"   |
| <b>boş</b>      | "dolu olmayan, boş"   |
| <b>boz-</b>     | "kırmak, bozmak, koparmak"  |
| <b>bölä</b>     | "böyle"   |

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>brak-</b>    | “bırakmak”  |
| <b>bu</b>       | “bu”  |
| <b>bul-</b>     | “bulmak”  |
| <b>bulun-</b>   | “bulunmak”  |
| <b>bunnar</b>   | “bunlar”  |
| <b>bura</b>     | “bu yer, bura”  |
| <b>bütün</b>    | “tüm, bütün”  |
| <b>büük</b>     | “büyük”   |
| <b>can</b>      | “can”   |
| <b>çak</b>      | “taa” (uzaklık bildirir)  |
| <b>çar-</b>     | “çağırmak, seslenmek”   |
| <b>çatırık</b>  | “kavşak, dört yol”  |
| <b>çayır</b>    | “çayır”   |
| <b>çeket-</b>   | “başlamak”  |
| <b>çekiş-</b>   | “kavga edip bağırıp çağırmak”   |
| <b>çık-</b>     | “çıkmaq”  |
| <b>çıkar-</b>   | “çıkarmak”  |
| <b>çocuk</b>    | “çocuk”   |
| <b>çocük</b>    | (“bkz” çocuk)   |
| <b>çok</b>      | “az olmayan, ziyade, çok”   |
| <b>çök-</b>     | “çökmek”  |
| <b>çuru-</b>    | “çürümek”   |
| <b>dä</b>       | (bkz. “da”)   |
| <b>da</b>       | “da/de bağlacı, dahi, keza, ve”   |
| <b>daalık</b>   | “ormanlık”  |
| <b>daalış-</b>  | “birlikte iken ayrı ayrı yerlere dağılmak”  |
| <b>dadand-</b>  | “yaban hayvanlarının bahçe, kümes, çiftlik benzeri yerlere gizlice girmesi, dadanmak” |
| <b>dargın</b>   | “küs, dargın”   |
| <b>de-</b>      | “demek, söylemek”   |
| <b>derin</b>    | “sığ olmayan, derin”  |
| <b>deyni</b>    | “ki, için” (Kelimelerin sonuna eklenen bir edat)                                      |
| <b>diıştir-</b> | “değiştirmek”   |
| <b>diri</b>     | “diri, canlı, hayatta”  |
| <b>diveç</b>    | “ebediyen, sonsuza dek”   |
| <b>diy-</b>     | “değmek, dokunmak”  |
| <b>diz</b>      | “diz”   |
| <b>dooru</b>    | “doğru”   |
| <b>dost</b>     | (<Fars. <i>düst</i> ) “arkadaş, dost”   |
| <b>doyun-</b>   | “karnını doyurmak”  |
| <b>dön-(1)</b>  | “yüzünü dönmek, yüzünü çevirmek”  |

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>dön-(2)</b>   | "geri dönmek"   |
| <b>dunnee</b>    | (<Ar. <i>dunyā</i> ) "dünya, cihan"   |
| <b>dur-</b>      | "durmak"  |
| <b>durgut-</b>   | "durdurmak"   |
| <b>duş-</b>      | "düşmek"  |
| <b>duy-</b>      | "işitmek, duymak"   |
| <b>düş</b>       | "rüya, düş"   |
| <b>düün-</b>     | "dövünmek, olduğu yerde çırpınıp debelenmek"  |
| <b>eh</b>        | (ünlem edatı) "eh"  |
| <b>el</b>        | "kolun bileğe bağlanan, beş parmaktan oluşan kısmı, el"   |
| <b>en</b>        | "bir olay veya olgunun diğerlerinden daha üstün olduğunu bildiren zarf, en"                                     |
| <b>erte</b>      | "zaman dilimi bakımından sonra gelen, bir sonraki"  |
| <b>esapla-</b>   | (<Ar. <i>hisāb</i> + Tür. isimden fiil yapma eki + <i>la-</i> ) (Kelime başında "h" düşmesiyle)<br>"hesaplamak" |
| <b>et-</b>       | "yapmak, etmek"   |
| <b>ev</b>        | "hane, mesken, ev"  |
| <b>êy</b>        | (ünlem edatı) "ey"  |
| <b>fenalık</b>   | (<Ar. <i>fenā</i> + Tür. isimden isim yapma eki + <i>lık</i> ) "kötülük, kötü eylem"                            |
| <b>fırta-</b>    | "olduğu yerden aniden sıçramak, kaçmak, fırlamak"   |
| <b>gaarga</b>    | "karga"   |
| <b>gaargacık</b> | "küçük karga"   |
| <b>gecä</b>      | "gece"  |
| <b>geçir-</b>    | "birini yolcu etmek, uğurlamak"   |
| <b>geeri</b>     | "arkadaki, geri"  |
| <b>gel-</b>      | "gelmek, bir yere ulaşmak"  |
| <b>gelin</b>     | "nişanlı"   |
| <b>genä</b>      | "yine"  |
| <b>genç</b>      | "ihtiyar olmayan, genç"   |
| <b>getir-</b>    | "gelmesini sağlamak, getirmek"  |
| <b>gez-</b>      | "dolaşmak, gezmek"  |
| <b>gir-</b>      | "girmek"  |
| <b>git-</b>      | "gitmek"  |
| <b>gör-</b>      | "görmek"  |
| <b>görün-</b>    | "görünmek"  |
| <b>götür-</b>    | "götürmek, iletmek"   |
| <b>göz</b>       | "görme duyu organı, göz"  |
| <b>gözäl</b>     | "güzel"   |
| <b>gulumse-</b>  | "tebessüm etmek, gülümsemek"  |
| <b>güme</b>      | "çalı"  |
| <b>ha</b>        | (ünlem edatı) "hadi, haydi"   |
| <b>hadi</b>      | (ünlem edatı) "hadi, haydi"   |

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>hatalı</b>    | "yanlış, hatalı"   |
| <b>haydi</b>     | (ünlem edatı) "hadi, haydi"  |
| <b>hazırlan-</b> | (<Ar. <i>ḥāzīr</i> + Tür. isimden fiil yapma eki + <i>lan-</i> ) "hazırlık yapmak" |
| <b>he</b>        | (bkz. "hem")   |
| <b>hem</b>       | (<Fars. <i>hem</i> ) "hem, ve, aynı zamanda"                                       |
| <b>hep</b>       | "sürekli, daima, her zaman, hep"   |
| <b>hepsi</b>     | "tamamı, hepsi"  |
| <b>her</b>       | (<Fars. <i>her</i> ) "her"   |
| <b>i-</b>        | "yemek, taam etmek"  |
| <b>ia</b>        | (bkz. "ya")  |
| <b>iç</b>        | "bir şeyin iç kısmı, dâhili"   |
| <b>için</b>      | (sebeup bildiren son çekim edatı) "için"   |
| <b>ii</b>        | "iyi"  |
| <b>iki</b>       | "iki"  |
| <b>ilk</b>       | "birinci, ilk"   |
| <b>ilkin</b>     | "öncelikle, ilk olarak"  |
| <b>illeri</b>    | "ileri"  |
| <b>in-</b>       | "yere atlamak, inmek"  |
| <b>islää</b>     | "iyi, güzel"   |
| <b>iste-</b>     | "istemek, talep etmek"   |
| <b>iş</b>        | "iş, mevzu, konu"  |
| <b>işit-</b>     | "işitmek, duymak"  |
| <b>iy-</b>       | (bkz. "i-")  |
| <b>je</b>        | (<Rus. <i>je же</i> ) (bkz. "srazu")   |
| <b>kaavi</b>     | (<Ar. <i>kavī</i> ) "güçlü, kuvvetli"  |
| <b>kabaat</b>    | (<Ar. <i>kabāḥat</i> ) "suç, kabahat"  |
| <b>kaç-</b>      | "kurtulmak için hızlıca uzaklaşmak, kaçmak"  |
| <b>kaçır-</b>    | "elinde tutamamak, kaçırmak"   |
| <b>kafa</b>      | (<Ar. <i>kafā</i> ) "baş, kafa"  |
| <b>kahr</b>      | (<Ar. <i>kahr</i> ) "derin endişeli, sıkıntılı, dertli, kahırlı"                   |
| <b>kahurlan-</b> | "endişelenmek, kahırlanmak"  |
| <b>kal-</b>      | "kalmak, durmak, kalıp beklemek"   |
| <b>kalk-</b>     | "ayağa kalkmak, yerinden doğrulmak"  |
| <b>kanat</b>     | "kuşun uçmasını sağlayan ve açılıp kapanan iki organdan her biri"                  |
| <b>kandırma</b>  | "kandırma işi, aldatma, hile"  |
| <b>kap-</b>      | "yakalamak, kapmak"  |
| <b>kapli</b>     | (<Rus. <i>kaplya капля</i> ) "damla"   |
| <b>kapu</b>      | "kapı"   |
| <b>karannık</b>  | "karanlık"   |
| <b>karaul</b>    | (<Moğ. <i>karagul</i> ) "nöbetçi"  |

|                  |   |
|------------------|---|
| <b>kardaş</b>    | "kardeş"  |
| <b>karşı</b>     | "karşı"   |
| <b>kaybel-</b>   | "kaybolmak"   |
| <b>kayıl</b>     | (<Ar. <i>ḳā'il</i> ) "razı, kabul eden"   |
| <b>kenar</b>     | (<Fars. <i>kenār</i> ) "kenar, kıyı, uç, köşe"  |
| <b>kendi</b>     | (dönüşlülük zamiri) "kendi, öz"   |
| <b>kırlama</b>   | "kaçmaya çalışmak"  |
| <b>kismet</b>    | (<Ar. <i>ḳismet</i> ) "baht, talih, kismet"   |
| <b>kismetli</b>  | (<Ar. <i>ḳismet</i> + Tür. isimden isim yapma eki + <i>li</i> ) "bahтли, kismetli"        |
| <b>kız</b>       | "kız"   |
| <b>ki</b>        | (<Fars. <i>ki</i> ) (bağlaç) "ki"   |
| <b>kim</b>       | (soru zamiri) "hangi kişi, kim"   |
| <b>kişi</b>      | "insan, kimse, kişi"  |
| <b>klise</b>     | (< <i>kilīsā</i> < Fars. <i>kelīsā</i> < Yun. <i>ekklésia</i> ) "kilise"                  |
| <b>käämil</b>    | (<Ar. <i>kāmīl</i> ) "olgunlaşmış, olgun (meyve)"   |
| <b>ko-</b>       | "bırakmak"  |
| <b>kolver-</b>   | "serbest bırakmak, salıvermek"  |
| <b>kon-</b>      | "ağaca konmak" (kuş için)   |
| <b>kop-</b>      | "parçası ayrılmak, kopmak"  |
| <b>koru-</b>     | "muhafaza etmek, korumak"   |
| <b>koy-</b>      | "koymak, yüklemek"  |
| <b>köşecik</b>   | (<Fars. <i>gūşe</i> + Tür. küçültme eki <i>cik</i> ) "küçük köşe, köşecik"                |
| <b>kâr</b>       | "gerçekten, hattâ"  |
| <b>kuçuk</b>     | (bkz. "küçük")  |
| <b>kuş</b>       | "kuş"   |
| <b>küçük</b>     | "ufak, küçük"   |
| <b>küy</b>       | (<Fars. <i>kūy</i> ) "köy"  |
| <b>küyceez</b>   | (<Fars. <i>kūy</i> + Tür. küçültme eki <i>ceğiz</i> > <i>ceez</i> ) "küçük köy, köyceğiz" |
| <b>küyünäk</b>   | (<?) "küçük köy, köyceğiz"  |
| <b>laf</b>       | (<Fars. <i>lāf</i> ) "söz, laf"   |
| <b>läüzım</b>    | (<Ar. <i>lāzım</i> ) "lüzumlu, gerekli, lazım"  |
| <b>Mari Kız</b>  | (kişi ismi) "Oglan Hem Mari Kız adlı masalın esas kahramanlarından biri"                  |
| <b>mayvalık</b>  | (bkz. "meyvalık")   |
| <b>meyvalık</b>  | "meyve ağaçlarından ibaret bahçe, meyve bahçesi"  |
| <b>mi</b>        | (soru edatı) "mı/mi/mu/mü"  |
| <b>mu</b>        | (bkz. "mi")   |
| <b>musafirka</b> | (<Ar. <i>musāfir</i> + Rus. <i>ka</i> ) "misafircik"                                      |
| <b>ne</b>        | (soru zamiri) "ne"  |
| <b>neçin</b>     | "neden, niçin"  |
| <b>nekaa</b>     | "her ne kadar"  |

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>nere</b>                       | ‘‘ne taraf, neresi’’   |
| <b>nicä</b>                       | ‘‘nasıl ki, her nasıl ki’’   |
| <b>o</b> (3. teklik şahıs zamiri) | ‘‘o’’  |
| <b>Oğlan</b>                      | (kişi ismi) ‘‘Oğlan Hem Mari Kız adlı masalın esas kahramanlarından biri’’                             |
| <b>ol-</b>                        | ‘‘olmak’’  |
| <b>olu</b>                        | (bkz. ‘‘ölü’’)   |
| <b>oncak</b>                      | ‘‘onca, o kadar’’  |
| <b>onnar</b>                      | ‘‘onlar’’  |
| <b>ool</b>                        | ‘‘erkek evlat, oğul’’  |
| <b>ora</b>                        | ‘‘o yer, o taraf, orası’’  |
| <b>orta</b>                       | ‘‘orta’’   |
| <b>ortancı</b>                    | ‘‘ortanca’’  |
| <b>osa</b>                        | ‘‘oysa’’   |
| <b>otla-</b>                      | ‘‘otlamak’’  |
| <b>ozaman</b>                     | (<Tür. <i>o</i> + Ar. <i>zamān</i> birleşmesiyle) ‘‘o zaman, o anda, o esnada’’                        |
| <b>ölä</b>                        | ‘‘öyle’’   |
| <b>öldür-</b>                     | (bkz. ‘‘öldür-’’)  |
| <b>öldür-</b>                     | ‘‘canına kıymak, öldürmek’’  |
| <b>ölü</b>                        | ‘‘điri olmayan, ölmüş, ölü’’   |
| <b>ön</b>                         | ‘‘arkanın karşıtı, ön’’  |
| <b>ötää</b>                       | ‘‘öte tarafta, orada’’   |
| <b>Pazar</b>                      | (<Fars. <i>bāzār</i> ) ‘‘Pazar günü’’  |
| <b>pek</b>                        | ‘‘çok’’  |
| <b>pelivan</b>                    | (<Fars. <i>pehlevān</i> ) ‘‘yiğit, bahadır’’   |
| <b>peydalan-</b>                  | (<Fars. <i>peydā</i> + Tür. isimden fiil yapma eki <i>+lan-</i> ) ‘‘ortaya çıkmak, aniden belirlemek’’ |
| <b>pin-</b>                       | ‘‘bir hayvanın üstüne binmek, süvari olmak’’   |
| <b>prost</b>                      | (<Rus. <i>prostit’ nrocmum’</i> fiilinden) ‘‘affetmek, bağışlamak’’                                    |
| <b>saa</b>                        | ‘‘sağ taraf’’  |
| <b>saade</b>                      | (<Fars. <i>sāde</i> ) ‘‘sadece, yalnızca’’   |
| <b>saalcıy</b>                    | (< <i>saalcak</i> < <i>sağlıcak</i> < <i>sağlk+cak</i> ) ‘‘sağlıcak, sağlık’’                          |
| <b>saat</b>                       | (<Ar. <i>sā’at</i> ) ‘‘an, zaman, vakit’’  |
| <b>saba</b>                       | (<Ar. <i>şabah</i> ) ‘‘sabah’’   |
| <b>sabaalin</b>                   | (<Ar. <i>şabah</i> + Tür. isimden isim yapma eki <i>+leyin</i> ) ‘‘sabahleyin’’                        |
| <b>sade</b>                       | (bkz. ‘‘saade’’)   |
| <b>saklan-</b>                    | ‘‘gizlenmek, saklanmak’’   |
| <b>saklı</b>                      | ‘‘gizli, gizlenmiş, saklı’’  |
| <b>salla-</b>                     | ‘‘sallamak’’   |
| <b>salver-</b>                    | ‘‘salıvermek, serbest bırakmak’’   |
| <b>sän</b>                        | (2. teklik şahıs zamiri) ‘‘sen’’   |
| <b>sana</b>                       | ‘‘sana’’   |

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>savaş-</b>    | "mücadele etmek, savaşmak"   |
| <b>say-</b>      | "sevip saymak, hürmet etmek"   |
| <b>sen</b>       | (bkz. "sän")   |
| <b>ses</b>       | "ses, seda"  |
| <b>sesle-</b>    | "dinlemek, sesine kulak vermek"  |
| <b>sevin-</b>    | "mutlu olmak, sevinmek"  |
| <b>sıki</b>      | "gevşek olmayan, sıkı"   |
| <b>sıklık</b>    | "sıkarak bağlama"  |
| <b>sımarlama</b> | (< <i>sımarla-</i> < Fars. <i>sipār</i> "teslim ve emanet etme") "öğüt, nasihat"                       |
| <b>sıra</b>      | "sıra, dizi"   |
| <b>sırt</b>      | "sırt, canlıların göğsünün arkasına denk gelen kısım"  |
| <b>sin-</b>      | "gizlenmek, saklanmak"   |
| <b>siz</b>       | (2. çokluk şahıs zamiri) "siz"   |
| <b>sän</b>       | (2. teklik şahıs zamiri) "sen"   |
| <b>sol</b>       | "sol taraf"  |
| <b>solu-</b>     | "nefes almak, soluk almak"   |
| <b>sor-</b>      | "sormak"   |
| <b>sora</b>      | "sonra"  |
| <b>söölä-</b>    | "söylemek"   |
| <b>srazu</b>     | (< Rus. <i>srazu crazy</i> ) "hemen, derhal" (Rusça "je" же ile birlikte kullanılır: <i>crazy же</i> ) |
| <b>stoynoz</b>   | (< Rom. <i>steunoz</i> ) "nikâh, evlenme"  |
| <b>su</b>        | "su"   |
| <b>şansora</b>   | (< <i>şundan sonra</i> ) "sonra, ardından"   |
| <b>şindi</b>     | "şimdi, şu anda"   |
| <b>tä</b>        | (bkz. "te")  |
| <b>ta</b>        | (bkz. "te")  |
| <b>taa</b>       | (< daha) "henüz, daha"   |
| <b>taliga</b>    | (< Rom. <i>taliga</i> ) "at arabası"   |
| <b>taman</b>     | (< Ar. <i>tamām</i> ) "tam"  |
| <b>taraf</b>     | (< Ar. <i>ṭaraf</i> ) "yön, cihet, taraf"  |
| <b>taş</b>       | "taş"  |
| <b>te</b>        | (ünlem edatı) "te, işte"   |
| <b>tee</b>       | (bkz. "te")  |
| <b>teklifsiz</b> | (< Ar. <i>teklif</i> + Tür. isimden isim yapma eki +siz) "davetsiz, izin almayan, izinsiz"             |
| <b>tez</b>       | (< Fars. <i>tiz</i> ) "çabuk, tez, hemen"  |
| <b>tut-</b>      | "tutmak, yakalamak"  |
| <b>tüyü</b>      | (bkz. "tüy")   |
| <b>tüy</b>       | "kuş tüyü"   |
| <b>tüycez</b>    | "küçük tüy, tüyceğiz"  |

t.i 3/16



|                  |  |
|------------------|--|
| <b>uç-</b>       | “uçmak”  |
| <b>unut-</b>     | “hatırından çıkmak, unutmak”   |
| <b>urek</b>      | “yürek”  |
| <b>uu-</b>       | (bkz. “uyu-”)  |
| <b>uyan-</b>     | “uykulu durumdan uyanık hâle gelmek, uyanmak”                                  |
| <b>uyu-</b>      | “uyumak”   |
| <b>uz</b>        | “doğru, düzgün”  |
| <b>uzak</b>      | “yakın olmayan yer, uzak”  |
| <b>üç</b>        | “üç sayısı”  |
| <b>üüret-</b>    | “öğretmek, nasihat etmek, öğüt vermek”   |
| <b>var</b>       | “mevcut, var”  |
| <b>ver-</b>      | “vermek”   |
| <b>ya</b>        | 1. “veya/ya da”, 2. “peki, ya”   |
| <b>yaan</b>      | (bkz. “yan”)   |
| <b>yaban</b>     | (bkz. “yabanı”)  |
| <b>yabanı</b>    | ( <i>yabanı</i> < <i>yabanı</i> < <i>yaban</i> < Fars. <i>biyābān</i> ) “kurt” |
| <b>yakın</b>     | “uzakta olmayan, yakın”  |
| <b>yaklaş-</b>   | “yaklaşmak, yakınına gelmek”   |
| <b>yalnız</b>    | “tek başına, yalnız”   |
| <b>yalvar-</b>   | “yalvarmak”  |
| <b>yan</b>       | “yan, yan taraf”   |
| <b>yanıl-</b>    | “hata yapmak, yanlış yapmak”   |
| <b>yap-</b>      | “yapmak, etmek”  |
| <b>yar</b>       | (<Fars. <i>yār</i> ) “sevgili, yar”  |
| <b>yardım</b>    | “yardım”   |
| <b>yaşa-</b>     | “yaşamak, hayat üzere olmak”   |
| <b>yaşama</b>    | “yaşam, hayat”   |
| <b>yat-</b>      | “yatmak, uzanmak”  |
| <b>yavklu</b>    | “yavuklu, sevgili”   |
| <b>yavru</b>     | “yavru”  |
| <b>yazılı</b>    | “yazılmış olan, yazılı”  |
| <b>yer</b>       | “yer, mevki”   |
| <b>yetiş-</b>    | “varmak, ulaşmak, yetişmek”  |
| <b>yetiştir-</b> | “ulaştırmak, yetiştirmek”  |
| <b>yıva</b>      | “kuşların yavrularıyla birlikte yaşayıp onları büyüttüğü barınak, yuva”        |
| <b>yıvı</b>      | (bkz. “yıva”)  |
| <b>yok</b>       | “mevcut olmayan, yok”  |
| <b>yol</b>       | “yol”  |
| <b>yolak</b>     | “keçi yolu, patika”  |
| <b>yollan-</b>   | “yola çıkmak, yolcu olmak”   |

|                   |   |
|-------------------|---|
| <b>yuva</b>       | (bkz. "yıva")   |
| <b>zarar</b>      | (<Ar. <i>zarar</i> ) "zarar, ziyan, hasar"                    |
| <b>zararcıyka</b> | (<Ar. <i>zarar</i> + küçültme eki + <i>cıyka</i> ) "zararcık" |
| <b>zerä</b>       | (Fars. <i>zîrâ</i> ) "çünkü, zira"                            |
| <b>zoor</b>       | (<Fars. <i>zôr</i> ) "zor, güç, kuvvet"                       |

## Sonuç

Başta Moldova Cumhuriyeti sınırları içerisindeki Gagauziya (Gagauz Yeri) Özerk Cumhuriyeti olmak üzere ağırlıklı olarak komşu Doğu Avrupa ve Balkan ülkelerinde dağınık halde yaşayan Gagavuz Türkleri oldukça zengin bir halk kültürüne sahiptir. XX. yüzyılın başlarına kadar sözlü bir hüviyet taşıyan halk kültürüne ait örnekler, Gagavuz millî kültürünün babası olarak kabul edilen Mihail Çakır'dan başlayarak Dionis Tanasoğlu, Nikolay Baboğlu gibi ulusal bilinci yayma bilincinde olan aydınların gayretleri sayesinde derlenmeye başlanmış, yazılı edebiyat kültürünün güçlenmesi ile de telif eserler bu halkın edebiyatını gittikçe zenginleştirmiştir. Gagavuz halk edebiyatı numuneleri içinde ise masallar çok önemli bir yere sahip olmuştur. Derlenen masallar yalnızca kitap ve makaleler halinde neşredilmekle kalmamış, aynı zamanla bunların birçoğu yabancı dillere de çevrilerek bilhassa komşu milletler tarafından tanınırlık kazanmıştır. Bu masallardan bir tanesi de Ukraynalı edebiyatçı ve çevirmen Stepan Kellar tarafından Ukrayna diline çevrilip Gagavuzca aslı ile birlikte 1990'da Kiev'de iki dilli olarak yayımlanan "Oğlan Hem Mari Kız" (Oğlan ile Mari Kız) adındaki halk masalı olmuştur. Masal, esas itibarıyla bütün masalarda aktarılmaya çalışılan mesajı vermekte; iyi kalpli, yardımsever, erdemli ve akıllı insan olmayı öğütlemektedir. Bütün masalarda olduğu gibi çekilen bütün sıkıntıların, yaşanan iyi ve kötü bütün imtihanların neticesinde bu meziyetlere sahip insanın mutlaka kazanması durumu, bu masamızda da vurgulanmıştır. Masalın Türk millî kültürünü yansıtan özellikleri arasında kurt figürüne verilen olumlu değer hemen akla gelmektedir. Kurt, eski Türk destanlarının birçoğunda olduğu gibi, bu masalda da zor durumda kalan iyi insanlara (Oğlan ile nişanlısı Mari Kız'a) yardım etmiş, onlara yol göstermiş hattâ onların sonraki hayatlarını tasarlamıştır. Yine masalın esas kahramanlarından Oğlan'ın kendilerinden başışlanma talebinde bulunan ağabeylerini affetmesi de, Türk millî kültüründeki bağışlayıcılık ve düşküne yardımcı olma hasletlerini akla getirmektedir. Bununla birlikte masamızın sonunda kahramanlarımızın kilisede kıyılan bir nikâhla dünya evine girmesi ve kızın adının Mari (Meryem) olması da Gagavuzların dinlerine bağlı bir Hıristiyan toplum olduğunu okuyucuya hatırlatmaktadır.

## Kaynakça

- Altınkaynak, E. (2003). *Gagauz Masalları*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Karadeniz, Kafkasya ve Orta Asya Ülkeleri Uygulama ve Araştırma Merkezi Genel Yayın No: 212, Rektörlük Yayın No: 5.
- Amanjolov, A. (2015). Semey Eyaletinde Yaşayan Gagavuzlardan Kaydedilmiş Folklor Metinleri. Aktaran: Bülent Hünerli, *Turkish Studies*, s. 1383-1394.
- Argunşah, M., Argunşah, H. (2007). "Gagauz Edebiyatı", *Gagauz Yazıları*. Kayseri: Türk Ocakları Kayseri Şubesi Yayınları.
- Ayverdi, İ. (2006). *Kubbealtı Lugatı-Misalli Büyük Türkçe Sözlük I-II-III*. Redaksiyon-Etimoloji: Prof. Dr. Ahmet Topaloğlu, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Buran, A., Alkaya, E., Yalçın, S. K. (2014). *Çağdaş Türk Yazı Dilleri I*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Ege, F. (2021). Campbell'in Monomit ve Jung'un Arketip Kavramları Bağlamında "Trak Trak Kabakçığım" Masalının İncelenmesi. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/17, s. 331-243.

- Gaydarci G. A., Koltsa E. K., Pokrovskaya L. A., Tukan B. P. (1973) *Gagauzça-Rusça-Moldovanca laflık/Gagauzsko-Russko-Moldavskiy slovar'*. Pod Redaktsiey: N. A. Baskakova. Moskva: İzdatel'stvo Sovetskaya Entsiklopediya.
- Gaydarci G. A., Koltsa E. K., Pokrovskaya L. A., Tukan B. P. (1991) *Gagauz Türkçesinin sözlüğü*. Sorumlu Redaktör: N. A. Baskakov. Rusçadan Aktaranlar: Prof. Dr. İsmail Kaynak, Prof. Dr. A. Mecit Doğru. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları/1294, Türk Dünyası Edebiyatı Dizisi/16.
- Güngör, H., Argunşah, M. (1991). *Gagauz Türkleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karpat, K. (1996). Gagauzlar. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. Cilt:13, s. 288-291.
- Kelar, S. (1990). *Oğlan hem Mari-Kız/Oğlan i Mari-Kiz (Gagauzka narodna kazka)*. Pereklav z Gagauzskoy (Gagauzcadan Tercüme): Stepan Kelar, Hudojnik (Ressam): Svetlana Kim, Kiev: Veselka.
- Özkan, N. (1996). *Gagavuz Türkçesi Grameri (Giriş-Ses Bilgisi-Şekil Bilgisi-Cümle-Sözlük-Metin Örnekleri)*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları: 657, Gramer Bilim ve Uygulama Yayınları: 18.
- Sırf, V. İ. (2018). Gagavuz Halk Bilimi (tarihçesine bakış). Çevirenler: Dr. Öğr. Üyesi Emine Atmaca, Dr. Öğretim Üyesi Reshide Gözdaş. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi/Journal of Turkish World Studies*. 18/1 Yaz-Summer, pp. 273-291.
- Tunits'ka, M. V., Çornovalova, A. İ. ve Nikitiçenko, A. İ. (2015). *Ukraynska Mova i Literatura*. Pidručnik Dlya 5 Klasu. Ministerul Educatiei al Republicii Moldova, Ştiința.
- User, H. Ş. (2015). *Başlangıcından Günümüze Türk Yazı Sistemleri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.

### Elektronik Kaynaklar

- [https://web.archive.org/web/20220218231620/https://maramonovca-com.translate.google/people/3-kelar-stepan-filippovich.html?\\_x\\_tr\\_sl=auto&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=wapp](https://web.archive.org/web/20220218231620/https://maramonovca-com.translate.google/people/3-kelar-stepan-filippovich.html?_x_tr_sl=auto&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=wapp)
- <https://omniglot.com/writing/gagauz.htm>.

### Kısaltmalar

- Ar. Arapça  
Bkz. bakınız  
ET Eski Türkçe  
Fars. Farsça  
Moğ. Moğolca  
Rom. Romence  
Rus. Rusça  
SSCB Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği  
Tür. Türkçe  
Yun. Yunanca

## 77. Turkish L1 speakers' use of the article in Spanish: An error analysis<sup>1</sup>

Büşra ÇELİKLER IŞIKAL<sup>2</sup>

**APA:** Çelikler Işıkal, B. (2024). Turkish L1 speakers' use of the article in Spanish: An error analysis. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1336-1349. DOI: 10.29000/rumelide.1456179.

### Abstract

For Turkish learners of Spanish, the correct use of the article is particularly difficult area of grammar. Regardless of their level, such learners struggle to master this crucial aspect of the language. Accordingly, the present study combines a recent review of literature on article usage to investigate and classify errors in article use produced by Turkish students learning Spanish as a second foreign language (L2). The study was conducted at a private university in Türkiye during the fall term of the 2019–2020 academic year. The undergraduate participants (N=31) were enrolled on a range of degree programs and were taking Spanish as an elective at CEFR level A1. Data for the study came from the review exercises completed by the students in the final week of classes. For the purposes of this study, three activities were analyzed: one open-ended writing task and two controlled exercises. The analysis revealed that the most frequent errors involved gender agreement in noun-article pairs, incorrect article selection, omission, or inappropriate addition of the article. The theoretical and pedagogical implications of these findings for Turkish L1 learners of Spanish as a foreign language are discussed in order to provide a reference for SFL instructors tasked with helping their students overcome the difficulties that typically arise when encountering this element of grammar.

**Keywords:** the article in Spanish, grammar, error analysis, contrastive analysis, Spanish language

<sup>1</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – www.intihal.net, Rate: %23

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 03.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1456179

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Gör., Işık Üniversitesi, Yabancı Diller Okulu, Seçmeli Diller Programı /Dr. Lecturer, Isik University, School of Foreign Languages, Elective Languages Programme (İstanbul, Türkiye), busracelikler@gmail.com, **ROR ID:** https://ror.org/02j8k6t75, **ISNI:** 0000 0004 0595 7928

## Anadili Türkçe olan öğrenciler (D1) tarafından İspanyolca tanımlık sisteminin kullanımı: Bir hata analizi<sup>3</sup>

### Öz

İspanyolca öğrenen Türk öğrenciler için tanımlık sisteminin doğru kullanımı oldukça zor bir dil bilgisi ulamıdır. Seviyesi fark etmeksizin her öğrenci, dilin bu önemli unsuruna hâkim olmakta sorun yaşamaktadır. Bu nedenle yapılan bu çalışma ikinci yabancı dil (D2) olarak İspanyolca öğrenen Türk öğrencilerin tanımlık kullanırken yaptıkları hataları araştırmak ve sınıflandırmak üzere tanımlık kullanımına ilişkin güncel alanyazın taramasını bir araya getirmektedir. Araştırma, 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan kişiler (S=31) farklı lisans programlarına kayıtlı, CEFR A1 düzeyinde serbest seçmeli olarak İspanyolca dersi alan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma verileri, müfredat programının son haftasında ders tekrarı amacıyla dersin öğretim görevlisi tarafından öğrenciler için hazırlanan alıştırma aktivitelerinden elde edilmiştir. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda öğrencilerin hatalarını saptamak için bir adet açık uçlu yazılı anlatım çalışması ve iki adet kapalı uçlu soru grubu olmak üzere toplamda üç adet aktivite analiz edilmiştir. Bu çözümleme, en sık yapılan hata türlerinin ismin cinsiyetini belirleyen tanımlıkların kullanımı, yanlış tanımlık seçimi, tanımlık eksiltme veya gereksiz ekleme hataları olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma bulgularının teorik ve pedagojik çıkarımları, İspanyolca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin tanımlık sistemi karşısında sıklıkla yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olabilmeleri adına İspanyolca'yı yabancı dil olarak öğreten eğitimcilere örnek olarak sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İspanyolca tanımlık, dil bilgisi, hata analizi, karşılaştırmalı analiz, İspanyolca

### Introduction

In Türkiye, interest in the culture, language, and literature of the Hispanic world has grown markedly over recent decades. Accordingly, the number of people learning Spanish as a second language (SFL) in formal educational settings has also increased rapidly, with many learners enrolling at language schools and universities across the country. However, this growth in demand has highlighted the difficulties that Turkish learners face when learning Spanish due to the considerable structural differences between the two languages (Horta Sanz, 2002: 34). In addition to issues common to SFL learners from a range of L1 backgrounds, Turkish students also encounter various problems deriving from their specific conception of the Spanish language.

The errors typically produced by Turkish SFL learners arise, in large part, from the fact that Turkish and Spanish are quite different languages with respect to morphological agreement and determiners. Article

<sup>3</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu araştırma yazarın doktora tezinden üretilmiştir. Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %23

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 03.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1456179

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlleme

usage in Spanish is one category in which students are particularly prone to errors, which often become fossilized. Research has shown that students whose L1s lack articles produce more errors when using this linguistic category. As Hamu Haddu explains (2017: 1), “The Turkish language lacks an article system comparable to that of Spanish and its use presents a problem for Turkish students learning Spanish as a foreign language.”

The research presented in this article aimed to identify the issues encountered by Turkish SFL learners when using and acquiring articles in Spanish as foreign language and to generate plausible explanations related to the presence and/or absence of articles in the L1. It was hoped that systematically linking learner errors to the similarities and differences between articles in the two languages would help reduce the prevalence of interference errors in this area.

### Comparing Spanish and Turkish

A member of the Altaic family of languages, the development of Turkish has been influenced by Persian and the Arabic languages, among others. Following the disintegration of the Ottoman Empire, Mustafa Kemal Atatürk, founder of the Republic of Turkey, instituted numerous modernizing, pro-Western reforms, one of which was to change the written form of the language. Modern Turkish shares a large vocabulary with other Turkic languages as well as structural features such as vowel harmony, agglutination, and linguistic branching. However, Turkish nouns and adjectives are not gendered and are thus masculine and feminine at the same time: a single word (*o*) is equivalent to the Spanish pronouns *él* (he) and *ella* (she), while Spanish nouns and adjectives, in most cases, have both forms. For instance, in Turkish, *öğretmen* (teacher) corresponds to *profesor* (m) and *profesora* (f) in Spanish, while *iyi* (good) equates to *bueno* (m) and *buena* (f).

As an agglutinative language, Turkish follows subject-object-verb (SOV) word order, so a typical declarative sentence such as “Alberto is eating an apple” is expressed as *Alberto* (S) *bir elma* (O) *yiyor* (V). By contrast, in fusional languages such as Spanish where many combinations of verb, object, and subject are admissible, it is difficult to classify word order:

In Spanish, the Romance language with the greatest syntactic freedom, the clarity of the endings allows a wide number of combinations within the limits imposed by the system. Although in the written modality the logical arrangement is not strange, in the oral one there is a marked tendency to thematization or topicalization by putting the element that is considered most remarkable before. (Cuadrado, 2005: 175)

Nevertheless, because Spanish predominantly assumes subject-verb-object (SVO) word order, the equivalent sentence (“Alberto is eating an apple”) would be *Alberto* (S) *está comiendo* (V) *una manzana* (O).

To further explore the differences between the two languages, Spanish (left) and Turkish (right) versions of the following text are presented below:

Yo vivo en un barrio muy popular.<sup>1</sup> Mi casa está en el centro del barrio.<sup>2</sup> Por eso, no necesitamos coche, siempre monto en bicicleta.<sup>3</sup> Cerca de mi casa hay una escuela que se llama Mustafa Kemal.<sup>4</sup> La escuela tiene un jardín grande.<sup>5</sup> Me gusta mucho jugar al fútbol en el jardín de la escuela.<sup>6</sup>

Ben popüler bir mahallede yaşıyorum.<sup>1</sup> Evim mahallenin merkezinde.<sup>2</sup> Bu sebeple arabaya ihtiyaç duymuyoruz, her zaman bisiklete biniyorum.<sup>3</sup> Evimin yakınında Mustafa Kemal adında bir okul vardır.<sup>4</sup> Okulun büyük bir bahçesi vardır.<sup>5</sup> Okulun bahçesinde futbol oynamayı çok severim.<sup>6</sup>

I live in a popular part of town.<sup>1</sup> My home is in the center of town.<sup>2</sup> That's why we don't need a car; I always travel by bike. <sup>3</sup> There is a school called Mustafa Kemal near my home.<sup>4</sup> The school has large grounds.<sup>5</sup> I really love playing football in the school grounds.<sup>6</sup>

Analyzing the structure of these two texts, the first thing that stands out is sentence word order and the use of articles. In sentence 1, the Spanish subject (*yo*) is followed by a conjugated verb (*vivo*): “**Yo vivo en un barrio muy popular;**” the Turkish version also begins with the subject (*ben*), but the agglutinated verb (*yaşıyorum*) must be placed at the end of the sentence: “**Ben popüler bir mahallede yaşıyorum.**”

Regarding the use of articles, we can compare the following sentences:

*Yo vivo en un barrio muy popular* (Spanish) vs. Popüler **bir** mahallede yaşıyorum (Turkish).

*Cerca de mi casa hay una escuela que se llama Mustafa Kemal* (Spanish) vs. *Evimin yakınında Mustafa Kemal adında bir okul vardır.* (Turkish)

*La escuela tiene un jardín grande* (Spanish) vs. *Okulun büyük bir bahçesi vardır* (Turkish).

The Turkish sentences below all use *bir* (a/an/one), the equivalent of the indefinite article or the indeterminate numeral (*uno*) in Spanish. In fact, Turkish only has an indefinite article, with no form corresponding to the definite article (Morimoto, 2011: 21). In certain situations, the indefinite article is omitted. In the following example, adapted from Goad and White (2009), the sentence “*Bir kitap satın aldım*” (I bought a book), equivalent to the Spanish “*He comprado un libro,*” could also be formulated as “*Kitap satın aldım,*” or “*He comprado un libro*” (or “*el libro*”). In the second sentence, *kitap* without *bir* can also correspond to the sense conveyed by the definite article: whether the indefinite or definite sense is intended depends on the communicative context.

Turkish thus uses the indefinite article to indicate different grammatical categories as described below:

1. Comparing the use of articles in Spanish and Turkish, *bir* in Turkish can be interpreted as the indefinite article or the indeterminate numeral. For example, in the sentences “*Juan es un chico muy guapo*” (Spanish) and “*Juan çok yakışıklı bir çocuk*” (Turkish) meaning “Juan is a very handsome boy,” the indefinite article is used in the indefinite sense, with *un chico* or *bir çocuk* showing the speaker's expectation that the listener is encountering this information for the first time. However, *bir* can also be understood as denoting number, as in “*Sınıfta bir öğrenci var*”, corresponding to “*Hay un estudiante en la clase*” (“There's a/one student in the class”).

2. The Spanish plural indefinite articles *unos/unas* equate to *bazı* or *birkaç* in Turkish, meaning “some” or “a few.” For example, the sentence “In my class, there are a few/some children who speak Spanish” equates to “*Sınıfta İspanyolca konuşan birkaç çocuk/bazı çocuklar var*” in Turkish and “*En mi clase hay unos chicos que hablan español*” in Spanish.

3. In Turkish, all nouns are pluralized by affixing the *-lar* or *-ler* morphemes to the end of the noun: the former when the last vowel of the noun is *a, ı, o,* or *u,* and the latter when it is *e, i, ö,* or *ü.* This rule is exemplified by the phrases *bazı çocuklar* (*unos chicos*; some children) and *bazı öğrenciler* (*unos/unas estudiantes*; some students).

4. However, when using *birkaç* to show the plurality of the noun (as in the Spanish article *unos/unas*), the noun itself remains in the singular form (without *-lar/-ler*); for example, *birkaç kediler* (*unos gatos*; a few cats).

5. Because Turkish has no form corresponding to the definite article, speakers utilize the context to determine which sense is meant. For instance, “*araba pahalı*” (“the car is expensive;” “*el coche es caro*”).

6. Turkish uses a noun suffix (*-ı, -i, -u, -ü*) to signify the accusative case and provide the sense of the definite article. In these types of sentences, the noun is the direct object of the verb. Following the rules for vowel harmony, the letter used depends on the final vowel in the word. When the noun ends in a consonant, the suffix is added directly. For example, “*Topu* (Top-u) satın aldım” (“*He comprado la pelota*;” “I bought the ball”) or “*Kalemi* (*Kalem-i*) satın aldım” (“*He comprado el lápiz*;” “I bought the pen”). If the noun ends in a vowel, the suffix is combined with linking phonemes; for instance, “*Kutuyu* (*Kutu-y-u*) açtım;” (“*He abierto la caja*;” “I have opened the box”) or “*Halıyı* (*Halı-y-ı*) temizledim” (“*He limpiado la alfombra*;” “I cleaned the carpet”).

7. Since there is no definite article in Turkish, only *-ler/-lar* is added to signify plural noun objects. If the noun is not a person but an object, an animal, or an abstract concept, the verb is used in the singular form. For example, “*Los coches son caros*” (“The cars are expensive”) would be expressed as “*Arabalar pahalıdır*.”

## Spanish language learning in Turkey

English is the predominant foreign language in Turkey’s professional and educational fields. However, since the *Instituto Cervantes* in Istanbul opened in September 2001, interest in learning Spanish as a second or third foreign language has grown considerably. According to Agdanlı (2016), this interest is primarily due to closer economic and political ties between Spain and Turkey alongside the increasing presence of Hispanic culture in the Turkish media. Likewise, Sari Seo Lecoq (2013) identified the inauguration of the *instituto* as a milestone for the dissemination of Spanish language and culture in Turkey while tracing the intensification of Turkish-Spanish relations back to the administration of Turgut Özal, the Turkish prime minister who came to power after the 1980 coup. The same author noted a growing interest in Spanish literature (particularly from Latin America) in the Turkish publishing world, although this did not challenge the overall dominance of English literature, in line with the global picture (Sari Seo Lecoq, 2013).

Before 2001, the teaching of Spanish in Turkey was limited to two departments of Spanish Language and Literature—one at Ankara University since the mid-1970s, and another at Istanbul University established in the late 1980s. Ankara University’s Language Teaching Center also offered Spanish courses along with other foreign languages in various locations as part of its highly successful TÖMER program. By the 1990s, Spanish was being offered as an optional subject in some Turkish universities, including Istanbul Technical, Bosphorus University, and Bilkent University in Ankara.



Spanish is now widely spoken by Turkish students and professionals in a range of fields. According to “*Spanish: A Living Language*,” an annual report published each year by the Cervantes Institute, the number of non-native Spanish speakers in Turkey had almost doubled between 2010 and 2022, from 8,000 to 15,000. Relatedly, Navarro Carrascosa’s survey (2017: 5) found that most Spanish teachers working in Turkey (86.5%) believed that interest in learning the language had increased in the last five years; none of these teachers reported any loss of interest in Spanish across the country.

### Research on articles in teaching Spanish as a foreign language (SFL)

Research on the article in Spanish language teaching falls into two categories, (1) descriptive analyses of articles (e.g., Leonetti, 1999; Padrón Than, 1999; Solis García, 1999) and (2) the process of article acquisition among learners of Spanish (Fernández López, 1997; Mayberry, 1998; Salaberry & López-Ortega, 1998; Rodríguez García, 2013; Lu, 1997; Lin, 2005; Lu & Lu, 2012). In the first group, Leonetti’s construct of the *uniqueness condition* (1999: 39) is of particular significance. The uniqueness condition holds that the ability to identify the referent helps determine whether to use or omit the article. If the referent is known by both the sender and the receiver, the definite article is chosen and when this knowledge is not shared (i.e., when the information is new), the indefinite article is used.

Likewise, according to Solís (1999: 698), article usage is determined by expressive values. They tested speakers with no specialist knowledge of language, presenting them with the following statements: “A book entertains/*The book entertains*.” The participants’ perception of generalization differed, with the majority of those questioned finding the first option (“The Book Entertains”) as “more” generalizing than “A book entertains.” That is to say, the definite article is used when a referent is presented with a personal assessment that does not depend on the receiver, and the indefinite article when the sender wishes to express a personal assessment. In any case, Padrón Than (1999: 561) demonstrated that the definite article is more difficult to acquire, and that the most frequent SFL student errors are the omission or overuse of this form of the article. Similarly, Fernández López (1997: 92–97) reported that SFL student errors in definite article use were much more frequent than when using the indefinite article, with these errors primarily due to the following:

- The unnecessary use of the article with nouns that are clear from the context (*No tuve las vacaciones*, “I didn’t have a holiday,” *Luego regresamos a la casa*, “Then we return home”)
- The omission of the article for definite names (“*Me olvidé Ø problema que tenia*”, “I forget the problem that I had”)
- The omission of articles with proper nouns (“*Fuimos a Ø Plaza Mayor*”, “We went to The Plaza Mayor”)
- The combination of the article with another determiner (“*todos Ø días*”, “every day”)
- The omission or unnecessary use of the article in set expressions (“*un dolor tremendo de la cabeza*”, “a terrible headache”; “*para tomar Ø desayuno*”, “to have breakfast”)

Just like Fernández López (1997), Goitia Pastor (2006: 411) concluded from his study of American SFL learners that the use of the definite article is more difficult than the indefinite one for foreign students. On the other hand, Mayberry’s (1998) research—still the only one to study the acquisition of the Spanish definite article among L1 English speakers—established four progressive stages in this process: (1) the omission of the article, (2) excessive use of the article, (3) variation in the use/omission of articles and (4) grammaticalization of the L1 English speakers’ use of Spanish articles.

## Research questions

To analyze article errors made by Turkish undergraduates, the following research questions were formulated:

- (1) Do Turkish SFL students make more errors with the definite article (vs. the indefinite article) due to its absence from their L1?
- (2) Do Turkish SFL students make more frequent errors with definite/indefinite article selection than with gender agreement?
- (3) Do Turkish SFL learners make more errors with the inappropriate omission and addition of the definite article more frequently than other error types?

## Methodology

This mixed-methods study recruited 31 undergraduates studying a range of subjects (business administration, logistics, architecture, etc.) at a private university in Turkey. The participants were enrolled in an SFL program (Spanish II) working at CEFR level A1. The data were generated from a larger group of review exercises completed in the last week of classes to revise for the final course examination. The research data was obtained between September 23 and December 27, 2019. For this reason, the ethics committee approval was not requested. Three tests of specific interest to this research were analyzed. Task 1 required students to produce a written introduction to themselves and their families. Task 2 comprised six controlled response items in which students described the time shown on a clock face. Finally, task 3 was another controlled exercise requiring the students to briefly describe the location of various places on a neighborhood map. Tasks 1 and 2 were completed by 31 students and task 3 by 10 students.

The error analysis framework used in this study was based on Vázquez's sixfold classification (1992, 1999) of errors into their linguistic, etiological, communicative, pedagogical, pragmatic, and cultural dimensions. Vázquez (1999:21) divided linguistic errors into five types: errors of addition, omission, juxtaposition, false placement, and false selection. On this basis, the present study classified SFL learners' errors in article usage as shown in Figure 1, below.

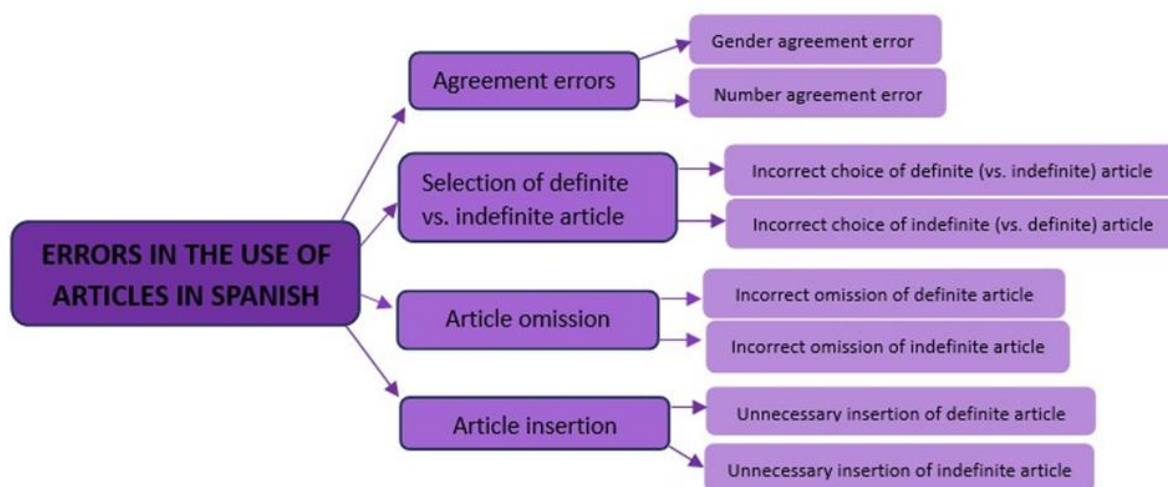


Figure 1. Classification of SFL learners' errors in article usage

The analysis followed the six-step process originally proposed by Corder (1967). Corder's process consists of first compiling the corpus, then identifying, cataloging, describing, and explaining any errors, and finally (assuming the analysis has a didactic or pedagogical purpose) proposing solutions (Corder, 1967). The process was facilitated in the present study by using Microsoft Access 2010. Data from 72 task responses distributed across 31 students were numbered and labeled according to whether they were answering one of the controlled grammar exercises or the open-ended writing task. The responses were then categorized into one of four options: (1) No error; (2) No article error + other grammatical error(s); (3)

Article error(s) + no other grammatical error(s); and (4) Article error(s) + other grammatical error(s).

Next, the students' article errors were classified into errors of agreement, article choice, omission, or inappropriate addition/insertion of the article (more than one option could be chosen for each response). If no article error was identified, the data was coded NA (not applicable). Descriptive statistics were then applied to determine the frequency of each error type, which were then qualitatively described.

## Results

The present study analyzed article errors contained in data from 72 review task responses submitted by SFL students working at CEFR level A1. Figure 2 shows the distribution of these errors across the sample.

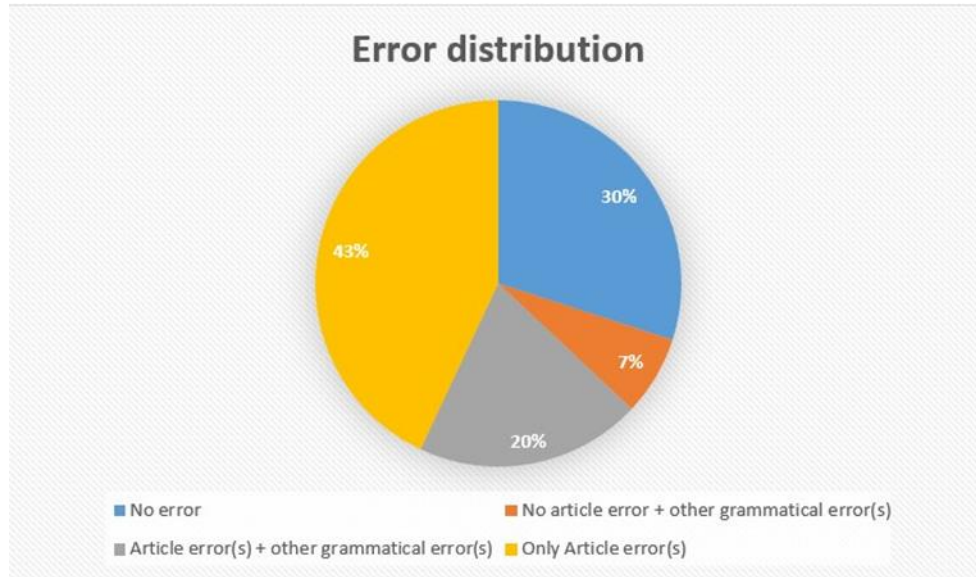


Figure 2. Overall distribution of student errors

As Figure 2 demonstrates, no errors were present in 20 (30% of the total) of the review task responses while 5 tests (7%) contained grammatical errors unconnected to article usage. However, 32 of the tests (43%) only contained article errors and 15 (20%) included errors in both article usage and other areas of grammar. Table 1 shows that the students' errors were concentrated in the areas of agreement and inappropriate omission of the article. The other two error types (i.e., in the students' choice of definite

vs. indefinite article and inappropriate insertion of the article) were rare. Each error type is detailed in the table below.

| Type of article error                        | Number of entries | Total number of errors |
|--|-------------------|------------------------|
| Agreement with gender/number                 | 22                | 48                     |
| Choice of article type (definite/indefinite) | 1                 | 2                      |
| Omission of article                          | 30                | 70                     |
| Unnecessary insertion of article             | 3                 | 4                      |

Table 1. Distribution of article errors made by Turkish L1 SFL students

## 1. Agreement errors

Table 2 shows how each type of article agreement error was distributed across the sample. Overall, slightly more responses contained gender agreement errors (observed in 12 responses) than number agreement (10 responses). However, the total agreement error count linked to number (28) was higher than for gender agreement errors (20).

| Agreement error type | Number of entries containing error | Total number of errors |
|----------------------|------------------------------------|------------------------|
| Gender agreement     | 13                                 | 20                     |
| Number agreement     | 10                                 | 28                     |

Table 2. Distribution of article agreement errors

Errors with number agreement were particularly prevalent in task 2, the time-telling test. Some examples of these errors (in red) were as follows; the correct form of the article is provided in brackets after each error: “*Es (Son) la (las) dos y media,*”/ “*Son la (las) dos y media,*” (“It’s half past two”) “*Es las (la) una en punto,*” (It’s one o’clock) and “*Son (Es) las (la) una y diez*” (It’s ten past one). Importantly, while students erroneously used the singular rather than the plural article and the plural rather than the singular, the former error type was more frequent.

Meanwhile, gender agreement errors (in red) were distributed across the three review tasks. The correct form is given in brackets after each error. For instance, from the time-telling task: “*Es el (la) una,*” “*Son los (las) siete y media,*” and “*Son los (las) ocho.*” In these examples, the learners incorrectly identified the gender of the time, using the masculine article instead of the feminine. In the map task requiring learners to describe the location of various places, the following examples were observed: “*La peluquería está derecha la (del) hospital*” and “*No, la estación de bomberos está enfrente de la (del) supermercado,*” again suggesting that learners who did not know the gender of the noun opted to use the masculine article instead of the feminine. The same issue was observed in the “self and family” writing task, as these examples show: “*Yo tengo una (un) gato,*” “*Soy estudiante en la Universidad Isik en la (el) departamento ingeniería y economía.*”

## 2. Errors in choosing between definite/indefinite article

Only one error with article choice was observed across the sample, in the map task (2): “*Un supermercado entre de un escuela.*” (The correct form is “*El supermercado está enfrente de la escuela*” “The supermarket is in front of the school”)

### 3. Article omission errors

Table 3 shows the distribution of errors in the area of article omission—the most frequent error type observed across the sample.

| Omission error type                      | Number of entries containing error | Total number of errors |
|--|------------------------------------|------------------------|
| Incorrect omission of definite article   | 29                                 | 69                     |
| Incorrect omission of indefinite article | 1                                  | 1                      |

Table 3. Distribution of article omission errors

As Table 3 shows, the indefinite article was erroneously omitted in one sample only. Students predominantly omitted the definite article, an error that occurred across all three tasks and most frequently in the “self and family” writing task. Two examples from the time-telling task (correct forms given in brackets after each error) were *Son Ø (las) doce y media*” and *“Son Ø (las) tres i media,”* while the map description activity produced *“Ø (El) Hospital está cerca del circuito,”* *“No, Ø (Los) Bomberos enfrente de Ø (del) teatro,”* and *“Sí, Ø (el) supermercado está enfrente de la estación de bomberos.”* Here, the learners have not used the definite article with the subject of the sentence.

Interestingly, the open-ended “self and family” writing task generated many errors of article omission with the verb *gustar*, such as *“Me gustan Ø (los) gatos mucho,”* *“Me gusta Ø (el) fútbol,”* and *“Me gustan Ø (los) futbolistas.”* This task also produced omission errors with proper nouns (*“Estudio en Ø (la) Isik Universidad,”* or *“Yo soy estudiante en Ø Universidad de Isik”*) and, in some cases, when stating the telephone number: *“Mi móvil es Ø (el) 0506-666-66-61.”* In addition, some learners omitted the definite article from the subject of the sentence: *“Ø (El) nombre de mi padre es Gurcan.”* Finally, the single inappropriate omission of the indefinite article contained in the sample was as follows: *“Tengo Ø (un) perro.”*

### 4. Article insertion errors

Only four instances of this error type were observed—all in responses to the “self and family” writing task. One of these was linked to the generic use of nouns with the verb *gustar*: *“Me gusta leer el libro de psicología.”* In this example, the student omitted the definite article. Two other occurrences in which the definite article was used unnecessarily were related to describing a person’s age *“Tengo el veintitrés años (...)* and *“Tiene el cuarenta y siete.”*

## Discussion

This research aimed to identify the errors produced by Turkish learners of Spanish as a foreign language when using grammatical articles. Accordingly, the study analyzed the responses (72 in total) to three different review tasks produced by 31 Turkish-L1 undergraduate SFL students working at CEFR level A1. The research questions and their responses are listed below.

(1) Do Turkish SFL students make more errors with the definite article (vs. the indefinite article) due to its absence from their L1?

It was observed that Turkish SFL students at A1 level made more errors with the definite than the indefinite article—likely because the former has no equivalent in Turkish, while the latter does. Overall, 123 article errors were identified across 56 task responses: 70 of these (found in 30 responses) were errors of omission, 48 were of agreement (gender and number—mostly with the indefinite article), and 4 arose from incorrect insertion of the indefinite article. Only one error was linked to incorrectly choosing the definite rather than the indefinite article. Thus, the first question was answered affirmatively.

(2) Do Turkish SFL students make more frequent errors with definite/indefinite article selection than with gender agreement?

The results showed that students made more errors with gender agreement (28 errors across 13 responses) than when choosing between the definite and indefinite article (1 occurrence only), thereby generating a negative answer to this question.

(3) Do Turkish SFL learners make more errors with the inappropriate omission and insertion of the definite article more frequently than other error types?

The Turkish students in this study generated more errors of omission (70 instances) and inappropriate insertion of the definite article (4) in Spanish than either agreement errors (48) or definite/indefinite article selection (1), producing an affirmative answer to the third research question.

Overall, the responses to RQs 1, 2, and 3 indicate that article errors made by low-level Turkish SFL students are likely to center on the definite article, which does not exist in their mother tongue. Such learners therefore require access to learning materials that focus on this grammatical category, as detailed below.

While the present research questions were based on prior studies into SFL students' use of articles in Spanish, the literature has very rarely considered how Turkish students acquire articles. However, one such investigation was conducted by Hamu Haddu (2017), who examined the use of the article by Turkish learners of Spanish working at level B1. The author analyzed responses to a written composition task and three sentence completion exercises in which learners chose between the forms *el*, *un*, and  $\emptyset$ . Hamu Haddu's findings demonstrated (1) that Turkish learners are likely to experience particular difficulty with the unnecessary use and inappropriate omission of the article (reported in 38.6% of responses) and (2) that the indefinite article was used more accurately than the definite article. The first of these results was confirmed by the sample (N=70) analyzed in the present study, in which the most frequent error was also inappropriate omission of the article.

Similarly, Yener Goksenli (2017) carried out a contrastive analysis of errors among SFL Turkish and German L1 students. The latter produced fewer errors than the Turkish speakers in both the use/omission of the article and the use of the definite article based on the second mention of objects or people. However, both groups produced similar numbers of errors when attempting to choose between the definite and indefinite articles. Turkish students are more likely to choose the definite article, even if it is incorrect, because no equivalent to this type of article exists in their native language. Although Yener Goksenli's results reported overuse of the definite article and the current research found that article omission was the most widespread error, both studies indicate their common cause to be the lack of the definite article in the students' native language.

Another relevant study of Turkish SFL learner errors was conducted by García Barrena and Seone Leal (2015). Approximately 5% of their corpus consisted of errors with the definite article and its omission in particular. Similarly, Pineda Cabrera (2017) reported that Turkish students tended to make more errors of omission and addition of the definite article than other types of article errors in Spanish. These findings were corroborated by various examples from the current study (correct word given in brackets after the error), including “Ø (*El*) *Pelo es corto* (omission of definite article) and *Tiene el (las) gafas* (gender agreement error).

Finally, it is instructive to compare the present study’s findings with earlier research into the use of articles among other L1 students of Spanish. Fernández’s (2007) extensive study on an adult group consisting of German, Japanese, Arabic, and French L1 speakers examined the omission or unnecessary insertion of articles. The author contended that the choice between the forms “*el*” (the) and “*un*” (a, an) presented few difficulties for the students she sampled, and that most errors centered on the definite rather than the indefinite article. According to Fernández, only the Japanese learners presented significant and fossilizable errors in the use/omission of the article (2007: 156). This difficulty, according to the author, is attributable to the fact that Japanese does not contain articles. Similarly, Turkish also contains no definite article, and these results are therefore relevant to the present findings that students made (1) more errors with the definite than the indefinite article and (2) more errors of omission of the definite article while not encountering difficulties when choosing between the definite and indefinite article.

## Conclusion and suggestions

The present study sought to investigate Turkish SFL students’ errors when using articles. Turkish and Spanish are from different language families and Turkish L1 students regularly produce errors when constructing sentences in Spanish, as of the beginning of in A1 level. These errors cover phrase formation to verb conjugation and although they can be partially corrected, they may fossilize and settle even at advanced levels. The most frequent errors made by Turkish SFL students working at CEFR level A1 were linked to their use of articles, which differ markedly in the two languages. Due to the lack of an equivalent in Turkish, students may particularly struggle to grasp the grammar of the definite article. Although the errors made can be partially corrected and reduced through modeling, detailed explanation, and practice activities, the article remains a challenging area of Spanish for Turkish learners. Students often continue to overuse or omit the definite article and sometimes confuse the definite and indefinite articles.

It is hoped that this research will enable SFL teachers to understand how learners of a similar profile acquire the article in Spanish, what type of errors they make, and how these errors can be overcome. Because Turkish does not contain a definite article, it is recommended that Spanish teaching-learning materials should be designed specifically for Turkish SFL learners to facilitate their understanding of how articles function in Spanish. Furthermore, it would benefit students to compare the two languages via examples of the definite and indefinite articles alongside their rules for omission and inclusion.

Due to the current lack of published materials for Turkish SFL students on this area of grammar it is recommended that detailed explanations and practice activities on this topic be prepared for those working at CEFR A1 level. The activities suggested in this paper and in the doctoral thesis of the author, based on familiar topics (e.g., time, days of the week, gender, professions, nationalities, and using verbs such as “like”) will enable Turkish students to use articles in Spanish more accurately and effectively.

## References

- Agdanli, A. (2016). *Aplicación del enfoque orientado a la acción en el diseño de materiales de enseñanza de la cultura en el español para fines profesionales: el caso turco-español, español-turco*. [Application of the action-oriented approach in the design of cultural teaching materials in Spanish for professional purposes: the Turkish-Spanish, Spanish-Turkish] (Doctoral thesis, Rovira i Virgili University, Spain).
- Celikler Isikal, B. (2022). *Dificultades de los estudiantes turcos de español (nivel A1) en la adquisición y uso del artículo: propuesta de soluciones*" [Difficulties faced by Turkish learners of Spanish (level A1) in the acquisition and use of the article: proposed solutions] (Doctoral thesis, Rovira i Virgili University, Spain).
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [Common European Framework for Languages: learning, teaching, evaluation]. Madrid: Anaya.
- Corder, S. P. (1967). The significance of Learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
- European Council. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fernández López, M. S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. [Interlanguage and analysis of errors in learning Spanish as a foreign language]. Madrid: Edelsa. 149-152
- García Barrena, I., & Seone Leal, E. (2015). Errores comunes de aprendientes turcos de ELE: una propuesta didáctica. [Common errors of Turkish SFL learners: a didactic proposal]. *Boletín ELE Anatolia*, 1, 50–63. Retrieved from [https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=18751](https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=18751)
- Goad, H. and White, L. (2009) Articles in Turkish/English interlanguage revisited: Implications of vowel harmony. In M. Garcia-Mayo and R. Hawkins (eds.) *Second Language Acquisition of Articled: Empirical findings and theoretical implications*. Amsterdam: John Benjamins B. V., 201-232.
- Goitia Pastor, L. (2006). Un estudio del artículo definido por parte de estudiantes estadounidenses de Español como Lengua Extranjera (E/LE) mediante inventarios de frases correctas e incorrectas. [A study of the definite article by American students of Spanish as a Foreign Language (S/FL) using inventories of correct and incorrect sentences]. *Interlingüística*, 17, 409–418.
- Hamu Haddu, E. (2017). El uso del artículo en aprendientes turcos de ELE. [The use of the article in Turkish SFL learners]. *RedELE Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 29. 239-267. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313060>
- Hernando Cuadrado, L. A. (2005). El orden de palabras en español. [The word order in Spanish]. *Revista de filología*, 23, 163–128.
- Horta Sanz, M. J. (2002) "Problemas habituales en las clases de español para turcohablantes" [Common problems in Spanish classes for Turkish speakers]. *Cuadernos Cervantes*, 40, 34-40.
- Institute of Cervantes (2022) *El español: una lengua viva*. [Spanish: A Living Language]. *Informe 2022*. Retrieved from : [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_viva\\_2022.pdf](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2022.pdf)
- Leonetti, M. (1999). *Los determinantes*. [The determiners]. Madrid: Arco/Libros.
- Lin, T.-J. (2005). *La adquisición y uso del artículo por alumnos chinos* [The acquisition and use of the article by Chinese students] (Doctoral thesis, Alcalá University, Spain). Retrieved from: <http://www.educacionyfp.gob.es/en/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamastrer/2-semester/tzu-ju.html>
- Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., & Pérez Cañizares, P. (2010). *¡Nos vemos ! 1 Libro del alumno*. [See you 1 Student book]. Barcelona: Difusión, S.L.



- Lloret Ivorra, E. M., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, M., Häuptle-Barceló, M., & Pérez Cañizares, P. (2010). *iNos vemos! 1 Cuaderno de ejercicios*. [See you 1 Exercise book]. Barcelona: Difusión S.L.
- Lu, H.-C. (1997). El uso del artículo en el español: errores e implicaciones pedagógicas. [The use of the article in Spanish: errors and pedagogical implications]. En F. F. K. Alonso (Ed.), *Actas del VIII Congreso Nacional de ASELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. 519-525.
- Lu, H. C., & Lu, L. H. (2012). Estudio del artículo a partir de un corpus paralelo de apendices [Study of the article based on a parallel corpus of appendices], *CPATEL. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 193-202.
- Mayberry, M. (1998). The acquisition of the Spanish definite articles by English-speaking learners of Spanish. *Texas Papers on Foreign Language Education*, 3, 51-57.
- Morimoto, Y. (2011). *El artículo en español*. [The article in Spanish]. Barcelona: Edhasa (Castalia).
- Navarro Carrascosa, C. (2017). Enseñar español en Turquía: la enseñanza de ELE entre Oriente y Occidente. [Teaching Spanish in Turkey: teaching SFL between East and West]. *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo*, 29. Retrieved from [https://www.todoole.net/sites/default/files/atlas/25\\_atlas\\_vol1\\_turquia.pdf](https://www.todoole.net/sites/default/files/atlas/25_atlas_vol1_turquia.pdf)
- Padrón Than, M. (1999). El artículo: Contraste el/una/ausencia del artículo. [The article: Selection the/an/omission of the article]. In C. S. F. Mariano (Ed.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 559-568. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Pineda Cabrera, J. (2017). Análisis de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos turcos. [Analysis of errors in the learning of SFL of Turkish students]. *Boletín ELE Anatolia*, 3, 13-29. Retrieved from <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/boletin-ele-anatolia-n-3-ddp-educativos-enturquia/ensenanza-lengua-espanola/22134>
- Rodríguez García, C. (2013). La enseñanza del español en la república checa. Problemas específicos. [Teaching Spanish in the Czech Republic. Specific problems]. *RedELE*, 25, 12-14. Retrieved from <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cdofed92-89e1-4d34-a7e4-81e4f844a5e6/2013-redele-25-01cristina-rodriguez-pdf.pdf>
- Salaberry, M. R., & López-Ortega, N. (1998). Accurate L2 Production across Language Tasks: Focus on Form, Focus on Meaning, and Communicative Control. *The Modern Language Journal*, 82(4), 514-532. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05539.x>
- Sari Seo Lecoq, K. (2013). *Recepción de la Literatura Española e Hispanoamericana en Turquía*. [Reception of Spanish and Hispano-American literature in Turkey.] (Doctoral thesis, Autonomous University of Madrid, Spain). Retrieved from [https://www.academia.edu/41750658/Recepci%C3%B3n\\_de\\_la\\_literatura\\_esp%C3%B1ola\\_e\\_hispanoamericana\\_en\\_Turqu%C3%ADa](https://www.academia.edu/41750658/Recepci%C3%B3n_de_la_literatura_esp%C3%B1ola_e_hispanoamericana_en_Turqu%C3%ADa)
- Solis García, I. (1999). Los sintagmas nominales con referencia genérica. [Noun phrases with generic reference]. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE, Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz, Spain. 695-704. Retrieved from [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/10/10\\_0691.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0691.pdf)
- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. [Error analysis and Spanish/foreign language learning]. Berlin, Alemania: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* [Mistakes? Without fail!]. Madrid: Edelsa .
- Yener Goksenli, E. (2017). Análisis contrastivo de errores en el aprendizaje de ELE de alumnos de lengua materna alemana y turca. [Contrastive Linguistics and Analysis of Errors in Spanish Teaching to Students Whose Native Language is German]. *NNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 57-65. Retrieved from <https://revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1967/9345>

## 78. *Kamil* serisinin Türkçeden Arapçaya yapılan çevirilerinin çocuk edebiyatı bağlamında biçim, içerik ve çeviri yönünden incelenmesi<sup>1</sup>

Gürkan DAĞBAŞI<sup>2</sup>

Tuba CANSIZ<sup>3</sup>

**APA:** Dağbaşı, G. & Cansız, T. (2024). *Kamil* serisinin Türkçeden Arapçaya yapılan çevirilerinin çocuk edebiyatı bağlamında biçim, içerik ve çeviri yönünden incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1350-1369. DOI: 10.29000/rumelide.1454531.

### Öz

Çeviri farklı coğrafyalardaki insanların birbirlerini tanımalarına, hiç görmediği kişilerin veya toplumların kültürlerini anlamalarına yardımcı olan en önemli faktörlerden biridir. Çocuk edebiyatı da bu bağlamda yaşlı küçük bireyler için vazgeçilmez bir araçtır. Küçük bireyler evlerinde, okullarında okudukları çeviri kitaplar sayesinde ötekini anlama, başka kültürleri tanıma fırsatı bulabilmektedir. Bu çalışmada Şebnem Güler Karaca'nın, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından 2005 yılında "Türk Kültür, Sanat ve Edebiyat Eserlerinin Dışa Açılımını Destekleme Projesi" ismiyle başlatılan ve kısaca TEDA olarak adlandırılan proje kapsamında Türkçeden Arapçaya çevrilen beş kitaplık *Kamil* serisi biçim, içerik ve çeviri yönlerinden incelenmiştir. Kitapların çevirisi Muhtab Muhammed tarafından 2017 yılında yapılmıştır. Kitapların orijinal ismi *Kamil*'ken hedef metinde Halid olarak hayat bulmuştur. Her iki dile ait seri biçimsel özellikler bakımından incelendiğinde eserlerin ebat, sayfa sayısı, kağıt kalitesi, mizanpaj, renklendirme ve içerik düzenlemesi olarak aynı olduğu görülmüştür. Ayrıca kaynak metnin konusu, karakterlerin özellikleri, tema, içerik de hedef metinde büyük derecede korunmuştur. Çeviri bağlamında ise çevirmenin özellikle deyimler ve atasözleri, kalıp ifadeler, ikilemelerin çevirisinde birtakım sıkıntılar yaşadığı; bazı şiir, şarkılarda içeriği çevirirken melodi ve ritimden uzaklaştığı, sıkça eksiltmelere başvurduğu ve bunun da yazarın üslubunu hedef metinde zayıflattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çevirmenin kaynak metinde bulunan Türkiye'deki birçok yer ismini çıkararak ideolojik bir tutum izlediği kanısına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çeviri, çocuk edebiyatı, *Kamil*/Halid serisi

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu makale "*Türkçeden Arapçaya çevrilen çocuk kitaplarının dil, üslup ve biçim yönünden incelenmesi: Kâmil örneği*" yüksek lisans tezi çalışması kapsamında üretilmiştir.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %5

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454531

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körlük

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü / Assoc. Prof., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Foreign Language Education (Ankara, Türkiye), gurkandagbasi@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-2050-9213, **ROR ID:** https://ror.org/054xkpr46, **ISNI:** 0000 0001 2169 7132, *Crossreff*

**Funder ID:** 501100003356

<sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Pendik Ömer Nasuhi Bilmen İmam Hatip Ortaokulu / Teacher, Ministry of National Education, Pendik Ömer Nasuhi Bilmen İmam Hatip Secondary School (İstanbul, Türkiye), tuba.cansiz@hbv.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-1018-6155 **ROR ID:** https://ror.org/00jga9g46, **ISNI:** 0000 0001 2179 4856, *Crossreff*

**Funder ID:** 501100013898

## Examining the translations of Kamil series from Turkish to Arabic in the term of form, content and translation in the context of children's literature<sup>4</sup>

### Abstract

Translation is one of the most important factors that helps people in different geographies get to know each other and understand the cultures of people or societies they have never met. In this context, children's literature is an indispensable tool for young individuals. Young individuals have the opportunity to understand others and get to know other cultures thanks to the translated books they read at home and at school. In this study, Şebnem Güler Karaca's five-book Kamil series, translated from Turkish to Arabic within the scope of the project initiated by the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Turkey in 2005 under the name of "Project to Support the Expansion of Turkish Cultural, Artistic and Literary Works" and called TEDA in short, is based on form, content and It was examined in terms of translation. The translation of the books was made by Muhtab Muhammed in 2017. While the original name of the series was Kamil, it came to life as Halid in the target text. When the series of both languages were examined in terms of formal features, it was seen that the works were the same in terms of size, number of pages, paper quality, layout, coloring and content arrangement. In addition, the subject of the source text, the character trails, the theme, and the content are largely preserved in the target text. In the context of translation, the translator experienced some difficulties, especially in the translation of idioms, proverbs, formulaic expressions, and reduplications; It has been concluded that some poems and songs move away from melody and rhythm while translating the content, frequently resort to ellipses, and this weakens the author's style in the target text. In addition, it was concluded that the translator followed an ideological attitude by omitting many place names from Turkey in the source text.

**Keywords:** Children's literature, translation, Kamil/Halid series

### 1. Giriş:

Kökeni Arapça "edeb" ifadesine dayanan edebiyat kelimesi; tarihsel süreçte davet, güzel ahlak, huy ve meleke gibi farklı anlamlarda kullanılmakla birlikte daha sonra söz söyleme ve ifadeyle ilgili her türlü çalışmanın genel adı olarak kullanılmıştır (Aktaş, 2009: 187). Günümüzde ise edebiyat; donanımını dilin üstlendiği bireylerin duygu, düşünce ve arzularının edebi-estetik değerlere uygun bir biçimde ifade edildiği yazılı ve sözlü bir şekilde sunulan güzel sanat etkinlikleri, eserleri ve verilerinin tümüdür (Yalçın & Aytas, 2002: 5). Çocuk edebiyatı kavramına gelince ise Şirin bu kavramı "Temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakış açısını ve gerçekliğini yansıtan; duyguda, dilde, düşüncede çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle sunan; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden çocuğun gelişmesine

<sup>4</sup> This article is part of the master's thesis titled "An analysis of children's books translated from Turkish into Arabic in terms of language, style and form: The example of Kâmil" was produced within the scope of his master's thesis.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 5

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 16.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454531

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

katkı sağlayan, çocuğu duyarlı bir biçimde yetişkinliğe hazırlayan eğitirken aynı zamanda eğlendiren sözlü ve yazılı verilere sahip çocuksu bir geçiş dönemi edebiyatıdır” (2007: 16) şeklinde kapsamlı bir şekilde ifade etmiştir. Çocuk edebiyatının ortaya çıkışı elbette ki çocuk kavramına verilen değerin ve görüşlerin değişimi ve gelişimi ile ortaya çıkmış ve önem kazanmıştır. Çocuğun edebiyattaki varlığı ve değeri, toplumda değer kazanmasıyla ilişkilidir. Feodal kültürde çocuk, soyun devamını sağlayacak kişi olarak kabul görürken ulus devlet anlayışı ve kültüründe çocuğun geleceğin mimarı olarak düşünülmesi çocuğun eğitilmesini amaçlayan çalışmaların yapılmasına ortam sağlamıştır. 16. ve 17. yüzyıllarda çocuklar, değersiz ve sevgisiz büyütülen hatta toplumun bazı kesimleri tarafından terk edilen varlıklar olmuşlardır. Çocuğa yüklenen değerin sadece soyun devamlılığı olması düşüncesi bu dönemin genelinde yaygınlaşsa da 17. yüzyılda Racine, La Fontaine, Fenelon’un da aralarında bulunduğu Fransız yazarlar ilk defa çocuk ve edebiyat ilişkisini ortaya çıkarmış, dönemin yaynevleri ise çocuk edebiyatının gerekliliğine inanmaya başlamışlardır (Aytekin, 2016: 19). 18. yüzyıla kadar çocuk edebiyatına dair edebi ürün verilmemiş; çocuklar sözlü edebiyat olarak adlandırılan masallar, ninniler, tekerlemeler ile eğitime çalışılmıştır. Zaman içerisinde bu tür sözlü kaynaklar derlenerek çocuk edebiyatının temel kaynaklarını oluşturmuşlardır (Koyuncuoğlu, 2021: 4-5). 18. yüzyılda yapılan ilk çalışmalar, yetişkin edebiyatı ürünlerini çocuğa uyarlama düşüncesi yönünde gelişmiştir. Daniel Defoe’nun “Robinson Cruseau”su, Cervantes’in “Don Kişot”u, Jonathan Swift’in “Gulliver’in Gezileri” bu alanda verilen ilk örnekler arasındadır. Modern anlamda ise çocuk edebiyatı 18. yüzyılın ikinci yarısında Batı’da ortaya çıkmış ve 19. yüzyılda önemli gelişmeler göstermiştir. 19. yüzyılda sanayileşmenin gelişmesine bağlı olarak bilimsel gelişmenin de sürat kazandığını söylenilebilir. Bu yüzyılda ideolojik ve dinsel yönlendirme amaçlı çocuklara yönelik edebi eserler yayımlanmaya başlanmıştır. Tek tip insan yetiştirmeyi hedefleyen yönelimler, 20. yüzyılın ortalarına kadar edebiyatta yer edinmiş ve didaktik türde ürünler ortaya çıkarmıştır. Çocuk ve gençlik edebiyatının saygın bir edebiyat olarak kendini gösterdiği bu dönem günümüz klasiklerinin yazıldığı dönem olmuştur.

Türk çocuk edebiyatının gelişimine bakıldığında dünya çocuk edebiyatı ile paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Dünya çocuk edebiyatındaki geç kalınmışlığın Türk çocuk edebiyatı için de söylenmesi yanlış olmaz (Yaşar, 2013: 14). Çocuk edebiyatı her toplumda olduğu gibi Türk toplumunda da sözlü edebiyatta kendini göstermekte ve çocukların ihtiyacı bilmece, masal, tekerleme, ninni, efsane, atasözleri destan ve halk hikâyeleri gibi sözlü edebiyat türlerinden karşılanmaktaydı (Şirin, 2000: 77). İslamiyet’ten önce ilk örnekleri Oğuz Kağan, Manas, Bozkurt, Saltuk Buğra Han destanlarında görülen karakterlerin, doğduğu andan itibaren yiğitlik gösteren ve toplumun beklentilerine cevap veren kahramanlar oldukları göze çarpmaktadır. Modern anlamda ve yazılı olarak çocuk edebiyatının ülkemizde varoluş hikâyesine ise Tanzimat Dönemi ile başladığı kabul edilmektedir. Çocuk edebiyatını, fazla ilgi görmediği Cumhuriyet öncesi ve beklenilenden daha üst düzeyde bir alaka gördüğü Cumhuriyet sonrası olmak üzere iki dönemde incelemek yerinde olacaktır. 1839 Tanzimat Fermanı’nın ilanı ile birlikte Osmanlı Devleti’nde sosyal, siyasal birçok alanda değişimler ve gelişmeler olmuştur. Bu dönemde Batı’yı örnek alma yoluna giren Osmanlı Devleti farklı alanlardan yaptığı çeviriler yoluyla gündemi ve gelişmeleri takip etmektedir (Evkuran, 2013: 11). Batıdan yapılan çeviriler sayesinde Avrupa’daki çocuk psikolojisi ve eğitimi üzerine yapılan çalışmalardan haberdar olunmuş ve doğrudan bu alanda yapılacak çalışmalara zemin hazırlanmıştır (Sinar, 2006: 178-181). Bu sayede çocuğa öznellik kazandırılmış ve çocuğa özgü bir edebiyat oluşturulması yolunda adımlar atılmıştır. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte çocuk edebiyatında bir yavaşlama olsa da harf inkılabı ile birlikte kitaplar yeniden basılmaya ve özgün eserler verilmeye başlanmıştır. Bu dönemde çocuk hak ettiği değere ulaşmıştır (Koyuncuoğlu, 2021: 9-11). 1950 ve 60’lı yıllarda Türkiye’de kaleme alınan çocuk kitapları daha çok değerlerin aktarımını ve erdemli olmaya yöneltmeyi amaçlayan toplumsal içeriklere sahip eserlerdir. 1960’lı yıllarda ise Amerika’da ünlenen çizgi romanlar Türkiye’de de büyük bir beğeniye ulaşarak çocuklara okuma alışkanlığı

kazandırmıştır. “Teksas”, “Tom Miks”, “Zagor” bu çizgi romanlardan bazılarıdır (Evkuran, 2013: 13). 1970’li yıllara gelindiğinde ise “Karaoğlan” ve “Tarkan” çizgi roman furyasında yerel eserlerin ortaya çıktığı görülmektedir. 1979 yılının UNESCO tarafından “Dünya Çocuk Yılı” ilan edilmesiyle çocuk tasviri dikkatleri üzerine çekmiş, Türkiye’de çocuk edebiyatı öne çıkmıştır. 1980 yılında yaşanan siyasi gelişmeler ülkemizde çocuk edebiyatının duraklamasına sebep olmuş; ülkedeki durumlar normale döndükten sonra ise çocuk edebiyat türünün gelişimi hızlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı ile Kültür Bakanlığı bu konuda çalışmalar başlatmıştır (Koyuncuoğlu, 2021: 11-12).

Arap ülkelerine bakıldığında ise çocuk edebiyatının sözlü edebiyat olarak yüzyıllardır mevcut olduğu anlaşılmaktadır. İslamiyet öncesinde varlığından söz edilen masallar ve efsaneler, İslamiyet’ten sonra yerini Kur’an-ı Kerim’de geçen kıssalara, peygamberimizin hayatını, savaşları ve zaferleri konu alan dini hikâyelere bırakmıştır. Fetihlerle birlikte farklı milletlerden fabl gibi çeşitli türler de Arap edebiyatına dâhil olmuştur. Abbasiler Dönemi’nde göze çarpan fabl türünde verilen “Kelîle ve Dimne” adlı eser 750 yılında Pehleviceden Arapçaya Abdullah b. el-Mukaffâ tarafından çevrilmiştir. Bu eser günümüze eksiksiz bir şekilde ulaşan ilk yazılı çocuk edebiyatı eseri olarak kabul görmektedir. Modern anlamda çocuk edebiyatının Arap dünyasında ortaya çıkışı Arap dünyasında 19. yüzyılda olmuştur (Kilci, 2018: 7-9). 19. yüzyılın ilk yarısında Mısır’da eğitim alanında yapılan yenilikler ve matbaanın kurulması ile birçok dilden Arapçaya eserler çevrilmeye başlanmıştır. Bu eserler arasında çocuklara yönelik kitaplar da vardır. Kitapların içeriğinde Batı kültürünün yansımaları görülse de nasihatçi bir yaklaşımda bulunmaktadır. 1930’lu yıllardan itibaren ise ciddi bir şekilde çocuk edebiyatı kavramının üzerinde durulmuştur. Bu dönemde yazılan eserlere yeni bir boyut kazandırılmış, çocuğun algısı dikkate alınarak farklı konularda eserler kaleme alınmaya başlanmıştır. Çocuk edebiyatının çocuğa göreliği bu dönemde öne çıkmıştır. 1979 yılının UNESCO tarafından tüm dünyada “Uluslararası Çocuk Yılı” ilan edilmesiyle birlikte özellikle zengin körfez ülkelerinin organize ettiği ve edebiyatçılara büyük meblağlarda ödülleri takdim edildiği uluslararası festival ve yarışmalar yapılmaya başlanmıştır, bu durum çocuk edebiyatına gösterilen ilgiyi daha da artmıştır. 1990’lı yıllardan sonra Arap çocuk edebiyatı zirve noktaya ulaşmıştır. Psikoloji ve eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar ve dolaylı yoldan çocuk edebiyatına da yansımaları ve farklı bakış açıları kazandırmıştır. Bu yıllar çocuk gazetelerinin, dergilerinin ve tiyatrolarının en parlak dönemi olarak da kabul edilmiştir. 2000’li yıllardan itibaren teknolojinin de gelişmesiyle dijital ürünler, çocuk edebiyatında yerini almaya başlamıştır (Köşeli, 2011: 478-480).

## 2. Çocuk edebiyatı çevirisine dair

Çeviri; farklı diller arasında gerçekleştirilen, kültürler arasında köprü vazifesi gören, milletler arasında kültür dolaşımını, alışverişini ve aktarımı sağlayan çok önemli bir araçtır (Mert, Albayrak & Serin, 2013: 59-60). Dünya tarihinde farklı alanlarda gerçekleştirilen çalışmalar ve araştırmalarla kat edilen yolda çevirinin payı oldukça büyüktür. Bilhassa çocuk edebiyatında, çeviri hareketinin ve çeviri ürünlerin etkisi yadsınamayacak kadar büyüktür (Atayman, Dilidüzgün & Kurultay, 1993: 11). 18. yüzyılda Batı’da ortaya çıkan çocuk edebiyatı zamanla tüm dünyaya çeviriler yardımı ile yayılmış ve edebiyat alanlarından biri olarak kabul görmeye başlanmıştır (Neydim, 2010: 41). Günümüzde çeviri vesilesiyle toplumların birbirine yaklaşması, çocuk edebiyatı eserlerinde de görülmektedir (Barut & Odacıoğlu, 2019: 66). Çeviri çocuk edebiyatı ürünlerinde kültürel karşıtlık değil, farklı yaşamlara, kültürlere, düşüncelere saygılı olma yaklaşımları benimsetilmektedir (Baş & Biros, 2019: 1112).

Neydim, çocuk edebiyatının yetişkin bireyler tarafından yönetilen bir alan olduğunu; karar merciinin, yazarların, çizerlerin, yayıncıların, eğitimcilerin yetişkinler olduğunu aktarmaktadır (2005: 99). Neydim’in görüşünden yapılacak çıkarım bu alanın yetişkinlerin tercihleri ve seçimleri üzerinde

ilerleyen bir dinamik olduğudur. Her ne kadar yetişkinlerin de bir zamanlar çocuk olduğu gerçeği bilinse de zaman faktörüyle bakış açılarının değişiklik kazanması bu alanda yapılacak seçimleri zorlaştırmakta ve temkinli adımlar atmayı gerektirmektedir (Bakkalbaşı, 2009: 26).

Bu alanda çeviri yapan çevirmenlerin dil yeterliliğinin yanında çocuğun sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimi konusunda yeterli bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Bu bağlamda çevirmenin çocuğu iyi tanması, onun bakış açısından bakabilmeyi başarması, hitap edilen yaş grubunun kavrama yetisine göre bir yol izlenmesi, cümlelerde eserin çeviri olduğunun hissedilmeyecek kadar akıcı olması, çevirmenin her iki dilde ve kültürde yetkin olması gerekmektedir. Zikredildiği üzere çevirmenin farklı dünyaların kapılarını okurlara açma gibi büyük bir görevi vardır (Zivtci, 2007: 357). Neydim (2005:106) ise çevirmenlerin metnin çevirisini doğal, akıcı ve özgün bir şekilde yapılması gerektiğini bilen çözümleyici aynı zamanda duyarlı davranmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Çocuğa edebiyat zevkini aşlamak ve onu geleceğin edebiyat okurları arasına katmak çevirmenin olduğu kadar yayınevinin ve editörlerin de görevi olmalıdır. Çocuğun okuduğu eserin farkında olması adına eğer çeviri eser okuyor ise ön kapağında çevirmenin ismi, arka kapağında hitap ettiği yaş grubunun belirtilmesi; kapağında yazar ve çevirmen hakkında bilgi verilerek kitabın özgün isminin zikredilmesi, eserin uyarlama olup olmadığının da ön kapakta belirtilmesi önemlidir.

Çocuk kitapları her ne kadar yetişkin bireyler tarafından kaleme alınıp yine yetişkinler tarafından seçilerek çocuğa ulaştırılsa da bu alanın okuyucuları çocuklardır. Bu sebeple eserler ele alınırken kavramsal ve görsel algılar hedef alınarak yazınsal ve görsel uyaranlara yer verilmeli, estetik ve dilsel yönden özenle hazırlanmalıdır. Çocuk kitapları çocuğun fikirlerine, sevincine, coşkusuna, heyecanına ve mizah anlayışına dilsel ve görsel anlatım gücüyle ulaşmayı başarabildiği oranda yazılı ve görsel bir uyaran olarak işlevini yerine getirebilir. Çocuk yazını sadece öğütler ve nasihatler verme hedefiyle kaleme alınmamalı aynı zamanda yazın hayatı ile ilişkisinin başlangıcı sayılacak bu dönemde güzel izlenimler ve güdüler bırakabilmeyi hedeflemelidir. Çocuk üzerinde olumlu duygular ve izlenimler bırakabilmek içinse biçim ve dış görünüş olarak renkli, resimli, çekici, kolay taşınabilir ve ergonomik olması gerekmektedir (Bütün Ayhan, 2023:51).

### 3. Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı Şebnem Güler Karacan'ın 2016 yılında kaleme aldığı beş kitaplık "Kamil" serisinin çevirmen Muhtab Muhammed tarafından 2017 yılında Arapçaya çevrilen ve Birleşik Arap Emirlikleri'nde yayımlanan çevirileri çocuk edebiyatı eserlerini gerek biçimsel gerekse içeriksel olarak karşılaştırmalı olarak incelemektedir.

Çalışmanın soruları şunlardır:

1. Kamil serisinin Arapça çevirilerinde kitapların biçimsel özellikleri olan şekil ve büyüklük, kapak ve ciltleme, kağıt cinsi, sayfa düzeni, harfler, punto boyutları, resimlendirme özellikleri korunmuş mudur yoksa değişiklikler var mıdır? Varsa bu değişiklikler ne derecede önemlidir?
2. Kamil serisinin Arapça çevirilerinde kitapların içeriksel özellikleri olan konu, tema, dil ve üslup, kişiler bakımından kaynak metnin özellikleri ne kadar korunmuştur?

3. Gerek biçimsel gerekse içeriksel özellikler birlikte değerlendirildiğinde Türk çocuk edebiyatı bağlamında Türkçe kaleme alınmış olan Kamil serisini Arap çocuk edebiyatında nasıl temsil edilmektedir?

### 3.1. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Baltacı'nın (2018: 240) da belirttiği gibi bu yöntemde ele alınan herhangi bir olay ya da olgu ayrıntılı bir şekilde incelenir. Çalışma, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri ile oluşturulur.

### 3.2 Verilerin toplanması

Bu çalışmadaki verilere doküman analiziyle ulaşılmıştır. Kıral (2020:179), doküman analizinde temel unsurun araştırma yapılacak bir konuda gerekli olan tüm basılı belgelerin ya da elektronik ortamda yer alan bilgilerin ayrıntılı bir şekilde araştırılması ve incelenmesi olduğunu dile getirmektedir. Bu çalışma kapsamında konuyla ilgili veriler gerek basılı gerekse elektronik ortamlardan elde edilmiştir.

### 3.3. Verilerin analizi

Türkçeden Arapçaya çevirisi yapılan Kamil serisinin beş kitabı betimsel analiz tekniğiyle değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler üzerinden de yorumlar yapılmıştır.

## 4. Bulgular

Bu bölümde çocuk kitaplarıyla tanınan Şebnem Güler Karacan'ın 2016 yılında yayımladığı beş kitaplık Kamil serisinin Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığınca yürütülen ve kısa adı "TEDA" olan "Kültür ve Turizm Bakanlığı Türk Kültür, Sanat ve Edebiyat Eserlerinin Dışa Açılımını Destekleme Projesi"; kapsamında Muhammed tarafından çevirisi yapılarak 2017 yılında Birleşik Arap Emirliklerinde basılan Arapça çevirisi karşılaştırılmıştır.

Türkçe ve Arapça nüshalar öncelikle biçimsel ve içeriksel yönden ele alınmış; daha sonra seçili çeviriler üzerinden içerik değerlendirilmeleri yapılmıştır.

### 4.1. Kaynak ve erek metinlerin biçim yönünden değerlendirilmesi

**Şekil ve büyüklük (boyutlar):** Her iki serinin de dikdörtgen şeklindeki kitabın boyutları 12 x 19.5 cm'dir. Küçük boy olarak sınıflandırılabilen kitapların, hitap ettiği yaş düzeyine uygun boyutlarda olduğu görülmektedir.

**Kapak ve ciltleme:** Ön kapaklarda kitabın adı, yazarı ve resimleyen bilgilerine yer verilirken kitaba adını veren hikaye kahramanı Kamil'in resmi bulunmaktadır. Kitapların tüm resimleri gibi kapak resmi de İrma Zmiric Çetinkaya tarafından yapılmıştır. Baskı yılına ait bilgilendirme iç kapaklarda yer almaktadır. Arka kapaklarda kitabın yayınevi, seri numarası, roman kahramanının resmi, kitabın içeriğiyle ilgili ipuçları ve merak uyandıracak sorular yer almaktadır. Bu bilgilere ek olarak yapıtın seslendiği yaş grubu bir şekil üzerinde gösterilmiştir.

Kapaklar, parlak karton kağıda renkli baskı yöntemiyle ve bazı yerlerde selefyon kullanılarak yapılmıştır. Ciltleme yöntemi yapıştırıcıdır. Kapakların sağlamlığı ve çekiciliği bakımından çocuk okuyucuya uygun

görülmesine karşın ciltlemede yapıştırma tekniği hitap ettiği yaş grubu göze alındığında kolay yıpranmaması ve uzun ömürlü bir kullanım için dikiş tekniği ile birlikte kullanılmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Çeviri kitabın kapak ciltlemesi kaynak kitapla aynıdır.

**Kâğıt cinsi:** Serideki her kitabın ve çevirilerinin toplam sayfa sayısı 95' tir. Kaynak ve çeviri kitaplarda birinci hamur, mat ve beyaz kağıt kullanılmıştır. Beyaz kağıt okumalarda bir süre sonra göz yorgunluğuna sebep olabilmektedir fakat yüksek selüloz oranına sahip olan birinci hamur ile yapılan kağıt, kitapların okunmasını ve sayfaların çevrilmesini kolaylaştıracağı gibi kalınlığı itibariyle görsellerin ve metnin birbirine karışmamasını sağlaması açısından hitap ettiği yaş düzeyine uygun olduğu düşünülmektedir.

**Sayfa düzenlemesi (mizanpaj):** Her iki seride de ön kapaktan sonra boş bırakılan bir sayfanın ardından iç kapak niteliğinde bir sayfa yer almakta ve bu sayfa yazarın, kitabın, resimleyenin ve yayınevinin adını içermektedir. İç kapağın arkasındaki sayfada ise yayın yönetmeni, editör, tasarım, ISBN, yayıncı sertifikası numarası, baskı tarihi, baskı sayısı, matbaa sertifikası numarası, yayınevi adresi ve telif bilgileri yer almaktadır. Bir sonraki sayfa içindekiler sayfasıdır. Takip eden sayfada bölüm başlığı yazılmış ve sonraki sayfada ise sayfanın yarısından itibaren metin bölümüne başlanmıştır.

Metinler iki yana yaslanmadan yazılmıştır. Sayfanın sağ ve solunda 1- 2,5 cm. aralığında değişken, alt ve üstünde 1- 2,5 cm. aralığında değişken boşluklar bırakılarak bir denge sağlanamadığı ve bu sebeple okuyucuya rahat bir okuma alanı bırakılmadığı düşünülmektedir. Resimler bazı sayfalarda metni engellemeyecek şekilde, metnin altında, üstünde, sağında veya solunda konumlandırılmıştır. Bazı sayfalarda ise tüm sayfa boyutunda metinden ayrı olarak konumlandırılmıştır. Satır aralıkları normal aralıklı olarak düzenlenmiş olup yazının başladığı kısım her sayfada aynı hizada bulunmamaktadır.

**Harfler, punto ve yazım- noktalama işaretleri:** Kaynak metinde farklı karakterde harfler ve farklı büyüklükte puntolar kullanılmıştır. Karakter isimleri farklılık gösterse de metin tipi harf karakterleri tercih edilmiş ve eserin punto aralığı sayfa içerisindeki düzenlemelere göre 14- 24 punto aralığında değişiklik göstermiştir. Yazım ve noktalama işaretleri bakımından eser hatasız bir şekilde işlenmiştir. Kaynak kitabın harf ve punto özelliklerinin, seslendiği yaş grubu açısından uygun olduğu görülmektedir.

Çeviri metinde farklı karakterde harfler ve farklı büyüklükte puntolar kullanılmıştır. Karakter isimleri farklılık gösterse de metin tipi harf karakterleri tercih edilmiş ve eserin punto aralığı sayfa içerisindeki düzenlemelere göre 14- 24 punto aralığında değişiklik göstermiştir. Bununla birlikte Arapça çevirilerde harekelenin üzerinde eksiksiz bir şekilde ve titizlikle çalışıldığı görülmektedir. Yazım ve noktalama işaretleri bakımından eser hatasız bir şekilde işlenmiştir. Çeviri kitabın harf ve punto özelliklerinin, seslendiği yaş grubu açısından uygun olduğu görülmektedir.

**Resimlendirme özellikleri:** Eser, içerdiği görseller bakımından çizgi hikaye özelliği göstermektedir. Eserde resimlerin ve metnin iç içe geçerek birbirini desteklemesi, kavram haritalarına benzer resimler ve konuşma balonlarını içermesi eserde çizgi roman etkisi verilmek istendiği kanısına ulaştırmaktadır. Eserde kullanılan resimlerle kahramanın duygu durumları, yaşadığı değişimler ve fiziksel özellikleri yansıtılmalıdır. Dilsel ve görsel özellikleriyle bütün bir şekilde ele alınması gereken eser, çocuğun hem sanat hem de düşünme eğitimi sürecini destekler niteliktedir. Eserde yer alan görsellerin ve temaların metinle uyum içerisinde olması ve aynı düzeyde ilerlemesi seslendiği yaş grubu açısından okuma eylemini olumlu yönde etkiler niteliktedir. Kaynak metindeki resimlendirme unsurlarının tamamı hedef metin de de aynen yer almaktadır.



#### 4.2. Kaynak ve erek metinlerin içerik yönünden değerlendirilmesi

**Konu:** Eserde bir çocuğun dünyası kendi gözünden anlatılmakta ve bu bağlamda okur kitlesi ile bağ kurulabilmektedir. Eser içerisinde günlük hayatta her aile ortamında yaşanabilen ve karşılaşılan pek çok problemle birlikte ikili iletişim örneklerine rastlanmaktadır. Bu örnekler; çocuğun merak, zevk ve empati duygularının harekete geçmesinde olumlu bir katkı sağlamaktadır. Eserde merak, ilgi ve okuma isteğini arttıracak olay örgüsü bulunmaktadır. Olay örgüsü gerçek hayattan örnekler barındırdığından kabul edilebilir bir gerçeklik taşımaktadır. Eserde geçen olayların anlatımında gerçeklik, somut- soyut, kolay okunabilirlik ve anlaşılabilirliğe dikkat edilmiştir. Rastlantısallık, abartılmış merak ve duygusallık gibi konunun yapılandırılmasını zayıflatacak öğelere yer verilmemiştir. Hedef metnin genel anlamda kaynak metne sadık kaldığı söylenebilir.

**Tema (izlek):** Hikaye serisinin ana kahramanı olan Kamil, hayatındaki pek çok durumu sorgulamaktadır. Kamil, her çocuk gibi okul ve aile arasında kalan, baskılardan yorulan ve çıkış yolu arayan bir çocuktur. Eserde Kamil, okul hayatındaki zorlu ödevleri ve dersleri, okulun veliler ile detaylı bilgi paylaşımını, ailelerin çocuklarının geleceği hakkında yaptığı planları, büyükler tarafından çocukların hayatına konan kurallar ve sınırları, “Süper çocuk” olmak için uyması gereken şartları, kendi istek ve düşüncelerinin önemsizliğini mizahi bir dille eleştirmektedir. Her seride farklı bir macerayı, farklı bir olay örgüsünü ele almaktadır. Konular gibi karakterler de her kitapta değişmekte ve çoğalmaktadır. Her kitapta yeni sorular, yeni fikirler, yeni eleştiriler ile çocuk okurların Kamil ile bağ ve empati kurabilecekleri ve yaşama uyarlayabilecekleri pek çok eğitsel ilke, duygu ve davranış biçimi sunulmaktadır. Eserde konu ile izlek arasında çocuğun anlama ve kavrama düzeyine uygun biçimde bir denge kurulduğu gözlemlenmektedir. Hedef metinde de tema kaynak metindeki haliyle korunmuştur.

**Dil ve üslup:** Eserde bir çocuğun günlük hayatında başından geçen olaylar yalın, açık, anlaşılır, sade bir dille ve okuyucuda merak uyandıran soru kalıpları ile anlatılmaktadır. Anlatımda uzun ve karışık cümleler yerine kısa, anlaşılır cümlelere yer verilerek çocuğa görelilik ilkesi ile hareket edilmiştir.

Kaynak eserde çocuğun ana dil gelişimi düşünülerek metinde deyimler, atasözleri, ikilemeler, mecaz anlamlar ve benzetmelere çokça yer verilmiş; çocuk okurun kültür ve etkileşimine katkı sağlanmıştır. Eserde kullanılan çeşitli sözcüklerle okurun kelime haznesinin gelişimini destekler niteliktedir. Metinde bulunan mizahi öğeler öğretici özellik taşımakla birlikte resimlerle desteklenmesi okurun duygularını da harekete geçirmektedir. Eserde yazım ve noktalama işaretleri titizlikle kullanılmış ve okura yazım kültüründe anadil duyarlılığı kazanımı sağlamıştır. Kaynak metin dil bakımından akıcı, okunabilir ancak çevirilerde yapılan bazı eksiltmeler, değiştirmeler, uyarlamalardan dolayı hedef metin üslubu zaman zaman kaynak metni yansıtmamaktadır.

**Eğitsel iletiler:** Eserde verilmek istenen ileti; çocukların çevre ve aile baskısı altında irade ve düşüncelerinin ezilmesinin yanlış bir düşünce olduğudur. Eserde okur kitlesine empatiyle yaklaşmak, çocukların kendi yaşamlarının bir gölgesini kitapta görmesini sağlamak ve Kamil ile bağdaşım kurmaları amaçlanmaktadır.

**Kahramanlar (karakterler):** Eserin ana kahramanı, esere adını veren muzip ve neşeli karaktere sahip Kamil'dir. Metnin kurgusunda Kamil'in okul ve aile hayatından kesitler bulunmakla birlikte aile fertleri ve arkadaş çevresi de eserin yardımcı kahramanları olarak baş göstermektedir. Kitap kapsamlı bir şekilde incelendiğinde eserin, çocuk okurun özdeşim kurabileceği karakter ve kahramanlara sahip olduğu görülmektedir. Çeviri eserde ana karakter “خالد” ismi ile karşılanmaktadır. Baş kahramanın ve

kitabın isminde gerçekleşen bu değişimin nedenine değinecek olursak; Kamil ismi Türkçede yaygın kullanılan bir özel isim olsa da Arap dilinde bir şeyi kapsayan, tamamlayan anlamlarına gelen bir ön addır. Bu sebeple çevirmen tarafından birebir aktarım gerçekleştirilmeyerek yakın anlamları taşıyan ve erek dil- kültür dizgesinde yeri olan bir özel isimle karşılanmaya çalışıldığı kanısına varılmıştır. Bu bağlamda çevirmenin karakteri, “Akılda kalıcı, edebi” gibi anlamları taşıyan ve Araplarda sıkça kullanılan “خالد” ismi ile adlandırmasının sebepleri arasında çocuk okur kitlesinin dikkatini çekmek ve akıllarında kolayca yer etmesini sağlamak, kültüre uydurmak olduğu düşünülmektedir.

#### 4.3. Kaynak ve erek metinlerin çeviri bağlamında değerlendirilmesi

Tablo 1:

|    |  |
|----|--|
| KM | Bizim eve sık gelen arkadaşlarım kimler? Mehmet, Arda, Hüseyin, Erdem... (Karaca, 2016: 35)                            |
| EM | مَنْ هُمْ أَصْدِقَائِي الَّذِينَ يَأْتُونَ إِلَى مَنْزِلِي بِاسْتِمْرَارٍ؟ مُحَمَّدٌ، حُسَيْنٌ...؟<br>(محمد، ٢٠١٧: ٣٥) |

Kaynak metinde yer alan “Mehmet, Arda, Hüseyin, Erdem” gibi özel isimler erek metne çevirmen tarafından “Muhammet, Hüseyin” şeklinde aktarılmıştır. Burada çevirmen, Arap kültüründe yeri olmayan “Arda, Erdem” gibi isimleri Arap kültüründe yeri olan farklı özel isimlerle özdeşleştirmek yerine anlam akışını bozmayacağı sebebiyle metin içeriğinden tamamen çıkarma yoluna başvurmuştur. Çocuk edebiyatında farklı dillerde yayımlanan çeviri ürünler incelendiğinde “Hansel and Gretel/ هانسل و جريتيل, Gulliver’s Travels/ رحلات جليفر” gibi çoğunlukla özel isimlerin korunduğu görülmektedir. Bununla birlikte okurun çeviri eser okuduğunun farkında olması adına kaynak dile ve kültürüne ait özel isimlere çeviri eserde yer verilmesi gerekli görülmektedir. Kaynak metinde zikredilen “Mehmet” ismi, yine Arap kültüründe yeri olmaması sebebiyle çevirmen tarafından “Muhammed” ismi ile özdeşleştirilerek çeviride erek dil ve kültür düzeyinde tercihler yapılmıştır.

Tablo 2:

|    |   |
|----|---|
| KM | Ne var ne yoksa buraya mı taşımışım? (Karaca, 2016: 36)                           |
| EM | يبدو أنني جلبتُ إلى عُرفتي الغنَّ والثَّمِينِ على حَدِّ سَوَاءٍ! (محمد، ٢٠١٧: ٣٦) |

Kaynak metinde yer alan “Ne var ne yoksa” deyimsel ifadesi, erek kültür dizgesine bağlam yönünden aktarılacak “çirkin, bozuk” gibi anlamlara gelen “الغنَّ” kelimesi ve “kıymetli, değerli” anlamlarına gelen “الثَّمِينِ” kelimesi ve “her ikisini de kapsadığı” anlamına gelen “على حَدِّ سَوَاءٍ” gibi ifadelerle eşdeğerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Kaynak dilde söylenilmek istenen ifade erek dile “değerli-değersiz/kıymetli-kıymetsiz/önemli-önemsiz” anlamları düzeyinde aktarılacak anlamsal eşdeğerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Bununla beraber kaynak metindeki soru cümlesi ve alameti olan soru işareti, çeviri esere şaşkınlık ifade eden bir cümle ve alameti olan ünlem işareti kullanılarak aktarılmıştır. Çevirmenin cümle türünde değişiklik yaparak erek dile aktarım sağladığı görülmektedir. İfadeyi cümle türünü değiştirmeden erek dile aktarmak adına “هل كنتُ جلبتُ إلى عُرفتي الغنَّ والثَّمِينِ على حَدِّ سَوَاءٍ؟” çevirisi önerilebilmektedir. Buradan hareketle yaş grubunun idrak düzeyi göz önünde bulundurularak sade, açık ve anlaşılır bir çeviri cümlesi oluşturulduğu kanısına varılmaktadır.

Tablo 3:

|    |   |
|----|---|
| KM | Mesela gazoz kapağı koleksiyonu çok önemlidir. Tam bin beş yüz elli tane olmuştu son saydığımda. (Karaca, 2016: 38) |
|----|---|

|    |   |
|----|---|
| EM | فَمَثَلًا مَجْمُوعَةٌ أُعْطِيَتْ لِرُجَا جَاتِ الْمِيَاهِ الْغَازِيَّةِ تَهْمُهُ كَثِيرًا. لَقَدْ أَصْبَحَ عَدَدُهُمْ خَمْسَمِئَةَ عِطَاءٍ فِي آخِرِ مَرَّةٍ كَانَ يَقُومُ بَعْدَهُمْ. (محمد، ٢٠١٧: ٣٨) |
|----|---|

Kaynak metinde yer alan “bin beş yüz elli adet gazoz kapağı” erek dile çevirmen tarafından “beş yüz kapak” şeklinde ifade edilmiştir. Çeviri çocuk edebiyatı eserlerinde çocuğa görelilik ve çocuğa uygunluk gözetilerek ekleme, çıkarma, uyarılma, değiştirme, kısaltma, gibi yöntemlere başvurulmaktadır. Çevirmen buradaki sayısal değerleri birebir şekilde erek kültüre aktarabilecekken değiştirme yöntemine başvurmasıyla kaynak metne sadık kalarak çeviri gerçekleştirmediği görülmektedir. Bununla birlikte kaynak metinde geçen “gazoz kapakları” ifadesi erek metinde “مَجْمُوعَةٌ أُعْطِيَتْ” şeklinde gayri âkil çoğul olarak aktarılmıştır. Erek dil gramerinde gayri âkil çoğul olan ifadeler müennes kabul edilir. Buradan hareketle çeviri metinde bulunan “عَدَدُهُمْ/بَعْدَهُمْ” ifadelerinin mercii “مَجْمُوعَةٌ أُعْطِيَتْ” ifadesi olması sebebiyle gramer düzeyinde hata yapıldığı görülmektedir. Hatanın giderilmesi adına bahsi geçen “عَدَدُ/بَعْدُ” ifadelerinin sonuna “هَمْ” eki yerine “ها” eki getirilmelidir.

Tablo 4:

|    |  |
|----|--|
| KM | Annemse asker tıraşı yaptırmak, bizi Keloğlan gibi ortada bırakmak istiyor. (Karaca, 2016: 44)                                 |
| EM | ولكنَّ أُمِّي تُرِيدُ أَنْ نَحْلُقَ شَعْرَنَا، وَتَجْعَلْنَا نَتَّجُولُ فِي الْأَرْجَاءِ مِثْلَ الصُّلْعَانِ. (محمد، ٢٠١٧: ٤٤) |

Kaynak metinde yer alan “asker tıraşı” ibaresinin erek kültür dizgesine aktarımı, çevirmen tarafından bağlamdan hareketle “saç kestirmek” ifadesiyle gerçekleştirilmiştir. Bu tercihi ile çevirmenin ifadeyi sadeleştirdiği ve kaynak eserdeki olguyu yansıtmadığı görülmektedir. Çevirmenin bu ifadeyi orijinal metne sadık kalmak maksadıyla “saç kestirmek” ifadesi yerine “asker tıraşı” anlamlarına gelen “قصات عسكرية” ifadelerinden biri ile aktarımı sağlaması daha yerinde bir tercih olarak değerlendirilmektedir. Aynı cümle içerisinde yer alan ve Türk kültür dizgesinde önemli bir yere sahip olan masal kahramanı “Keloğlan” karakterinin erek kültür dizgesinde birebir veya eş değer bir karşılığı olmayışı sebebiyle cümlenin bağlamı üzerinden aktarıma başvurulmuş; “kel” ifadesi kullanılarak eş değerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Keloğlan’ın hedef kültürde bulunmayışı kaynak dildeki anlatının hedef dile bir nebze olsa zayıflayarak geçmesine sebebiyet vermiştir.

Tablo 5:

|    |   |
|----|---|
| KM | Hatta mahalleli bize bir şiir bile yazmış:<br>Tavus kuşu Kamil ile<br>Tavus kuşu Naci.<br>Vardır saçlarında,<br>Tavus kuşu tüyleri . (Karaca, 2016: 47)   |
| EM | وفي الْحَقِيقَةِ هَذَا الْأَمْرُ يُزْعِجُنَا كَثِيرًا. كَمَا أَنَّ بَعْضَ أَطْفَالِ الْحَيِّ قَدْ أَلْفُوا أُغْنِيَةَ عَنَّا:<br>أَتَى الطَّاوُوسُ نَاجِيًا<br>وَأَخُوهُ الطَّاوُوسُ خَالِدًا<br>يَخْتَلِطُ الرِّيشُ بِشَعْرِهِمْ<br>ومَعَ النَّسِيمِ يَتَمَائِلُ. (محمد، ٢٠١٧: ٤٧) |

Kaynak metinde aktarılan şiirsel ibareler ve beyitler, erek metne şiirsel kafiye ve ahengi bozulmadan aktarılmaya çalışılmış fakat estetik özellikler ele alınırken anlamsal eşdeğerlik oranı yeteri kadar sağlanamamıştır. Kaynak kültürde “şiir” olarak adlandırılan bu dördümlük erek kültüre birebir aktarılmak yerine “şarkı” anlamına gelen “أغنية” ifadesi ile aktarılmış; kaynak metinde yer almayan “kardeşi” anlamına gelen “أخوه” ifadesi çeviri metne eklenmiştir. Bununla birlikte kaynak metinde geçen

“mahalleli” ifadesi aynı anlama gelen “سكان الحَيِّ” ifadesiyle erek metne aktarılacak yerine “mahallenin çocukları” anlamına gelen “أطفال الحَيِّ” ifadesiyle erek metne aktarımı gerçekleştirilmiştir; kaynak metinde yer almayan “ومع التَّسِيمِ يَتَمَائِلُ” “meltem rüzgarlarının esintisi” ifadesinin erek metne eklenmiştir. Çeviri metin düzeyinde yapılan tüm bu tercihler ile metne hareketlilik ve canlılık kazandırılmıştır.

Tablo 6:

|    |  |
|----|--|
| KM | Kalbim, kafamda atıyordu. (Karaca, 2016: 47)       |
| EM | كَادَ قَلْبِي بِتَوْقِفِ هَلْعًا. (محمد، ٢٠١٧: ٤٧) |

Kaynak metinde yer alan “kalbi kafasında atmak” ifadesinden kasıt hikayenin kahramanının panik ve telaş içerisinde bulunması sebebiyle kalbinin atışını tüm azalarında hissetmesidir. Kaynak metinde yer alan deyimse ifadenin erek dil ve kültür dizgesinde yer almayışı sebebiyle çevirmen, bağlam üzerinden hareket ederek ifadeyi erek kültüre “panikten neredeyse kalbi durmak” anlamına gelen “كَادَ قَلْبِي بِتَوْقِفِ هَلْعًا” ibaresiyle aktarmıştır.

Tablo 7:

|    |   |
|----|---|
| KM | Arkadaşlarımızın gittikleri kuaförlerin isimleri öyle karizmatik ki.. Klas Kuaför, Karizma, First... Ne bileyim ben, işte böyle güzel güzel isimler... (Karaca, 2016: 51)   |
| EM | فَأَسْمَاءُ الْحَلَّاقِينَ الَّذِينَ يَذْهَبُ أَصْدِقَاؤُنَا إِلَيْهِمْ عَصْرِيَّةً جَدًّا، مِثْلُ: "مُصَقِّفُ الشَّعْرِ الْعَصْرِي" أَوْ "الْجَانِيَّةُ" أَوْ "الْأَوَّلُ".. وَأَسْمَاءُ أُخْرَى مِنْ هَذَا الْقَبِيلِ. (محمد، ٢٠١٧: ٥١) |

Kaynak metinde geçen Fransızca kökenli ve “etkileyici” anlamına gelen “karizmatik” kelimesi erek metne “modern/çağdaş” anlamlarına gelen “عَصْرِيَّةً” kelimesi ile aktarılmıştır. Burada çevirmen kelimeyi “كاريزماتيكية” şeklinde aktarabilecekken yabancı bir kelime yerine erek okuru göz önünde bulundurarak erek dil dizgesinde bir tercihte bulunmuştur. Erek okurun yaş grubu ve ana dil öğrenimi araçlarını göz önünde bulundurduğumuzda yerinde bir tercih olduğunu söylemek mümkündür. Fakat kelimenin anlamsal eşdeğerliğinin sağlanması amacıyla ifadenin erek metne “تأثير/مؤثر/معبرة/تعبيرية” şeklinde aktarılması önerilebilir. Aynı cümlede yer alan “Ne bileyim ben” ifadesini erek metne “لا أعلم” şeklinde aktarmak mümkündür. Fakat çevirmen erek metinde bu ifade için herhangi bir karşılık vermeyerek çıkarma yöntemine başvurmuştur.

Tablo 8:

|    |   |
|----|---|
| KM | Lahmacunu unutup eve gitmek en güzeli olabilir. Ama Naci, kedi gibi mırıldanmaya başladı bile. Lahmacun yemek istiyor, ne yapayım şimdi? Soruyu cevaplayayım o zaman.<br>-Şalgam suyu<br>Naci'ye de bir bakış atıyorum cevap versin diye.<br>-Ayran.<br>Aferin Naci, ayran iç sen. (Karaca, 2016: 57)   |
| EM | من الأفضل أن ننسى أمر رقائق اللحم ونعود إلى المنزل. ولكن نأجياً بدأ يصدر صوتاً كصوت القطط الجائعة، فهو يريد أن يأكل رقائق اللحم. ماذا علي أن أفعل الآن؟ إذا علينا أن نجيب على الأسئلة.<br>عصير البرتقال؟<br>ثم نظرت إلى نأجي، لكي نجيب بدوره:<br>لبن.<br>مرحى يا نأجي، أنت اشرب اللبن. (محمد، ٢٠١٧: ٥٧) |

Türk yemek kültüründe yeri olan kaynak metinde geçen “Şalgam suyu” ifadesi erek metne “portakal suyu” anlamına gelen “عصير البرتقال” ifadesiyle aktarılmıştır. Erek dilde “şalgam suyu” ifadesinin birebir

karşılığı “عصير الفت/ماء الشلغم” şeklindedir. Burada çevirmenin erek kültüre yabancı olan yiyecek isimlerini değiştirerek anlaşılabilirliği sağlamaya çalıştığı gözlemlenmektedir. Ancak erek okura yabancı kültüre ait öğeleri tanıtmak ve orijinal metne sadık kalmak amacıyla çevirmenin, portakal meyvesi yerine şalgam suyunun içerdiği sebzelerden birini tercih ederek “pancar suyu/turp suyu/havuç suyu” anlamlarına gelen “عصير البنجر/عصير الفجل/عصير الجزر” ifadeleri ile aktarımı sağlaması daha yerinde bir tercih olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte kaynak metinde yer alan “soru” ifadesi çeviri metne “sorular” anlamına gelen “الأسئلة” çoğul ifadesiyle aktarılmıştır.

Tablo 9:

|    |  |
|----|--|
| KM | Naci, bu "telli" kelimesini, “Terelelli” sanıyordu. Biz "telli" diyorduk o da gülüyordu ve "terelelli" diyordu. (Karaca, 2016: 63) |
| EM | أما ناجي فقد كان يظن كلمات البهاء هي نفسها: = البهاء = وفيما كنا نريد كلمات البهاء، كان يضحك وهو يقول: البهاء. (محمد، ٢٠١٧: ٦٣)    |

Kaynak metinde zikredilen “telle süslenmiş” anlamına gelen “telli” kelimesi erek dile “güzellik, parlaklık, gösteriş” anlamlarına gelen “البهاء” şeklinde ifade edilmiştir. Burada çevirmenin, “telli” kelimesinin ve daha sonra benzetildiği “Terelelli” ifadesinin karşılığı için kaynak metinde olduğu gibi kelime düzeyinde gerçekleştirilen benzerliği sağlamak adına “البهاء” ve “البهاء” kelimelerini tercih ettiği gözlemlenmektedir. Orijinal eserde yer alan ve Türkçede “hafif ve hoppa” anlamlarına gelen “Terelelli” kelimesi, erek dilde “alık, avanak, dalgın, akılsız” anlamlarına gelen “البهاء” kelimesi ile karşılanmıştır. Buradan hareketle iki kelimenin de seçimiyle verilmek istenen süslenme, parlama durumunun erek dile geçirildiği ve dil bilgisi düzeyinde benzerliğin sağlandığı görülmektedir.

Tablo 10:

|    |  |
|----|--|
| KM | Kamilciğim, ne yapacağına karar verdin mi?<br>Eve gideceğim şimdi öğretmenim<br>Öğretmenim bana garip garip bakıyor.<br>Onu sormadım, Sınav konusunda ne düşünüyorsun? Hangi okulları tercih edeceksin? (Karaca, 2016: 64)   |
| EM | - هل قَرَرْتَ ما عليكِ فعلُهُ يا عزيزي خالد؟<br>- سأذهبُ إلى البيتِ الآنَ يا أَيْسَةُ.<br>تَنْظُرُ إليَّ المرشدةُ مُسْتَعْرِبَةً، ومِنْ ثَمَّ تَقُولُ.<br>- لم أعن ذلك. إنني أسألكَ عَمَّا تنوي فعلُهُ من أجل الامتحان، وما هي الجامعاتُ التي تُفضِّلُها؟ (محمد، ٢٠١٧: ٦٤) |

Kaynak metinde iki yerde yer alan “Öğretmenim” ibaresi erek metne “genç kız, bayan” anlamlarına gelen “أَيْسَةُ” ve “kadın rehber” anlamına gelen “المرشدة” kelimeleriyle iki farklı şekilde aktarılmıştır. Kullanılan kelimelerden öğretmenlerin öğrencilere öncülük etme ve yol gösterici olma vasıflarına sahip olması bakımından “المرشدة” kelimesinin kullanımının uygun bulunmasına karşın “genç kız, bayan” anlamlarına gelen “أَيْسَةُ” kelimesi yerine daha yaygın ve genel kullanımı olan “معلمة/مُدْرَسَةٌ/أستاذة” kelimelerinin tercihi daha yerinde olacaktır. Aynı zamanda kaynak metinde sahiplenme eki olarak da bilinen birinci tekil şahıs iyelik ekinin erek metinde kelime sonuna “ي” getirilerek sağlanması gerekirken eksik bırakılmış ve iyelik eki kullanılmadan aktarıldığı gözlemlenmiştir.

Tablo 11:

|    |  |
|----|--|
| KM | Bana kalsa bir sürü güzel lise var tabii ama bana kalmıyor; çünkü olayın notlara bakan boyutu da var. (Karaca, 2016: 65) |
|----|--|

|    |   |
|----|---|
| EM | لو كان الأمر بيدي، فهناك الكثير من الجامعات الرائعة، ولكنّه ليس بيدي طبعاً، ذلك أنّ الأمر يتعلّق بدرجاتي في الامتحان أيضاً.<br>(محمد، ٢٠١٧: ٦٥) |
|----|---|

Kaynak metinde geçen “Lise” sözcüğü erek metne birebir karşılığı olan “المدرسة الثانوية” ibaresi ile aktarılmamış olup çevirmen tarafından erek dile yüksek eğitim, üniversite eğitimi için kullanılan “الجامعات” kelimesiyle aktarılmıştır. Hikayede Kamil ortaokuldan sonra devam edeceği liseyi tercih etmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda çevirmenin erek metinde tercih ettiği “الجامعات” ifadesi Kamil’i liseden üniversite’ye geçen bir öğrenci pozisyonuna sokmuştur. Çevirmenin metne yaptığı müdahale sonucunda metin içeriği korunmadan erek dile aktarılmıştır. Bu bağlamda orijinal metnin içeriğine sadık kalınmadığı, anlam bakımından değişikliğe uğradığı gözlemlenmektedir ki bu durum anlatıda kopukluğa sebep olabilir.

Tablo 12:

|    |  |
|----|--|
| KM | Demek annem doktor olmamı, babam da avukat olmamı istiyor. Bir iki üç tıp diyesim geldi. Çünkü benim tıp biliminden anladığım sadece bu. Hem sanırım başka bir çocukları var ve beni onunla karıştırıyorlar. Ben daha lise için sınava gireceğim. Ne tıbbı ne avukatlığı onu anlayamadım. Annem ve babam çok ileri görüşlü insanlar galiba. (Karaca, 2016: 66) |
| EM | إذا قأبي يُريد أن أصبح مُحامياً ، وأمّي تُريدني أن أصبح طبيباً. من أين جاؤوا بالطبّ والمحاماة، هذا ما لا أفهمه حقاً! .. على ما يبدو أنّ والديّ يتصّفان ببعد نظر كبير. (محمد، ٢٠١٧: ٦٦)   |

Kaynak metinde yer alan “Bir iki üç tıp diyesim geldi. Çünkü benim tıp biliminden anladığım sadece bu. Hem sanırım başka bir çocukları var ve beni onunla karıştırıyorlar. Ben daha lise için sınava gireceğim.” ifadesinin erek metinde karşılığının vermediği ve çıkarma yöntemine başvurulduğu görülmektedir. İfade içerisinde bulunan tekerlemenin erek dilde bulunmayışı ve mana düşüklüğüne yer vermeyecek şekilde metinde kısaltma yoluna gidilmesi çevirmenin çıkarma yönetime başvurma sebepleri arasında sayılabilmektedir. Ancak bu çıkartma işlemi hikayedeki esprili anlatımı bozmuş, anlatıyı zayıflatmıştır. Burada kaynak metinde yer alan “Bir iki üç tıp” ibaresini erek dile aktarmak ve çeviri metnin kaynak metindeki mizahi unsurları içermesini sağlamak adına “واحد اثنان ثلاثة اسكت” ifadesini çeviri metinde kullanmak yerinde bir tercih olabilirdi.

Tablo 13:

|    |   |
|----|---|
| KM | Antin kuntin işler. (Karaca, 2016: 76)        |
| EM | أمورٌ نافيةٌ لا فائدةٌ منها. (محمد، ٢٠١٧: ٧٦) |

Kaynak metinde yer alan “gereksiz, faydasız, alakasız” anlamlarına gelen “Antin kuntin” ikilemesinin erek kültüre “kıymetsiz, değersiz, faydasız” anlamlarına gelen “نافيةٌ/ لا فائدةٌ” sözcükleri ile erek dile bağlam düzeyinde aktarımı sağlanmıştır. Buradan hareketle çevirmenin erek kitleye yönelik tercihlerde bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu bağlamda yapılan çevirinin kuramsal kategorideki konumu kabul edilebilir çeviri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 14:

|    |   |
|----|---|
| KM | Peki, kırmızı keçili çoraplarımı biliyor olabilirler mi? Öyleyse bu, karizmayı tamamen çizdirmek anlamına geliyor. (Karaca, 2016: 16) |
|----|---|

|    |   |
|----|---|
| EM | ولكن هل يعلمون بشأن جواربي الحمراء التي تحمِلُ صورَ الماعِزِ المُضحِكةِ؟ إذا، فهذا يعني أنَّهم رسَموا معالمَ شخصيَّتي بصورةٍ كاملةٍ. (محمد، ٢٠١٧: ١٦) |
|----|---|

Çevirmen, kaynak metinde geçen “var olan etkileyciliğini kaybetmek” anlamına gelen “karizmayı çizdirmek” deyimini metnin bağlamından hareketle “kimliğin/kişiliğin/karakterin çizilmesi” anlamlarına gelen “أنَّهم رسَموا معالمَ شخصيَّتي بصورةٍ كاملةٍ” ifadesiyle erek dil ve kültüre aktarımını gerçekleştirmiştir. Ayrıca buradaki “çizmek” resmini çizmek olarak aktarılmış ve bu “zarar vermek” anlamından uzaklaştırmıştır.

Tablo 15:

|    |  |
|----|--|
| KM | Bizim okulun bahçesinde futbol oynamaya çalışmak, deveye hendek atlatmak gibi bir şey. Demek ki develer hendeklerden atlayamıyorlarmış, böylece bilgilendirilmiş olduk. (Karaca, 2016: 26) |
| EM | وقد أصبح اللعبُ بكُرَّةِ القَدَمِ في باحَةِ مدرستنا مِنْ أَصْعَبِ الأمورِ، حيثُ يتطلَّبُ الكثيرَ مِنَ الجُهدِ، بل كادَ أن يُشْبِهَ إدخالَ جَمَلٍ في حُرْمِ الإِبْرَةِ. (محمد، ٢٠١٧: ٢٦)    |

Kaynak metin içeriğinde kullanılan “birine yapılması çok zor, hemen hemen imkânsız olan işleri yaptırabilmek” anlamını karşılayan ve Türk Deyim ve Atasözleri arasında yer alan “deveye hendek atlatmak” ifadesi erek dil ve kültür yapısı dikkate alınarak ve anlam akışının sağlanacağı şekilde çeviri metinde “neredeyse bir deveyi iğne deliğinden geçirmek gibi” anlamına gelen “كادَ أن يُشْبِهَ إدخالَ جَمَلٍ في حُرْمِ الإِبْرَةِ” ifadesi ile karşılık bulmuştur. Kaynak eserde “Demek ki develer hendeklerden atlayamıyorlarmış, böylece bilgilendirilmiş olduk.” şeklinde devam eden cümle, erek metin içeriğinden çıkarılarak erek dile aktarımı sağlanmamıştır. Buradan hareketle çevirmenin erek metin içerisinde anlam akışını etkilemeyecek şekilde cümle yoğunluğunu sadeleştirerek kısaltma ve çıkarma yoluna başvurmayı tercih ettiği gözlemlenmektedir.

Tablo 16:

|    |  |
|----|--|
| KM | Arkadaşlarla oturuyoruz, hep beraber moral bozukluğu yaşıyoruz şimdi. Top oynamadan ne yapacağız biz? Zaten sadece teneffüslerde beş dakika oynayabiliyoruz. Arda ayağa kalkıyor. Acaba top demek de yasak mıdır? Herkes bir şeyler söylüyor şimdi. Kesin yasaktır ama biz yine de soralım kararı çıktı. Müdür'ün odasına doğru yürüyoruz. Ben ve arkamda altı kişi daha. (Karaca, 2016: 30) |
| EM | تَمَّ ذَهَبنا إلى غُرْفَةِ المُديرِ، كُنْتُ أنا وخَلْفِي سِنَّةُ أَطْفَالٍ آخَرِينَ. (محمد، ٢٠١٧: ٣٠)  |

Çevirmenler, çocuk kitaplarını okur kitlesi için okunabilir hale getirmek adına kaynak metin üzerinde kısaltma, çıkarma gibi durumlara başvurabilmektedir. Bahsi geçen örnekte çevirmenin çevirisinde kaynak metinde bulunan paragrafa yer vermeyerek bu bölümü erek eserden çıkardığı gözlemlenmektedir. Fakat bu çıkarma sebebiyle metnin ana karakterinin yaşadığı duygunun erek okura tam olarak yansıtılmadığını söylemek mümkündür.

Tablo 17:

|    |  |
|----|--|
| KM | Yani resmi kıyafete ne gerek var? Nöbetçi öğrenci olunacak, milletvekili miyiz ki öyle takım elbiselerle gelelim? (Karaca, 2016: 50) |
| EM | فما الداعي لزيِّ رسميِّ؟ وهل سنتحوَّلُ أثناء المناوَبَةِ إلى رجالٍ في الشَّرْطَةِ، حتَّى نرتدي زيًّا رسميًّا؟ (محمد، ٢٠١٧: ٥٠)       |

Kaynak metinde karakterin “resmi kıyafet” olarak kastettiği kıyafetin takım elbise olduğu, benzettiği “milletvekili” ifadesinden anlaşılmaktadır. Metin içerisinde betimlenmek istenen olgu, nöbetçi

öğrencilik görevine özen gösterilerek hazırlanılmasıdır. Bu durum kaynak metinde takım elbise ile tasvir edilmiştir. Fakat erek metne baktığımızda “resmi kıyafet” ifadesinin erek dilde aynı anlama gelen “زياً” ifadesiyle korunduğu, cümlenin devamında kaynak metinde olduğu gibi bir “takım elbise” anlamına gelen “بذلة” kelimesiyle açıklama getirilmediği görülmektedir. Bununla birlikte “milletvekili” benzetmesinin “polis memuru” anlamına gelen “رجال في الشرطة” kelimesiyle aktarılaraq erek okurun gözünde resmi kıyafet ibaresinden ziyade polis üniformasının tasvir edilmesine sebep olacağı gözlemlenmektedir. Çevirmenin yaptığı müdahalede kaynak metinde yer almayan bir olgunun erek metne eklenmesi ile kaynak metnin içeriğinin aktarımında değişiklikler olmuştur.

Tablo 18:

|    |   |
|----|---|
| KM | Nöbetçi öğrencilerin yüz akı olmaya çalışırken yüz karası olmuş durumdayım. (Karaca, 2016: 62)                                      |
| EM | كنت أنوي أن أعدو المناوب المثالي الذي تفتخر به المدرسة كلها، لكنني الآن تحولت إلى أسوأ مناوب مر على تاريخ المدرسة. (محمد، ٢٠١٧: ٦٢) |

Türk Dil Kurumunca “yüz akı” ifadesi “övünç kaynağı” anlamına ve “yüz karası” ifadesi de “utulanacak bir durum veya şey, yüz kiri” anlamına gelmektedir. Kaynak metinde, kahramanın üstlendiği görev neticesinde hak edeceği unvandan bahsedilmektedir. Erek metinde çevirmenin, “yüz akı” ifadesi için “idealist, örnek” anlamlarına gelen “المثالي” ifadesini ve “yüz karası” ifadesi için “fena, beter, çok kötü” anlamlarına gelen “أسوأ” ifadesini tercih ettiği görülmektedir. Kaynak metin dil ve kültüründe olup erek dil ve kültürde bir karşılığı olamayan ifadeler, çeviri metne yorumlanarak veya uyarlanarak çevrilmektedir. Bu örnekte de çevirmen, metni bağlamı üzerinden yorumlayarak kahramanın aldığı görevi yerine getirdiği takdirde çevre tarafından örnek gösterileceğini, şayet bu görevi yerine getiremez ise de çevre için kötü bir örnek olacağı mesajını “المناوب المثالي” ve “أسوأ” ifadeleriyle erek okura iletmeyi başarmıştır. Ayrıca kaynak metinde olmayan “okul tarihinde” kelimeleri eklenerek cümlenin vurgu değeri artırılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan çevirinin kuramsal kategorideki konumu kabul edilebilir çeviri olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 19:

|    |   |
|----|---|
| KM | Güvenlik! Kabinin kapısını Hulk gibi tutmuş ve hooop kapı havada. (Karaca, 2016: 32)      |
| EM | يا إلهي! لقد نجح في خلع الباب، والإمساك به ووكأنه لعبة، ليطيح به بعيداً. (محمد، ٢٠١٧: ٣٢) |

Dünyaca ünlü ABD merkezli çizgi roman yayımcı şirketi olan Marvel’in kurguladığı çizgi kahramanlardan biri de kaynak metinde adı geçen “Hulk” karakteridir. Dünyanın dört bir yanında yayımlanan çizgi romanlarda ve filmlerde yer alan bu kahraman, Ortadoğu ve Arap ülkelerinde “هالك” ismi ile tanınmıştır. Bu bağlamda çevirmenin karakterin ismini orijinal şekliyle aktarması, erek okur kitlesi için kaynak metne sadık kalma hususunda daha doğru bir seçim olarak görülmektedir. Erek okurun yabancı olan her kavramdan uzaklaştırılıp soyutlanması, eser ve okur arasındaki işlevselliği olumsuz etkilemektedir. Bu durum erek okur kitlesinin diğer kültürlerle olan etkileşimini engelleyerek farklı kültürleri tanınmasını ve kültür alışverişini olumsuz yönde etkilemektedir.

Tablo 20:

|    |   |
|----|---|
| KM | Horozumu oy aman kaçırdılar,<br>Damdan dama uçurdular.<br>Suyuna da pilav pişirdiler.<br>Bili geh, bili geh,<br>Bili bili geh geh küpeli horozum, |
|----|---|



|    |  |
|----|--|
|    | Vay kar beyazım. (Karaca, 2016: 41)  |
| EM | في حارتنا ديكٌ صاحٌ هو يصحو فجراً صدأحاً<br>هياً قوموا حانَ العملُ في البَيدرِ نجني الأرباحا<br>عُرِفَ أحمرٌ مثلُ النَّاجِ يمشي كالقائِدِ صَيَّاحا. (محمد، ٢٠١٧: ٤١) |

Türk kültüründe çocuk şarkıları arasında yer alan bu şarkının, kültür ve dil normlarının farklılığı sebebiyle erek kültüre çevirmen tarafından uyarılma ve değiştirme yöntemlerine başvurulması aktarıldığı görülmektedir. Çevirmen, bahsi geçen örnek içerisinde yer alan karakter çerçevesinde yeni ve farklı bir güfte kaleme alarak erek dile aktarımı gerçekleştirmiştir. Fakat kaynak metinde beşlik olarak yazılmış güftenin erek metne üçlük olarak aktarılması, çevirmenin metnin estetiksel ve biçimsel değerlerini dikkate almayarak aktarım gerçekleştirdiğini gözler önüne sermektedir.

Tablo 21:

|    |   |
|----|---|
| KM | Annem leb demeden leblebiyi anlıyor da... Şimdi ben kendi başıma yatamayacağım. (Karaca, 2016: 85)  |
| EM | إنَّهَا لَلبَيْبَةُ تَفْهَمُ عَلَيَّ مِنَ الْإِشَارَةِ، وَلَكِنَّهَا لَا تَعْرِفُ مَا سَيُحِلُّ بِي إِنْ تَرَكَانِي بِمُفْرَدِي... فَحَتَّى لَوْ حَاوَلْتُ الْيَوْمَ لَنْ أَتَمَكَّنَ مِنْ ذَلِكَ. (محمد، ٢٠١٧: ٨٥) |

Türk dilinde “leb demeden leblebiyi anlamak” ifadesi; anlayışı güçlü, söze başlamadan sözün maksadını kavrayan kişiler için kullanılan bir deyimdir. Erek dilde ifade “akıllı kadın” anlamına gelen “لبببة” ifadesiyle karşılanarak anlamsal eşdeğerlik sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Aynı zamanda çevirmenin akıllı kadın anlamını erek dilde karşılayabileceği çeşitli opsiyonlar olmasına karşın kaynak metindeki “leblebi” ifadesine en yakın telaffuza sahip olan “لبببة” kelimesini tercih ettiği çevirmenin kaynak ve erek dil ve kültüründeki yetkinliğini göstermektedir.

Tablo 22:

|    |   |
|----|---|
| KM | Pelte gibi uyuyor, hayret bir şey. (Karaca, 2016: 88)   |
| EM | إنَّهُ يَنَامُ مِثْلَ دَبِّ قُطْبِيٍّ. حَقًّا هُوَ غَرِيبُ الْأَطْوَارِ فِي بَعْضِ الْأَحْيَانِ... (محمد، ٢٠١٧: ٨٨) |

Kıvamlı ve esnek bir madde anlamında kullanılan “pelte” Fransızca kökenli bir kelimedir. Türk dilinde “pelte gibi” ifadesi “çok gevşek ve yorgun” anlamlarını karşılamaktadır. Kaynak metinde karakterin yorgunluk sebebiyle derin bir uykuya dalması ifade edilmek istenilmiş bu sebeple yazar tarafından “pelte gibi” tabiri ile açıklanmıştır. Çevirmen ise ifadeyi erek metne “Kutup ayısı” anlamına gelen “دب قطبي” kelimesi ile aktararak kelimeyi aylarca kış uykusuna yatan bir hayvanla özdeşleştirmiş ve metni bağlam düzeyinde erek dile çevirmeyi uygun görmüştür. Bu bağlamda çevirmenin yaptığı sözcük düzeyinde benzetmenin ve eklemelerin yerinde bir tercih olduğunu söylemek mümkündür. Erek okur kitlesinin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda çevirmenin yaptığı tercihler neticesinde çeviri metnin okunabilirliği artırılarak metin tekdüzelikten çıkartılmış, yaratıcılık ve canlılık kazandırılmıştır.

Tablo 23:

|    |  |
|----|--|
| KM | Bizi gezdirip duran bir abla, bir de ağabey var. Ha bire anlatıyorlar. Türkiye aynı zamanda bir açık hava müzesiymiş. Birazdan bize gösterecekleri Kaşıkçı Elması, dünyadaki en büyük elmaslardan biriymiş ve yanında kırk dokuz elmas daha varmış. (Karaca, 2016: 34) |
|----|--|

|    |  |
|----|--|
| EM | وَهَناكَ شَابَةٌ وشابٌ مُهمُّهُما إرشادُنا في جَوْلِنا في المكانِ، وتَقْدِيمُ الشَّرْحِ لنا. وهم يُخبروننا أَنَّ الأَلَماسَةَ المَلْعَقَةَ الَّتِي سَنَراها بَعْدَ قَلِيلٍ، نُعَدُّ من بَينِ أَكْبَرِ أَحجارِ الأَلَماسِ في العالَمِ، وقد صُفِّتْ إلى جوارِها تِسْعَةٌ وأربَعونَ حَجَرَ الأَماسِ آخَرَ. (محمد، ٢٠١٧: ٣٤) |
|----|--|

Kaynak metinde geçen “durmadan, ara vermeden, arka arkaya, sürekli olarak” anlamlarına gelen “Ha bire” ifadesi, erek metne aktarılmadan çevirmen tarafından metin içeriğinden çıkarılmıştır. İfadenin erek dilde “مستمراً/دائماً/على تواترٍ” kelimeleri ile karşılanması mümkündür. Paragrafın üçüncü cümlesi olan “Türkiye aynı zamanda bir açık hava müzesiymiş” cümlesi erek metin içeriğinden çıkarılmıştır. Çevirmenin yaptığı bu tercih ile erek okura yabancı bir eserin çevirisini okuduğu hissi verilmemesi adına müdahalelerde bulunduğu görülebileceği gibi çevirmen ideoloji olarak da düşünülebilir.

Tablo 24:

|    |   |
|----|---|
| KM | Yine koşuyoruz, koşuyoruz, koşuyoruz. İkimizde nefes nefese kaldık. Topkapı Sarayı'nın bahçesinde deli gibi koşuyoruz. (Karaca, 2016: 35) |
| EM | نركضُ ونركضُ ونركضُ، حتَّى تنقطعَ أنفاسنا. ورغم ذلك نواصلُ الرِّكضَ كمجنونين. (محمد، ٢٠١٧: ٣٥)  |

Kaynak eserde Topkapı Sarayı'na yapılan bir geziden söz edilmektedir. Kaynak metnin okuyucusu için anlaşılabilir ve tasvir edilebilir bir mekan ismi verilmişken erek metinde erek okur kitlesinin tasvir etmesini sağlayacak herhangi bir mekan ismi verilmemiş, gezinin yapıldığı mekan meçhul bir şekilde aktarılmıştır. Bahsi geçen örnekten hareketle çevirmenin ideolojik bir yaklaşım izleyerek erek kültüre yabancı ülke yahut mekan isimlerine çeviri eserde yer vermediği ve çeviri metne bilinçli sansür uyguladığı kanısına varılmaktadır.

## Sonuç

Edebiyatın değişim ve gelişimini etkileyen başlıca etkenlerden biri de çeviridir. Ulusların kültürlerini, tarihlerini, sosyal hayat, örf, adet ve geleneklerini yansıtan eserler; çeviri vasıtasıyla farklı dillere aktarılacak milletler arasında iletişimi ve kültürel alışverişi sağlayan bir köprü vazifesi görmektedir.

Çocuk edebiyatı alanında yayımlanan çeviri eserlerde; çevirmenin çocuk okur gözünden esere bakabilmesi, metni çocuğa uygunluk, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine ihtimam göstererek erek dile aktarması beklenmektedir. Bu sebeple edebi eser çevirilerinde başvurulması genelde hoş karşılanmayan ekleme, çıkarma, kısaltma, sadeleştirme ve uyarılma gibi yöntemler çocuk çeviri edebiyatında kabul görebilmektedir.

Bu çalışmada Şebnem Güler Karaca'nın Kamil Serisinin kaynak eseri ve çevirisi, çocuk kitaplarında olması gereken biçimsel ve içeriksel özellikler bakımından değerlendirilmiş ayrıca çevirilere dair birtakım yorumlarda bulunulmuştur. Bu yorumlarda bulunurken kaynak metin yazarının üslubunun hedef metine ne derece yansıdığı da tespit edilmeye çalışılmıştır. Her iki dile ait hikaye serisi kitapları biçimsel özellikler bakımından incelendiğinde; eserlerin küçük boy olarak sınıflandırılan 12 x 19,5 cm. boyutlarında olduğu, kapaklarda parlak karton kağıda renkli baskı ve bazı yerlerde sefyon yöntemi uygulandığı bununla birlikte ciltlemede yapıştırma yönteminin kullanıldığı, sayfalarda birinci hamur, mat ve beyaz kağıtların kullanıldığı gözlemlenmektedir. Beş seriden oluşan eserlerin her iki dile ait her

bir kitabın; sayfasının 95 olduğu, mizanpajların değişken oranlarda ve birbirlerine benzer nitelikte olduğu, her iki dil çiftinde kaleme alınan eserlerin ait olduğu dile ait yazım ve imla kurallarına uygun şekilde ve 14-24 punto aralığında değişkenlik gösterdiği, orijinal eserde kullanılan resimlendirmelerin birebir şekilde çeviri eserde de kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda orijinal eserin biçiminin çeviri eser üzerinde de tamamen korunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hikaye karakter ve kahraman isimleri çeviri eserde her ne kadar değişime uğrasa da farklı dil grupları ve kültürlerine ait oldukları dikkate alındığında özel isimlerdeki değişiklikler kabul edilebilir bir hal almaktadır. Bu bağlamda orijinal eserin içeriğine ait konu, tema, ileti ve karakterlerinin büyük oranda korunduğu kanısına varılmıştır.

Çevirmenin, özellikle "antin kuntin, pelte gibi yatmak, terelelli, leb demeden leblebiyi anlamak, Keloğlan gibi, bili bili horozum geh," gibi atasözü, deyim ve ikilemelerin çevirisinde zorlandığı bu tür yapıları Arapçaya genel olarak düz yapılar olarak aktardığı veya uyarladığı tespit edilmiştir. Çevirmenin kitap içinde yer alan görsellerin üzerindeki yazıları bazen çevirdiği bazen çevirmediği, bazen sildiği görülmüştür. Bu durum okuyucuda çevirilerde bir tutarsızlık veya özensizlik olduğu kanısını uyandırmaktadır. Çevirmen beş kitapta da bazı yerleri çevirmemiştir. Bu durumun sebebi anlaşılmasa da yapılan bu tercih kaynak metin iletilisinin hedef metinde eksik kalmasına sebebiyet vermiştir. Kaynak metinlerde yer alan tekerleme, mani gibi sessel öğelerin de içine girdiği çevirilerde ise çevirmen anlam odaklı bir çeviri yaparken birçok içerik hedef kültüre göre uyarlamış; mani ve tekerlemede sessel öğelerin oluşturulmasına da dikkat etmiştir. Kaynak metinlerde Kamil'in maceralarının Türkiye'de geçtiği belliyken, hedef metinlerde Halid'in bulunduğu ülke belli değildir. Çevirmen belki Türkiye'nin reklamını yapmak istememiş olabilir, belki de çevirdiği metni hedef kültüre göre uyarladığını düşündüğünden Türkiye'yi çıkarmış olabilir. Çevirmenin orijinal eserde zikredilen "Arda, Erdem, Türkiye, Topkapı Sarayı" vb. gibi özel isimlere çeviri eser içerisinde yer vermeyerek ideolojik bir tutum sergilediği gözlemlenmiş, çevirmenin çeviri metne bilinçli sansür uyguladığı kanısına varılmıştır.

Zikredilen durumlar dikkate alındığında çevirmen tarafından yapılan tercihler ve uygulanan çıkarma, değiştirme gibi yöntemler neticesinde orijinal eserde kullanılan çocuksu dil, üslup ve mizahın tam olarak erek dile aktarılmadığı bu sebeple çeviri eserin yazarın üslubunu tam olarak yansıtmadığı gözlemlenmektedir. Çevirmenin metin düzeyinde aldığı kararlarla erek okur gözünde kaynak dil ve kültüre ait yabancılığı ortadan kaldırmayı amaçladığı gözlemlenmektedir. Çevirmenin başvurduğu stratejiler ve tercihler, kaynak metnin içeriğinde kayıplara sebep olmuş olsa da erek okuyucunun beklentilerini karşılayarak erek okurun metni benimseme ve kavrama sürecini kolaylaştırmıştır.

Çocuk edebiyatı alanında ürün veren çevirmenlerin çocuğu iyi tanınması; onun bakış açısından bakabilmeyi başarması, hitap edilen yaş grubunun kavrama yetisine göre bir yol izlenmesi; cümlelerde eserin çeviri olduğunun hissedilmeyecek kadar akıcı olması; her iki dilde ve kültürde yetkin olması bununla birlikte çocuğun sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişimi konusunda yeterli bir donanıma sahip olması da önemli bir özellik olarak öne çıkmaktadır.

### Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2009). "Edebî metin ve özellikleri", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 15(39), 187-200.
- Atayman, V. ve Dilidüzgün, S. ve Kurultay, T. (1993). *Yabancı Çocuk Kitaplarına Açılan Bir Pencere*. İstanbul: Alman Kültür Merkezi.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk Ve Gençlik Edebiyatı*. Ankara: Anı.

- Bakkalbaşı, İ. (2009). *Johanna Spyri'nin "Heidi" adlı eserinden yola çıkarak yayınevlerinin çeviri çocuk edebiyatı üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barut, E. & Odacıoğlu, M. C. (2019). "Çocuk Edebiyatı Çeviri Eserlerinde Kültürel Aktarım İncelemesi: Oliver Twist Örneği", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 66-70.
- Baş, B. & Biros, Y. (2019). "Çeviri Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1095-1114.
- Bütün Ayhan, A. Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Biçimsel ve İçeriksel Özellikler. (<https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=156613>, Erişim tarihi: 20.01.2023.)
- Evkuran, F. (2013). *Pollyanna çevirilerinin (Çocuk edebiyatı kapsamında) karşılaştırmalı incelemesi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güler Karacan, Ş. (2016). *Kamil Ah Şu Büyükle!*. İstanbul: Nesil Çocuk.
- Güler Karacan, Ş. (2016). *Kamil Annesinin Süper Çocuğu Ben!*. İstanbul: Nesil Çocuk.
- Güler Karacan, Ş. (2016). *Kamil Ders Zili Kime Çalıyor?*. İstanbul: Nesil Çocuk.
- Güler Karacan, Ş. (2016). *Kamil Korku Canavarımı Yendim!*. İstanbul: Nesil Çocuk.
- Güler Karacan, Ş. (2016). *Kamil Üşengeçlik Gibisi Yok!*. İstanbul: Nesil Çocuk.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 170-189.
- Kilci, K. (2018). *Suriye'de çocuk edebiyatı (Zekeriya Tamir örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köşeli, Y. (2011). *Arap çocuk edebiyatı* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Mert, O. & Albayrak, F. & Serin N. (2013). "Çeviri Çocuk Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi", *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 58-73.
- Neydim, N. (2005). "Küçük Prens Çevirilerindeki Çevirmen Kararlarına Erek Odaklı Bir Bakışla Karşılaştırmalı Bir İnceleme", *İ.Ü. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, (17), 99-110.
- Neydim, N. (2010). Çocuk Edebiyatı Ders Notları. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (2010). (<https://tr-static.eodev.com/files/d3a/939349691e856ac0570e3fb5fb5483d7.pdf>, Erişim tarihi: 16.01.2022.)
- Sınar, A. (2006). "Türkiye' de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Şirin, M. R. (2000). Çocuk Edebiyatı. (Ed. M. R. Şirin ), 99 *Soruda Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 9-35). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Kök.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yaşar, K. (2013). Erich Kästner'in Hayvanlar Toplantısı Adlı Eserinin Çocuğa Göreliği Ve Çocuk Edebiyatı İlkelerine Uygunluğu. Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Zivtci, N. (2007). "Çocuk Edebiyatı Çevirisinde Kültürel Değerlerin Aktarılması" (Yay. Haz. S. Sever), 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları. 357-360. (<http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>, Erişim tarihi: 14.02.2023.)

غولر قره جان, ش. (٢٠١٧). خالد ا. من الكبار!. دبي: دار ربيع للنشر.

- غولر قره جان, ش. (2017). خالد لمن یرن جرس الحصّة؟. دبي: دار ربيع للنشر.
- غولر قره جان, ش. (2017). خالد ما أحلى الكسل!. دبي: دار ربيع للنشر.
- غولر قره جان, ش. (2017). خالد هزيمة وحش الخوف!. دبي: دار ربيع للنشر.
- غولر قره جان, ش. (2017). خالد أنا طفل أمي الرائع!. دبي: دار ربيع للنشر.

## 79. Albert Camus 'nün *Yabancı* İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi<sup>1</sup>

Aliye GENÇ<sup>2</sup>

Telcan ABDULLAH<sup>3</sup>

**APA:** Genç, A. & Abdullah, T. (2024). Albert Camus 'nün *Yabancı* İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1370-1392. DOI: 10.29000/rumelide.1454527.

### Öz

Albert Camus'nün *Yabancı* (*L'Étranger*) adlı romanı Batı edebiyatında varoluşçuluk felsefesini ele alan yapıtların başında yer almaktadır. 1942 yılında kaleme alınan bu eser yıllarca birçok çevirmen tarafından farklı dillere çevrilmiştir. Çalışmada romanın özgün metninde (Fransızca) bulunan kültürel unsurların Türkçe ve Arapça çevirilerindeki karşılıklarını incelemek amaçlanmıştır. Fransızcadan Türkçeye Samih Tiryakioğlu, Vedat Günyol, Ayça Sezen ve Fransızcadan Arapçaya Süheyl Eyyüb, Muhammed Ait Hanna tarafından yapılan çeviriler arasında bulunan farklılıklar belirlenerek kaynak metin ile karşılaştırma yapılmıştır. Bu karşılaştırmada tarama modeli kullanılmıştır. *Yabancı* isimli romanda ele alınan kültürel unsurlar çeviribilim alanında yapılan araştırmalar neticesinde belirlenmiş, araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. *Yabancı* isimli eserin beş çevirisi (Fransızcadan Türkçeye üç ve Fransızcadan Arapçaya iki olmak üzere) ayrı ayrı çeviri stratejileri ışığında analiz edilip çevirilerin her biri Gideon Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı bünyesinde dile getirdiği Yeterlilik ve Kabul Edilebilirlik ekseninde değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, Türkçe metin çevirmenleri erek okura kendi kültürel değerleri ışığında hitap etmeyi tercih ederken, Arapça metin çevirmenleri ise erek dilin esnek kullanımından yararlanarak kaynak metni erek dile eşdeğer bir şekilde çevirmeyi tercih etmişlerdir. Hem Türkçe hem Arapça metin çevirmenlerinin Toury'nin kabul edilebilirlik eksenini doğrultusunda çeviri anlayışı benimsedikleri sonucuna varılmıştır.

<sup>1</sup> **Beyan:** Bu çalışma, 16-17 Kasım 2023 tarihinde Gazi Üniversitesi tarafından düzenlenen Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri Kongresi-III kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %11

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 16.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454527

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD / Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of French Language Education, (Ankara, Türkiye), aliyeocal@gazi.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0001-5410-6247, **ROR ID:** https://ror.org/ 054xkpr46, **ISNI:** 0000 0001 2169 7132, **Crossreff Funder ID:** 501100003356

<sup>3</sup> YL., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı / MA., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Institute of Educational Sciences, Department of Foreign Languages Education, Department of French Language Education, (Ankara, Türkiye), gulcan610@gmail.com, **ORCID ID:** 0009-0002-4984-6667 **ROR ID:** https://ror.org/ 054xkpr46, **ISNI:** 0000 0001 2169 7132, **Crossreff Funder ID:** 501100003356

**Anahtar Kelimeler:** Çeviri, Roman, Albert Camus, Yabancı, Kültürel Unsurlar, Çeviri Eleştirisi

## **An Analysis of Cultural Elements In Albert Camus's *The Stranger* In The Turkish And Arabic Translations Within The Framework Of Target-Oriented Translation Theory<sup>4</sup>**

### **Abstract**

Albert Camus's novel *The Stranger* (*L'Étranger*) stands among the foremost works in Western literature that delve into the philosophy of existentialism. Penned in 1942, numerous translators have translated this work into various languages over the years. The aim of the current study is to ascertain how cultural elements in the novel are transferred from one entirely different literary system to another. Differences among translations by Samih Tiryakioğlu, Vedat Günyol, Ayça Sezen from French to Turkish, and Süheyl Eyyüb, Muhammed Ait Hanna from French to Arabic were identified in this study, and a comparison was made with the source text. A screening model was employed in this comparison. The cultural elements discussed in the novel *The Stranger* were determined as a result of research conducted in the field of translation studies and classified by the researcher. Five translations of *The Stranger* "*L'Étranger*," including three from French to Turkish and two from French to Arabic, were analyzed separately in the light of translation strategies. Each translation was evaluated on the axis of Adequacy and Acceptability expressed by Gideon Toury within his Target-Oriented Translation Theory. As a result, while Turkish text translators preferred to address the target reader in the light of their own cultural values, Arabic text translators preferred to translate the source text in a way equivalent to the target language by taking advantage of the flexibility of the target language. It was concluded that both Turkish and Arabic text translators adopted a translation approach in line with Toury's acceptability axis.

**Keywords:** Translation, Novel, Albert Camus, *The Stranger*, Cultural Elements, Translation Criticism

### **1. Giriş**

Çeviri, insanın kendini ses veya işaret yoluyla ifade etme ihtiyacı ile başlamış, sonra da çeşitli diller arası iletişim ve aktarım aracı olarak kabul görmüştür. Çeviri ifadesi dilsel bir işlem olarak, sözcüksel karşılık kullanarak bire bir aktarmaktan daha çok kaynak dildeki anlam ve etkiyi aktarmak üzere erek dilde yeniden oluşturulması işlemini ifade etmektedir. Sözdizimsel bir işlem olarak bilinen çeviri, dilbilimin bir altbölümü olarak değerlendirilmiştir. Gideon Toury 'nin 1995 yılında yayımladığı *Descriptive Translation Studies And Beyond* adlı kitabında öne sürdüğü tam ölçekli bir bilimsel disiplin sayesinde çeviri bir bilimsel boyut kazanmıştır. 1980'den sonra ise çeviri, yeni bilimsel disiplinli yaklaşımlarıyla

<sup>4</sup> **Statement:** This study was presented as a paper at the International Turkish World Educational Sciences Congress-III congress organized by Gazi University on 16-17 November 2023.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received - Turnitin, Rate: 11

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 16.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454527

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

çeviribilim olarak tanımlanmıştır. Bu gelişmelerle çevirinin tanımı da gelişmiştir, 1965 tarihinde Catford çeviriyi “diller arası bir tür ilişki kurmasıyla Karşılaştırmalı Dilbilimin bir dalı” (s.26) olarak; 1979’da Jean-René Ladmiral çeviriyi “farklı diller konuşan topluluklar arasındaki ilişkilerle, dünyanın her yerinde ve her dönemde gerekli olan, evrensel, insani bir eylemdir” (s.11) olarak tanımlanmıştır. 20’nci yüzyılda ise bir bilim dalı olarak değerlendirilmesiyle daha geniş tanımlar ortaya çıkmıştır. Marianne Lederer 1994’te *La Traduction Aujourd’hui* adlı eserinde çeviriyi “Kaynak metni anlama, dilbilimsel yapıyı çözüme ve oradaki düşünceleri ve hissedilen duyguları başka bir dilde ifade etmektir” (s.11) olarak tanımlayarak çeviriye psikolojik ve sosyo-kültürel etkenleri eklenmiştir. Bu etkenlerin etkisinde aynı eserin farklı çevirmenler tarafından ele alınmasında birbirinden farklı çeviri metinlerin görülmesine yol açmıştır. Bu farklılıktan çeviri eleştirisine ihtiyaç duyulmuş ve böylece edebi çeviri eleştiri eğilimi doğmuştur. Bilimsel çeviri eleştirisi, Yalçın (2015)’nın belirttiği üzere kaynak metnin diğer metinlerle olan bağlantısını, kaynak metin okuru ile erek metin okuru arasındaki ilişkiyi betimlemektedir (s.83). Her bilim dalı gibi artık Çeviribilimin çeviri eleştirisi yanı sıra kendine has kuramlara ve stratejilere sahiptir. Türkiye’de Lale Devrinde bilimsel çeviri hareketi başlamıştır. Sergül Vural Kara’nın 2010’da yayınlanan *Tarihsel Değerlendirmeler Işığında Türkiye’de Çeviri Etkinliği* isimli makalesinde Uygur dönemi (745-840) eserlerinde Türklerin Uygurca çevirilerinin olduğunu belirtmektedir. 8. ve 13. yüzyıllar arasında yapılan bu çevirilerin kaynak metne ve dini temalara odaklandığı tespit edilmiştir. Bu birebir çeviriler Uygur dili üzerinde olumsuz bir etki yarattığına da değinmiştir. İslam döneminde de dini yazıların birebir çevrilmesi sonucu Arapça kelime ve ifadeler Türkçeye yerleşmiştir. (Kara, 2010). 13. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar uzanan Osmanlı döneminde çeviri, politika ve ticaret faaliyetlerinde yer almıştır. Lale devrinden sonra da Tanzimat Döneminde (1860-1895) Fransızcadan edebi yazınlar üzerinde bilinçli yönetsel çeviri eğilimi başlamıştır. 1923 tarihinde başlayan Cumhuriyet döneminde ise çeviri temel ilkelerine yönelim başlamış, yeterli ve kabul edilir kavramları da yer almıştır. Abdülhalim Al-Najjar ’ın Arapça ’ya çevirdiği Carl Brockelmann (1898)’in *Arap Edebiyatı Tarihi* adlı eserin dördüncü kitabının "çevirmenler" bölümünde Arap dünyasında çeviri hareketi üzerine: Büyük İskender (MÖ 336- 323) döneminde Suriye’deki manastırlarda ve Mezopotamya’nın Harran şehrinde teoloji, felsefe ve tıp alanlarında Yunancadan tercüme yapıldığı; En eski Arapça tercümenin Antakya Patrikhanesi kaynaklı İncil tercümesi olabileceği; Din dışı bilinen en eski Arapça çeviri Emevî dönemine dayanan "yıldızların sırlarının anahtarı" çevirisinin olduğu; Emevîlerin (661-750) döneminde tıbbi dokümanların çevirisi başladığı (Al-Najjar, Çev. 1996, s.89-90), bilgisi verilmiştir. Muhammed Abdülhamid (1978)’in *El-Cahez’in Çeviri Kuramı* adlı kitabında dini ve kültürel açıdan kabul edilmeyen fikir ve görüşler birebir çeviri yoluyla aktarıldığını belirtmiştir. Abbasî döneminde (750-1517) İbnü’l-Mukaffa’ın Farsçadan Arapçaya *Kelile ve Dimne* isimli eserin çevirisi serbest çevirinin ilk örneğidir. Birebir çeviri yöntemi ve atlatma tekniği ışığında yapılan çevirileri inceleyen ve tek dil bilen yazar Al-Cahiz (767-777), çeviri üzerinde bazı düşüncelerini dile getirerek Arap çevirisinin ilk teorisini oluşturmuştur:

- Çevirmen her iki dili de çok iyi bilmeli,
- Kaynak ve hedef metinlerin dil yapısına dikkat edilmeli,
- Kaynak metnin şekli korunmalı,
- Kaynak ve hedef kitle kültürlerini iyi bilmeli,
- Kaynak metindeki anlamın aktarılmasına özen gösterilmeli,



- Konuya bağlı uygun çeviri yöntemi uygulanmalıdır (1996, s.42-50).

Çeviri zaman içerisinde gelişerek bir bilim dalı olarak değerlendirilmiş ve her bilim dalı gibi kendine has kuramlara sahip olmuştur. *Albert Camus'nün Yabancı İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi* isimli bu çalışma, *Albert Camus'nün Yabancı isimli eserinde yer alan kültürel unsurların Fransızcadan Türkçe ve Arapçaya aktarımı üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışmamızda ele alınan romanın farklı çevirilerinin incelenmesi, çeviribilimin betimleyici yaklaşımlarından biri olan Erek Odaklı Çeviri Kuramı bağlamında gerçekleşmiş, çeviri eleştirisi tekniği kullanılmıştır. 2017 yılında Esra Çimen Karayürek ve Nesibe Erkanan Çakır araştırmacılar tarafından Albert Camus'nün "Yabancı"sındaki Güneş Kavramının Çeviri Yoluyla Aktarımı Üzerine Bir İnceleme* yapılmıştır. 2019 yılında *Albert Camus'nün Yabancı Adlı Eserinin Çevirilerine Eleştirel Bakış* adlı yüksek lisans tezi Yasemin Aydın tarafından ele alınmıştır. 2019 yılında da *Charles Perrault Masallarının Türkçe Çevirilerindeki Kültürel Unsurların Erek Odaklı Çeviri Kuramı Açısından İncelenmesi* başlıklı çalışması Aliye Genç tarafından doktora tezi olarak ele alınmıştır. 2023 yılında Muzaffer Kaya *Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Açısından Albert Camus'nün "Yabancı" Adlı Romanının Çevirilerinin İncelenmesi* başlıklı makalesini RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisinde yayımlamıştır. Toury'nin Erek Kültür Odaklı Çeviri kuramı ışığında Albert Camus'nün *Yabancı* isimli romanındaki kültürel unsurlarının aynı zamanda hem Arapçaya hem de Türkçeye aktarımları üzerine daha önce bir inceleme yapılmamış olması bu konunun seçilmesinde etkili olmuştur. Çalışmamızın amacı, roman ve içerdiği yazarın hayat görüşü aktarılması adına, daha sonraki benzer çeviri denemelerinde bulunmak isteyen çevirmenlere yardımcı olmaktır. Bu çalışmanın ele alınması arkasındaki problemler, araştırmanın amacı, kapsamı ve sınırlılıkları üzerine bilgiler bir sonraki kısımda verilecektir. Daha sonrasında Albert Camus'nün *Yabancı* isimli eserinin Fransızcadan Türkçe ve Arapçaya çevirilerini inceleyen bu çalışmanın alanını oluşturan Erek Odaklı Çeviri Kuramı üzerine ikinci bölümde değinilmektedir. Üçüncü bölümde de bu çalışmanın uygulama alanını teşkil eden araştırmanın yöntemi ve kültürel unsurlarının bulguları ele alınmıştır. Dördüncü bölümde, *Albert Camus'nün Yabancı İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi* isimli bu çalışmada elde edilen veriler analiz edilip sonucu üzerine değinilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın problemi

Araştırmamız "Albert Camus'nün *Yabancı* isimli romanındaki kültürel unsurlar Türkçe ve Arapçaya nasıl aktarılmıştır?" sorusundan yola çıkarak oluşturulmuştur. Erek dil ve erek kültür odaklı çeviri kapsamında değerlendirilecek Türkçe çeviriler: Samih Tiryakioğlu (*Yabancı*, 2016, 55. Basım, Can yayınları), Vedat Günyol (*Yabancı*, 2003, 14. Basım, Can Yayınevi) ve Ayça Sezen (*Yabancı*, 2020, 71.Basımı, Can Yayınları); Arapça çeviriler: Süheyl Eyyüb (الغريب, 1980, El-Jedavel Yayınevi), Muhammed Ait Hanna (الغريب, 2015, El-Jamel Yayınevi) çevirileridir. Bu çalışmada yukarıda bahsi geçen çevirilerin Toury'nin Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramının Yeterlilik ve Kabul Edilebilirlik ekseninde değerlendirildiğinde:

- Hangi dil çevirmenleri kaynak metne sadık kalmayı tercih etmiştir?
- Hangi dil çevirmenleri metinlerini erek kültürü göz önünde bulundurarak çevirmeyi tercih etmiştir?

gibi alt problemlere cevap aranmıştır. Daha sonra bu problem cümlelerinin cevapları sonuç bölümünde açıklığa kavuşturulacaktır.

### 1.2. Araştırmanın konusu ve amacı

Camus'nün *Yabancı* isimli romanındaki kültürel unsurların Türkçe ve Arapça çevirmenleri tarafından aktarımı, Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı ışığında Yeterlilik ve Kabul Edilebilirlik bağlamında karşılaştırmalı bir yöntemle incelenmiştir. Bu çalışmanın temel amacı Albert Camus'nün *Yabancı* adlı eserindeki kültürel unsurların Fransız yazın dizgesinden Türk ve Arap yazın dizgesine nasıl aktarıldığını tespit etmek, çevirilerdeki dil kullanımını incelemektir. Üç dil üzerine yapılan ve bu dillerin inceliklerini sergilemeye odaklanan bu çalışma ile çeviribilim alanına hizmet eden bir eser ortaya koymak ereklerimiz arasında yer almaktadır.

### 1.3. Araştırmanın önemi ve kapsamı

Bu çalışma varoluşçuluk felsefi akımının öncüsü olarak kabul edilen Albert Camus'nün *Yabancı* adlı romanının Türkçe ve Arapça çevirilerindeki kültürel unsurların incelenmesi üzerine gerçekleşmiştir. Çeviribilim alanında başvuru eserler arasında yer alan bu romanın Türkçe çevirileri üzerine çalışmalar yer almaktadır. Ancak söz konusu araştırma kültürel unsurlar noktasında eserin hem Türkçe hem Arapça çevirilerinin tek bir çalışmada değerlendirildiği ve karşılaştırıldığı bir araştırma olma özelliğinden dolayı önem arz etmektedir. Araştırmamız, Albert Camus'nün yazdığı eserin üçü Türkçe ve ikisi Arapça olmak üzere beş farklı çevirmen tarafından Fransızcadan yapılmış çevirilerini kapsamaktadır.

- Kaynak metin: Albert Camus, L 'Étranger, (1942, Gallimard) [https://archive.org/details/albertcamus-letranger-1942\\_20190820/mode/2up](https://archive.org/details/albertcamus-letranger-1942_20190820/mode/2up), sayfasından erişilmiştir.

- Türkçe çevirileri:

1. Samih Tiryakioğlu *Yabancı*, (2016, 55. Basım, Can yayınları) <https://ipfs-library.net/ipns/k51qzi5uqu5dilpz7m51k9sq15alyfmh27f352l3nz99j2e7urb77adivvumd/albert-camus-yabanci.pdf>, Web sayfasından erişilmiştir.

2. Vedat Günyol *Yabancı*, (2003, 14. Basım, Can Yayınevi) <https://dokumen.tips/documents/albert-camus-yabanci-5793146a52b69.html>, sayfasından erişilmiştir.

3. Ayça Sezen *Yabancı*, (2020, 71. Basımı, Can Yayınevi).

- Arapça çevirileri:

1. Süheyl Eyyüb الغريب, (1980, El-Jedavel Yayınevi), [https://archive.org/details/20210125\\_20210125\\_1200](https://archive.org/details/20210125_20210125_1200), sayfasından erişilmiştir.

2. Muhammed Ait Hanna الغريب, (2015, El-Jamel Yayınevi), <https://www.rwaiaty.com/?embed=MTE2OTI=>, sayfasından erişilmiştir.

#### 1.4. Sınırlılıklar

Çalışmamızda Albert Camus' nün *Yabancı* isimli romanındaki kültürel unsurların Türkçe ve Arapçaya çevirileri incelenecektir. Türkçeye 1953 yılında Reşat Nuri Güntekin tarafından yapılan ilk çeviriye ulaşamadığımdan bir sonraki çeviriler incelemeye alınmıştır. Arapçaya Süheyl Eyyüb tarafından 1980 yılında yapılan ilk çeviriye elektronik ortamdan ulaşılmıştır. Yaşanması muhtemel zorlukların başında çalışmamıza örnek teşkil edecek aynı zamanda iki farklı dile yapılan çeviri incelemesi üzerine çalışmaların sınırlı olması gelmektedir Ayrıca romanın odak noktasının düşünsel ve psikolojik olması aynı zamanda varoluşçuluk felsefi akımına ait kavramsal içerik ışığında araştırılması gereği çalışmanın titizlikle yürütülmesini gerekli kılmıştır. Bir sonraki bölümde, çalışmamızın bilimsel temellerini oluşturan erek odaklı çeviri kuramı üzerine bilgi verilmektedir.

#### 2. Ere odaklı çeviri kuramı

James Holmes 1972'de katıldığı Üçüncü Uluslararası Uygulamalı Dilbilim Kongresinde Çeviribilimin Adı ve Doğası başlıklı sözlü sunumunda, çeviri ile ilgili yarı özerk bir disiplin tasavvur etmiştir. Holmes'in fikirlerinden yola çıkarak Gideon Toury' nin 1995 yılında yayınladığı *Descriptive Translation Studies And Beyond* adlı kitabında öne sürdüğü tam ölçekli bir bilimsel disiplin sayesinde çeviri bir bilimsel boyut kazanmıştır. 20.yüzyılda çeviribilimin doğuşu, eskilerden beri gelen çeviri kavramını oluşturan kişisel fikirleri disiplinli kuramlar çatısı altında bir araya gelmesiyle gerçekleşmiştir. Holmes'e göre Çeviribilim, her bilim dalında olduğu gibi kuramsal ve uygulamalı olmak üzere iki alandan oluşmaktadır. Kuramsal çeviribilim çeviri faaliyetini tanımını ve ilkelerini ele almakta, uygulamalı çeviribilim ise çeviri ilkelerinin uygulanmasını ve çeviri eleştirisini üzerinedir (Guidère. 2016, s.11). Çeviribilim kuramsal alanının oluşumu ve gelişimi, yıllar boyunca çeviri deneyimlerine dayanan bir bilim dalı olarak gözlem, hipotez ve doğrulama aşamalarından geçmektedir (Guidère. 2016, s.13). Betimleyici kuramlar bu bilimin kuramsal alanını oluşturmaktadır. Gideon Toury'nin benimsediği Ere Odaklı Çeviri Kuramı da çeviribilimin betimleyici kuramı yaklaşımlarından birisidir. James Holmes 'in çeviriye sağladığı bilimsel yaklaşımdan yola çıkarak Even-Zohar ile Çoğul Dizge Kuramının temellerini atan Gideon Toury daha sonra Ere Odaklı Çeviri Kuramını benimsemiştir. Ere kültür odaklı çevirinin kuramsal çerçevesini oluşturan Gideon Toury sosyal çevrenin etkisini öne çıkararak, yazınsal çevirinin üzerindeki sınırlılığı kaldırarak daha kapsamlı ve geniş bir anlam katmıştır. Zaman içerisinde değişen ve farklılık gösteren farklı toplumların gelenekler ve kültürleri ışığında sosyo-kültürel dayanımlı çevirinin kuram ve uygulamaları çerçevesinde gerçekleştirilmekte olan çeviri kapsamında Toury Norm kavramını öne sürmüştür. Toury tarafından "bir topluluk tarafından paylaşılan genel değerlerin -doğru ve yanlış, uygun ve uygunsuz olan gibi- yapılması gerekeni, yasak olanı ve hoş görüleni belirleyen özel durumlarda kullanılmak üzere uygun yönergelere çevrilmesi" olarak tanımladığı norm kavramı, kısaca, yazınsal çeviri sürecinde erek toplumun sosyo-kültürel değerlerini inceleyen bir araçtır (Toury, 1995, s.54-55). Toury'in öne sürdüğü betimleyici çeviri çalışması öncül normlar, süreç öncesi çeviri normları ve çeviri süreci normları olarak üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada hangi metnin çevrileceğine (kaynak metin), ikinci aşamada ise, seçilen metnin hangi dilden çevrileceğine (kaynak dil) karar verilir. Üçüncü aşamada çeviri sürecinde nasıl bir yol izlenileceğine karar verilir. Ere Odaklı Çeviri Kuramında erek toplum ön planda geldiğinden dolayı, erek kültürde metnin yeniden oluşturulması yönünde izlenecek iki aşama belirlenmiştir: Matriks ve Metiniçi normlar. Metinde yapılacak ekleme, atlama, yer değiştirme ve bölümlenme açısından uygulanacak değişiklikler "Matriks normlar" belirlendikten sonra, "metinsel-dilsel normlar" aşamasında kaynak metnin hitap edeceği erek toplumu kültürü ışığında erek dilin kullanımı ve uygulama yöntemi belirlenir. Toury' nin betimleyici çeviri çalışması kavramında "çeviriler çeviri ürünüdür" anlayışı hâkim olması ile çevirmenler tarafından çeviri sürecinde alınan

kararlar sonucunda elde edilen çevirilerde başarı oranı değişkenlik göstermektedir. Toury, çevirinin yeterlilik oranını ölçmek adına, üç aşamadan oluşan betimleyici çeviri araştırmaları yöntemini önermiştir:

1. Öncelikle çeviri metnin erek kültür dizgesi içindeki konumu belirlenir, metne verilen önem ya da erek kültür tarafından ne derece kabul gördüğü incelenir.
2. Kaynak ve erek metinler karşılaştırılarak deyiş kaymaları saptanır, her iki metinden seçilecek ikili metin birimleri arasındaki ilişkiler betimlenir ve altta yatan çeviri kavramına ilişkin genellemeye varmaya çalışılır.
3. Gelecekte çeviri yaparken alınan kararlarda yararlanılabilecek sonuçlara varılır (Munday, 2001, s.112).

Çeviri eserlerde, yayınevi ve çevirmen kararlarının çeviri sürecini etkilediği kaçınılmaz bir gerçektir. Bu çalışmada ele alınan beş çeviri metin karşılaştırma yöntemiyle incelenmektedir. Öncelikle, kaynak metin başta olmak üzere çeviri metinlerin de yan metinsel özelliklerine değinmek gerekmektedir. Bu eserlerin incelenmesi Gideon Toury'nin *Betimsel Çeviri Çalışmaları* bağlamında önerdiği *Çeviri Standartları* çerçevesinde gerçekleştirilmektedir.

## 2.1. Öncül normlar

Çevirmen tarafından çevrilecek eserin seçilmesi ve hangi diller arasında çevrileceğine karar verilmesi sürecine öncül normlar aşaması denilmektedir. Fransızca yazılan kaynak eser, üçü Türkçe, ikisi Arapça olmak üzere beş tercüman tarafından üstlenilerek erek dil okurlara aktarılmaya çalışılmıştır. Birbirinden farklı bu çevirmenlerin aktarım sürecinde benimsedikleri tutum ve yaklaşımlar tablolar halinde uygulama bölümünde yer almaktadır.

## 2.2. Süreç öncesi normlar

Bu aşamada cevaplanması gereken sorular bu eserin neden seçildiği ve bu eserin çevirisinin doğrudan yazıldığı dilden mi yoksa daha önce çevrildiği başka bir dilden mi yapılacağıdır. *Albert Camus'nün Yabancı İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi* isimli bu çalışmada eserin özgün metni Fransızcadan Arapça ve Türkçeye çevirileri incelenmektedir. Önce kaynak metnin değerlendirmesi sonra da eserin çevirileri ve çevirmenlerinin çeviri sırasında verdiği kararlar ele alınmaktadır.

### 2.2.1. Kaynak metin

*L'Étranger* ilk olarak 21 Nisan 1942'de *Gallimard* yayınevinin *Blanche* koleksiyonunda yayınlanmıştır. O dönemde kâğıt nadirdir ve *Gallimard* lüks kağıtlar basmamaktadır. Kitap boyutu 11,5x19cm, 159 sayfa, sadece içindekiler ve romanı içermektedir. İncelenen kaynak metin Camus (1942)<sup>5</sup>'nün elektronik kitabıdır. 97 sayfadan oluşmaktadır, birinci sayfa kitabın ön dış kapağı, ikinci sayfada içindekiler yer almaktadır ve üçüncü sayfadan 56'ncı sayfaya kadar roman yer almaktadır, 1.ve 2. bölüm başlığına iki sayfa ayrılmış olup ve son sayfada elektronik kitap sitesinin bilgileri mevcuttur, roman 72 sayfada yer tutmaktadır. Her sayfada ortalama 32 satır ve her satır da ortalama 10 kelime mevcuttur. Birincisi altı ve ikincisi beş altbölümden oluşan iki ana bölümden oluşmaktadır.

<sup>5</sup> [https://archive.org/details/albertcamus-letranger-1942\\_20190820/mode/2up](https://archive.org/details/albertcamus-letranger-1942_20190820/mode/2up) sayfasından erişilmiştir.

### 2.2.2.Eserin Türkçe çevirileri

Bu incelemede ele alınan eserin Fransız aslından Türkçeye Vedat Günyol (Can Yayinevi, 2003), Ayça Sezen (Can Yayınları, 2020) ve Samih Tiryakioğlu (Can Yayinevi, 2016) tarafından yapılan çeviri eserlerdir. Bu eserlerin oluşum süreçleri ayrı ayrı aşağıda verilmektedir:

**Samih Tiryakioğlu:** 1995 yılında İstanbul Üniversitesi Gazetecilik bölümünden mezun olduktan sonra çevirmen ve gazeteci olarak çalışmıştır. Daha sonra Uluslararası Basın Enstitüsü'nün (IPI) başkan vekili olarak görev yapmıştır. Çok sayıda Fransız eserlerini Türkçeye çevirmiştir. 1958 yılında *Yabancı* romanın çevirisini yayınlamıştır. İncelenen çeviri eser Can Yayinevi tarafından 2016 yılında basılmış 55'inci baskısının elektronik kitabıdır. Bu e-kitap 6 111 sayfadır. İlk sayfada dış ön kapak, ikinci sayfada çevrilen eserin asıl yazarı ve romanın ismi bulunmaktadır. Üçüncü sayfada baskının ve Yayinevinin bilgileri mevcuttur. Dördüncü sayfada kitabın iç kapağı yer almaktadır. Beşinci sayfada Albert Camus'nün Can Yayınları'ndaki diğer kitapları bulunmaktadır. Altıncı sayfa boşdur. Yedinci sayfada eserin yazarı Albert Camus'nün ve eserin çevirmeni Samih Tiryakioğlu'nun hakkında bilgi verilmiştir. Sekizinci sayfa boşdur. Dokuzuncu sayfada birinci bölüm başlığına ve 59'uncu sayfada ikinci bölüm başlığına ayrılmış ve her birinin ardında birer boş sayfa bırakılmıştır. Son sayfada kitabın dış arka kapağı bulunmaktadır. Romanın metni tam olarak 98 sayfa boyunca yer almaktadır.

**Vedat Günyol:** İstanbul 1911 doğumlu Vedat Günyol orta öğretimini St. Benoit Lisesi'nde tamamlamıştır. 1938 yılında mezun olduğu İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ndeki öğrenciliği döneminde çeviri yapmaya başlamıştır. Üniversiteden mezun olduktan sonra da Fransız romanlarının Türkçe özetlerini yayımlamaya başladı ama asıl ününü Cemal Süreyya'nın kendisine verdiği "edebiyatımızın cumhurbaşkanı" unvanı ile kazanmıştır. Sedat Simavi Edebiyat Ödülü'nü 1989 yılında kazandıktan altı yıl sonra da Onur Madalyası ödülüne Edebiyatçılar Derneği'nce layık bulunmuştur. Günyol, 1998 yılında Onur Ödülünü Çınar Yayınları tarafından ve 1998 yılında da kendisine Onur Yazarı değeri Tüypap Kitap Fuarı tarafından verilmiştir. Anısına, Vedat Günyol Deneme Ödülü, Günyol'un vefatından sonra düzenlenmiştir (Türk Edebiyatı, t.y)<sup>7</sup>. Çevirmen, eleştirmen, yayıncı ve yazar Vedat Günyol tarafından Fransızca aslından Türkçeye çevrilen *Yabancı* isimli romanın ilk baskısı 1981 yılında 116 sayfalık bir kitapta yayınlanmıştır. İncelenecek olan Günyol'un çevirisi 2003'te Can Yayinevi tarafından yayınlanan 14'üncü baskının elektronik ortamdan alınmış 60 sayfalık bir e-kitabıdır<sup>8</sup>. Bu altmış sayfanın dağılımı şu şekildedir: birinci sayfada basılmış kitabın dış ön kapağı yer almaktadır ve ikinci sayfada kağıt kitabın ilk iki sayfası, Çağdaş Dünya Yazarları başlığı altında yayın yönetmeni ve tasarım bilgileri mevcuttur, basılmış kitabın iç kapağı ikinci bölümde yer almaktadır; Üçüncü sayfada Can Yayinevi tarafından yayınlanan çevrilen eserin asıl yazarı Albert Camus'nün diğer çeviri eserleri ve yazarın üzerine kısa bir bölüm yer almaktadır; dördüncü sayfada dört sayfa boyunca *Albert Camus ve Yabancı*'sı üzerine çevirmen tarafından yazılmıştır, yazarın hayat felsefesini ele almıştır. Her biri iki sayfadan oluşan 53 sayfada roman yer almaktadır. 59'uncu sayfada Çağdaş Drama Dizisi başlığı altında eserler toplanmış ve son sayfada kitabın dış arka kapağı bulunmaktadır.

<sup>6</sup> <https://ipfs-library.net/ipns/k51qzi5uqu5dilpz7m5l1k9sq15alyfmb27f352l3nz99j2e7urb77adivvumd/albert-camus-yabancı.pdf> sayfasından erişilmiştir.

<sup>7</sup> <https://www.turkedebiyati.org/vedat-gunyol/> sayfasından erişilmiştir.

<sup>8</sup> <https://dokumen.tips/documents/albert-camus-yabancı-5793146a52b69.html>, Web sayfasından erişilmiştir. Basılmış kitap: ISBN 975-510-586-7.

**Ayça Sezen:** *Yabancı* (2020)<sup>9</sup> adlı çeviri eserinde çevirmeni Ayça Sezen hakkında kısaca bilgi verilmiştir:

"İstanbul'da doğdu. Saint Benoit Fransız Lisesi'ni bitirdi. Lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı'nda tamamladı. Çeşitli yaynevlerinde çalıştı. Halen çevirmenlik ve editörlük yapıyor " (s.7).

İncelenen çeviri eser, Albert Camus'nün *Yabancı*'sının Fransızca aslından Türkçeye Ayça Sezen tarafından çevrilen, 2020 yılında Can Yayınları tarafından yayınlanan 71'inci baskısı ve 112 sayfalık basılı bir kitaptır. Kitabın üçüncü sayfada çevrilen eserin asıl yazarın ismi Albert Camus ve romanın ismi bulunmaktadır. Dördüncü sayfada Can Yayınları Yayınevi, dış ön kapak tasarımı ve baskı üzerine bilgiler mevcuttur. Beşinci sayfada ise yazarın, romanın ve çevirenin isimleri, 1957 Nobel Edebiyat Ödüllü ve Fransızca aslından çevrilmiş olduğu belirtilmiştir. Altıncı sayfada Can Yayınları'ndaki yazarın diğer kitaplarının adları sunulmuştur. Yedinci sayfada yazar ve çevirmen üzerine kısa bilgiler yer almaktadır. 9'uncu Sayfadan 110'uncu sayfaya kadar yer kapsayan romanın birinci bölüm ve ikinci bölüm başlıklarına dört sayfa ayrılmakta olup 97 sayfadan oluşmaktadır.

### 2.2.3. Eserin Arapça çevirileri

Bu incelemede ele alınan eserin Arapça çevirileri Süheyl Eyyüb ve Muhammed Ait Hanna tarafından yapılan çevirilerdir.

**Süheyl Eyyüb:** 1933'te Şam'da doğmuş ve 1992'de hayata gözlerini kapatmıştır. Yaşamını Suriye'de ve Şarjah Emirliği'nde (Birleşik Arap Emirlikleri) geçirmiştir. Şam'daki Ortodoks Koleji'nden Lisans derecesini aldıktan sonra Şam Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden 1957'de mezun olmuştur. Avukatlık yapmıştır ve akıcı bir şekilde bildiği iki dilden, İngilizce ve Fransızcadan Arapçaya edebi çeviriye yönelmiştir. Özellikle yaratıcı metinlerin çevirisi alanında nicelik ve nitelik çevirileriyle Arap dünyasında en ünlü ve güvenilir isimler arasında yer almıştır. Suriye Barosu, Arap Yazarlar Birliği ve Şam'daki Süryani Katolik Başpiskoposluk Konseyi'nde üye olmuştur<sup>10</sup>. Albert Camus'nün *Yabancı* isimli romanının ele alınan Süheyl Eyyüb'ün çevirisi 133 sayfalık bir e-kitaptır<sup>11</sup>. İlk sayfada dış ön kapak, üçüncü sayfada romanın Arapça adı *الغريب* yer almaktadır. Dördüncü sayfada yazarın, romanın ve çevirmen adı bulunmaktadır. Beşinci sayfada 1980 yılında yayınlandığı ve kitap kapağının tasarımcısının adı mevcuttur. Altıncı sayfadan 129. Sayfaya kadar roman yer almaktadır. 130. sayfada aynı seride (دار الجوال للنشر) El-Jedavel yayınevi tarafından yayınlanan çevirmenin eserleri ve son olarak 133. sayfada dış arka kapak yer almaktadır. Roman aralıksız 122 sayfada yayılmaktadır. İlk bölüm altı altbölümden ve ikinci bölüm beş altbölümden oluşmaktadır.

**Muhammed Ait Hanna:** Felsefe ve edebiyatla ilgilenen Faslı bir yazar ve çevirmendir. 1981 yılında Rabat'ta doğmuştur ve eğitimini burada tamamlamıştır. *Felsefede Mükemmellik Sertifikası* ve Felsefe, Tarih ve Bilim'de ileri çalışmalar alanında yüksek lisans diploması almıştır. Kazablanka'daki Bölgesel Eğitim ve Öğretim Meslekleri Merkezi'nde felsefe öğretmenliği yapmıştır. Bir dizi ödülün jürilerinde yer almıştır. Yazdığı Kitaplar arasında *Desire And Philosophy, An Introduction To Reading Deleuze* ve *Guattari* (2010); *Hikâye ve Beste: Faslı Modeller* (2012); *Kütüphaneler* (2017); *Kızıl Bahçe* (roman, 2018) yer almaktadır. Çeviri çalışmaları arasında *Kazem Cihad: Hessa al-Gharib* (yabancıнын payı), *The Poetics Of Translation And The Translation Of Poetry In The Arabs* (2011); *Andre Mikel: Dünya Ve*

<sup>9</sup> Basılı kitap: ISBN 978-975-27-4127-2.

<sup>10</sup> [https://www.goodreads.com/author/show/4863567\\_sayfasından\\_erişilmiş\\_ve\\_araştırmacı\\_tarafından\\_çevrilmiştir](https://www.goodreads.com/author/show/4863567_sayfasından_erişilmiş_ve_araştırmacı_tarafından_çevrilmiştir).

<sup>11</sup> [https://archive.org/details/20210125\\_20210125\\_1200\\_sayfasından\\_erişilmiştir](https://archive.org/details/20210125_20210125_1200_sayfasından_erişilmiştir).

Ülkeler (2016); Jan Hirsch: *Felsefi Hayret, Felsefe Tarihi* (2018); Alexandre Dumas: *George* (2014), *L'Étranger* (2014) ve *Monte Kristo Kontu* (2021) yer almaktadır<sup>12</sup>. Bu çalışmada incelenmekte olan Muhammed Ait Hanna'nın 2015 yılında El- Jamel yayınevi tarafından yayınlanan *الغريب* isimli çevirisi 144 sayfalık bir e-kitabıdır<sup>13</sup>. Bu e-kitabın ilk sayfasında dış ön kapak, ikinci sayfasında yazarın, romanın, çevirmenin ve El-Jamel (الجمال) yayınevinin adı bulunmaktadır. Dördüncü sayfada yazar, çevirmen ve baskı üzerine genel bilgiler yer almaktadır. 5-141 sayfalarda 136 sayfalık roman yer almaktadır. 143. sayfada içerik ve son sayfada dış arka kapak yer almaktadır. İlk bölüm altı altbölümden ve ikinci bölüm beş alt bölümden oluşmaktadır.

### 2.3. Çeviri süreci normları

Bu süreçte, Toury'nin benimsediği matriks normlar ve metinsel-dilsel normlar ele alınır. Çeviri süreci normları çeviri işleminin biçimsel özelliklerine ilişkin karar aşamasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda *Albert Camus'nün Yabancı İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi* isimli çalışmamızda dipnotlar ve cümle yapıları incelenmektedir. Albert Camus tarafından yazılan *L'Étranger* isimli asıl metinde hiç dipnot bulunmamaktadır. Fransızcadan Arapçaya *الغريب* isimli çevirilerde Muhammed Ait Hanna tam 12 dipnot ve Fransızcadan Türkçeye *Yabancı* isimli çeviride Ayça Sezen 2 dipnot kullanmıştır, diğer çevirmenler dipnot kullanmamışlardır. Bu standartlara ilişkin sonuçlar, tabloların altında inceleyeceğimiz karşılaştırmalı analiz bölümünde yer almaktadır. "Metinsel-dilsel normlar" aşamasında kaynak metnin hitap edeceği erek toplum kültürü ışığında erek dilin kullanımı ve uygulama yöntemi belirlendikten sonra çeviri stratejileri ele alınacaktır ve bir sonraki bölümde bulgular bir tabloda toplayıp karşılaştırma yöntemiyle incelenecektir.

### 3. Yöntem

Bu bölümde, *Albert Camus'nün Yabancı İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Erek Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi* isimli çalışmamızın araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edileceği üzerine bilgiler verilmektedir. Ardından da seçilen çeviri eserlerdeki, araştırmacı tarafından belirlenen kültürel unsurların bulguları tablolar halinde sunulmakta ve incelenmektedir. Bu bölümde bulunan Arapçaya çeviri eserlerin bulgularının ve Fransızca sözlükteki kelimelerin Türkçeye çevirileri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

#### 3.1. Araştırma modeli

Bu araştırmada *Yabancı* isimli romanındaki kültürel unsurlar tespit edildikten sonra incelenen eserin çevirilerindeki karşılıkları ele alınmıştır. Araştırmamızda tarama modeli (Karasar, 2002) kullanılmıştır. *Yabancı* isimli romanın Türkçe ve Arapça çevirilerindeki kültürel unsurlar tespit edildikten sonra çevirmenlerin kültürel unsurların çevirilerinde başvurdukları çeviri stratejileri ele alınmıştır. Bu stratejiler ışığında erek odaklı çeviri kuramına göre çeviriler kaynak dil ve kültür özellikleri göz önünde bulundurulurken gerçekleştirilirse yeterli, erek dil ve kültür özellikleri bağlamında gerçekleştirilirse kabul edilebilir çeviri olarak nitelendirilmiştir. Tüm bu incelemeler bulgular kısmında ele alınmıştır.

<sup>12</sup> <https://arabicfiction.org/ar/node/1707> sayfasından erişilmiştir.

<sup>13</sup> <https://www.rwaiaty.com/?embed=MTE2OTI=> sayfasından erişilmiştir.

### 3.2. Evren ve örneklem

Çalışmamızın evreni Fransızca yazılmış absürd ve varoluşçu romanlardır. Örnelemi ise Albert Camus'nün *L'Étranger* adlı romanının Türkçeye üç, Arapçaya iki çevirisidir. Yöntemin belirlenmesinde Camus'nün romanının Türkiye'deki hem Türkçe hem de Arapça çevirileri üzerine daha önce çeviribilim alanındaki kültürel unsurlara odaklanan bir çalışmanın olmaması etkili olmuştur.

### 3.3. Veri Toplama araçları

Bu araştırmada, Albert Camus'nün Yabancı isimli romanındaki kültürel unsurların Türkçe ve Arapça çevirileri incelenecektir. Kaynak esere ve çevirilerine ilişkin bilgiler aşağıda verildiği gibidir:

1. K.M.: Camus, Albert (1942). *L'Étranger*. Gallimard.
2. T.Ç1: Camus, Albert (1942). Samih Tiryakioğlu (2016). Çev. Yabancı. Can Yayınevi, 55'inci baskı.
3. T.Ç2: Camus, Albert (1942). Vedat Günyol (2003). Çev. Yabancı. Can Yayınevi, 14'üncü baskı.
4. T.Ç3: Camus, Albert (1942). Ayça Sezen (2020). Çev. Yabancı. Can Yayınları Yayınevi, 71'inci baskı.
5. A.Ç1: Camus, Albert (1942). Süheyl Eyyüb (1980). Çev. الغريب. El-Jedavel yayınevi.
6. A.Ç2: Camus, Albert (1942). Muhammed Ait Hanna (2015). Çev. الغريب. El-Jamel Yayınevi.

Yukarıda bahsi geçen roman çevirilerinin karşılaştırılması tablolar halinde gerçekleştirilmiştir. Ardından da kültürel unsurların Türkçe ve Arapça dillerine aktarımı incelenmiştir. Çalışmamızda ele alınan romandaki kültürel unsurlar araştırmacı tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır:

- Dil ile ilgili kültürel unsurlar (seslenme, kişi isimleri, unvan/ meslek isimleri, deyimler ve karşılıklı konuşmalarda kullanılan kalıp sözler)
- Günlük yaşam ile ilgili kültürel unsurlar (mimari-yerleşim şekilleri ve yeme-içme)
- Din ile ilgili kültürel unsurlar (vedalaşma)
- Örf ve adetlerle ilgili kültürel unsurlar (taziye)

Dil, günlük yaşam, din, örf ve adetler başlıkları altında Araştırmacı tarafından sınıflandırılan kültürel unsurlar tablolar halinde incelenmiştir.

### 3.4. Verilerin analizi

*Albert Camus Yabancı isimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Ereğ Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi* adlı çalışmamızda çeviri eleştirisi karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Kaynak metinden kültürel unsurları içeren bir örnek alındıktan sonra üçü Türkçe, ikisi Arapça olmak üzere birbirinden farklı beş çevirideki karşılığını gösteren kesitler alınarak tablolar halinde karşılaştırmalı olarak Türkçe çözümlenmesi yapılmıştır. Beş farklı çevirmenin izlediği çeviri stratejileri, Mona Baker (1992) ve diğer çeviri stratejileri bağlamında ele alınmıştır. Her bir çeviri, Toury'nin *Ereğ Odaklı Çeviri Kuramı* bağlamında benimsediği yeterlilik ve kabul edilebilirlik



ekseninde ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çalışmamızda, Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramınca çeviri metinlerde yeterlilik ve kabul edilebilirlik ilkelerini belirlemek adına izlenecek çeviri eleştiri tekniği şu şekilde gerçekleşmiştir: kaynak metin ile çevirileri arasındaki bağlantı, çevirmen kararları ve uygulanan çeviri stratejileri incelemeye alınmıştır. Dil, günlük yaşam, din, örf ve adetler başlıkları altında Araştırmacı tarafından sınıflandırılan kültürel unsurlar tablolar halinde incelenmiştir. Çalışmamızda çeviri eleştirisi karşılaştırmalı çözümleme yöntemiyle gerçekleşmiştir. Kaynak metinden kültürel unsurları içeren bir örnek alındıktan sonra üçü Türkçe, ikisi Arapça olmak üzere birbirinden farklı beş çevirideki karşılığını gösteren kesitler alınarak tablolar halinde karşılaştırmalı olarak Türkçe çözümlenmesi yapılmıştır. Beş farklı çevirmenin izlediği çeviri stratejileri, Mona Baker (1992) ve diğer çeviri stratejileri bağlamında ele alınmıştır. Her bir çeviri, Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı bağlamında benimsediği yeterlilik ve kabul edilebilirlik ekseninde ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

#### 4. Bulgular ve analiz

Camus (1942)'nün Fransızca yazdığı *Yabancı* asıl metnindeki dil, günlük yaşam, din, örf ve adetler başlıkları altında araştırmacı tarafından sınıflandırılan kültürel unsurlar çeviri eserlerdeki karşılıkları ile karşılaştırmalı olarak tablolarda verilmiştir.

##### A. Dil ile ilgili kültürel unsurlar:

Bu araştırmada incelenen Albert Camus'nün *Yabancı*'sındaki dilsel kültürel unsurlar seslenme, kişi isimleri, unvan/meslek isimleri, deyimler, karşılıklı konuşmalarda kullanılan kalıp sözler üzerine bulgular sırayla verilmiştir.

**Tablo 1.** Seslenme/Hitap

|       |   |              |
|-------|---|--------------|
| K.M   | Aujourd'hui, maman est morte. Ou peut-être hier, je ne sais pas. J'ai reçu un télégramme de l'asile : « Mère décédée. Enterrement demain. Sentiments distingués. » Cela ne veut rien dire. C'était peut-être hier.              | (1942, s.04) |
| T. Ç1 | Bugün annem öldü. Belki de dün, bilmiyorum. İhtiyarlar Yurdu'ndan bir telgraf aldım: "Anneniz öldü. Cenazesi yarın kaldırılacak. Saygılar." diyordu. Bundan pek bir şey anlaşılıyor. Belki dün ölmüştür.                        | (2016, s.11) |
| T. Ç2 | Anam ölmüş bugün. Belki de dün, bilmiyorum. İhtiyarlar Yurdu'ndan bir telgraf aldım: "Anneniz vefat etti. Yarın kaldırılacak. Saygılar." Bundan bir şey anlatılmıyor. Belki de dündür.  | (2003, s.06) |
| T. Ç3 | Bugün anne öldü. Belki de dün, bilmiyorum. Bakımevinden bir telgraf aldım: "anneniz vefat etti. Cenaze yarın. Saygılar." Bundan bir şey anlaşılıyor. Belki dün ölmüştür.  | (2020, s.11) |
| A. Ç1 | ماتت أمي اليوم . أو ربما البارحة. لا أعرف على وجه الدقة. تقول البرقية التي وردتني من المأوى : "توفيت أمك.الدفن غدا. أحر تعازينا." وتركتني البرقية في حيرة من أمري. فقد تكون الوفاة وقعت البارحة.                                | (1980, s.06) |
|       | Çev. Annem bugün vefat etti. Ya da belki dün. Tam olarak bilmiyorum bakımevinden aldığım telgrafta "Annen vefat etti. Defin yarındır. Başınız sağ olsun". Telgraf kafamı karmakarışık bıraktı, belki de ölüm dün meydana geldi. |              |
| A. Ç2 | اليوم ماتت أمي . أو لعلها ماتت أمس. لست أدري. وصلتني برقية من المأوى : " الأم توفيت. الدفن غدا. احتراماتنا" وهذا لا يعني شيئا. ربما حدث الأمر أمس.  | (2015, s.07) |
|       | Çev. Bugün annem öldü. Belki de dün ölmüştür. Bilmiyorum. Bakımevinden bana telgraf geldi "anne vefat etti. Defin yarın. Saygılar" bunun bir anlamı yoktur. Belki bu dün olmuştur.  |              |

Le Robert Fransızca sözlüğünde *maman* kelimesinin tanımı "Terme affectueux par lequel on s'adresse à sa mère (notamment les enfants), ou par lequel on la désigne entre intimes" (2002, s.799). Fransa'da anne "özellikle çocukların annelerine hitap ettiği veya kişinin annesine hitap ettiği sevgi dolu bir terim" anlamında kullanılmaktadır. Çocuk dilinden gelen *anne* teriminin şehirde ve ana teriminin ise kırsalda kullanıldığını belirtmiştir. Camus, Meursault'nun annesine duyduğu derin duyguyu ve sevgiyi ifade etmek için çocukların dilinden gelen anne sözcüğünü kullanmıştır. T.Ç1 metinde birebir çeviri yaparak ve erek dilde çocuk dilinden gelen *annem* kelimesi kullanılmıştır. T.Ç2'de *anam* kelimesi kullanılması bu duygudan uzaklaşmış olduğunu düşündürebilir ama devrik cümle kullanarak Camus'nün vurgulamak istediği acı duyma hissini ve anneye karşı olan sevgi bağına yansıtması olduğu söylenebilir. T.Ç1 ve T.Ç2 çeviriler Erek Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik çeviri eksenindedir. T.Ç3'te ise, çevirmen anne kelimesinin kullanışı üzerine bir dipnotla açıklamıştır:

"Fransızca metinde Meursault'un annesinden her bahsedisinde kullandığı *maman* kelimesi özellikle çocuk dilinde anne anlamını taşır. Romanın diğer karakterleri ise Meursault'un annesinden bahsederken yine anne anlamına gelen *mère* sözcüğünü kullanırlar. Metnin çevrildiği diğer dillerde de çevirmenleri farklı çözüm arayışlarına yönelten küçük farklarla aynı anlama gelen bu iki ayrı kelimeyi ayırtmak için, Türkçedeki olası diğer seçenekleri de değerlendirip ismin önünde iyelik eki kullanılmaması ve *maman* sözcüğünün bir hitap, seslenme niteliği taşımasını de göz önünde bulundurarak çeviride "anne" olarak karşılamayı tercih ettim". (Ç.N.)

Sözcüğün sözlük tanımı ve yazarın dil kullanımından yola çıkarak çevirmen tarafından tercih edilen bu kullanım şekli, yazarın yansıtmasını amaçladığı sevgi duygusundan uzaklaştığını düşündürebilir. İyelik eki kullanılmaması ve sonra da bir dipnotla açıklanması bir duygu kopukluğu yansıtmıştır. T.Ç3 Erek Odaklı Çeviri Kuramı açısından Toury'nin belirlediği yeterlilik eksenindedir. Arapça çevirilere gelince, Arapçada *maman* kelimesinin karşılığı Çocuk dilinde kullanılan *ماما* lehçe kelimesidir. Çevirmenler, fasih Arapçada kullanılan *أم* kelimesini tercih etmişlerdir. A.Ç2'de, çevirmen *maman* kelimesinin çevirisi üzerine bir dipnot yazmıştır:

يستعملُ كامو على لسان مورسو اللفظ الأكثر حميميةً وهو اللفظ الأول. *mère* و *Maman* من بين اللفظين اللذين يؤيدان عادة معنى لكننا فضلنا استعمال لفظ أم الذي لا تعوزه الحميمية بدل لفظ *Mère*. وترجمته الفعلية في الواقع هي ماما. بينما يستعمل على لسان الآخرين لفظ ماما، واستعمال لفظ «والدة» متى تعلق الأمر بخطاب رسمي موجه للشخصية (2015, s.7)

Çev.: Genellikle *maman* ve *mère* anlamlarını taşıyan iki terimden Camus, ilk kelime olan daha mahrem kelimeyi kullanır. Gerçek çevirisi aslında *Mama*'dır. Diğerleri ağzında *Ana* kelimesini kullanırken, "Anne: *ماما*" kelimesi yerine mahremiyetten yoksun olan "*Ana: أم*" kelimesini, kişiliğe hitap eden resmi bir mektup söz konusu olduğunda ise "*valide: والدة*" kelimesini kullanmak tercih edilmiştir. Her iki çeviride, yazılarda ve edebi metinlerde kullanılan Fasih Arap dilinde yazılmış olup kaynak metinde kullanılan çocuk dilinden kaçınılmıştır ve telafi etmek adına A.Ç1'de hiçbir düzeltme, ekleme veya açıklama yapılmamışken, A.Ç2 metinde ise bir dipnotla açıklama yapılmıştır. Dolayısıyla, Arapça çevirilerde kaynak metinde vurgulanan çocuksu sevgi duygusu yansıtılmamıştır. Bu çeviriler erek kültür ve dil kullanımı açısından daha uygun olsa da duygu kaybına neden olmuştur. Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı açısından A. Ç1 ve A. Ç2 yeterlilik ekseninde bir çeviri niteliğindedir.

**Tablo 2.** Kişi İsimleri ve Hitap

|       |   |              |
|-------|---|--------------|
| K.M   | Il m'a dit : "salut, vieux" et il a appelé Marie "Mademoiselle".              | (1942, s.43) |
| T. Ç1 | Bana: "Merhaba arkadaş," dedi, Marie ile de "Matmazel," diye diye hitap etti. | (2016, s.49) |
| T. Ç2 | Bana, "Merhaba, ahbap!" Marie'ye de, "Günaydın Matmazel," dedi.               | (2003, s.27) |
| T. Ç3 | "selam, ahbap," dedi bana. Marie'ye de, "matmazel," diyerek selamladı.        | (2020, s.49) |
| A. Ç1 | (1980, s.54) "مرحبا، أيها الفتى العجوز! ونادى ماري بلقب "آنسة".               |              |

|       |   |
|-------|---|
|       | Çev. "Genç ihtiyar, merhaba" diyerek benimle selamlaştı ve Marie'ye de matmazel dedi. |
| A. Ç2 | "أهلا يا صاح", ونادى ماري "أنسة". (2015, s.59) قال لي:                                |
|       | Çev. Bana "hoş geldin dost! " dedi ve Marie'ye "matmazel" diye seslendi.              |

*Mademoiselle*: Türkçede "genç hanımefendi kız" anlamına gelen ve Fransızcadan gelen *Mademoiselle*/*Matmazel* kelimesinin TDK sözlüğündeki açıklaması şu şekildedir: Evlenmemiş Hristiyan kızlar için "bayan" sözü yerine kullanılan bir unvan veya konaklarda yabancı dil eğitimi veren kadın (TDK, 2023). Türk kültüründe bekar kadınlar için kullanılan kız terimi Türk çevirmenler tarafından çevirinin ödünçleme veya yerelleştirme stratejilerine başvurularak çevrilmiştir: T.Ç1 metinde kültürel ödünçleme stratejisi uygulanarak Fransızca kelimenin aynısı kullanılmıştır. T.Ç2 ve T.Ç3 metinlerde ise yerelleştirme stratejisinin kullanımı tercih edilmiştir. Kaynak metindeki *Mademoiselle* kelimesi yerine *matmazel* kelimesi kullanılmıştır. Bu çeviriler Erek Odaklı Çeviri Kuramı açısından Toury'nin yeterlilik eksenindedir. Arapça çevirilere baktığımızda, çevirmenler tarafından kullanılan *الأنيسة* kelimesi Arapçada bakire kız veya sohbeti hoş, teselli edici ve yakında olması sevilen iyi huylu bir kız olarak Almaany adlı Arapça sözlüğün web sayfasında şu şekilde tanımlanmaktadır:

الأنيسة : الفتاة البكر  
الأنيسة : الفتاة الطيبة النفس المحبوب قرؤها وحديثها، يُؤنسُ بها

Eski Arap kültüründe, Fransızca *mademoiselle* kelimesinin karşılığı olarak kullanılan *أنيسة* kelimesi, ikinci anlamda kullanılmış ve Fransızca-Arapça çeviri hareketi nedeniyle evli olmayan kadınlara hitap şekli haline gelmiştir. Her iki çevirmen tarafından kullanılan *أنيسة* kelimesi Yeni Arap kültüründe evlenmemiş ve bekar kadınlara seslenmek için kullanılmaktadır. A.Ç1 ve A.Ç2 Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik eksenindedir.

*Vieux*: Tanıdık bir adamı anlatmak (fr. Vieux= tr. İhtiyar) Fransız kültüründe bir dostluk göstergesi olarak kabul edilirken, Arap ve Türk kültüründe saygısızlık, alaycılık ve kabalığın izlerini taşır. İki dilin çevirmenleri aynı kelimeyi kullanmaktan kaçınmış ve erek toplumun kültüründe kullanılan hitap terimlerini kullanmıştır. T.Ç1 çeviride Türk kültüründe kullanılan seslenme terimi *arkadaş* kullanılırken, T.Ç2'de ve T.Ç3'te samimiyet, içtenlik bildiren bir seslenme sözü olan *ahbab* kelimesi tercih edilmiştir. Bu çeviriler erek toplum kültürüne daha yakın olduklarından kabul edilebilirlik eksenindedirler. Arapça çevirilere baktığımızda, Fransız kültüründe samimiyet ve arkadaşlık çerçevesinde kullanılan seslenme şekli olan ve kaynak metinde geçen Fransızca *Vieux* kelimesinin Türkçeye ihtiyar kelimesinin çevirisidir. A.Ç1'de ekleme stratejisi uygulanarak, mizah içeren ve Arap kültüründe yakın arkadaş ortamında kullanılan iki zıt anlamlıdan oluşan *الفتى العجوز* (Tr. genç ihtiyar ) ifadesi kullanılarak, gerçekleşmiştir. A.Ç2'de ise kullanılan *صاح* kelimesi *صاحبي* ("sahibi" = Tr. dostum) kelimesinin kısaltmasıdır. Türkçede dostum kelimesinin ilk dört harfinden oluşan dost kelimesinin karşılığıdır. Arap kültüründe kişiler arasında kısaltmaların kullanılması samimiyet ve yakınlığın göstergesidir. A.Ç1 ve A.Ç2 Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilir birer çevirilerdir.

**Tablo 3.** Unvan/Meslek

|       |  |                 |
|-------|--|-----------------|
| K.M   | Il m'a averti que moi et lui serions seuls, avec l'infirmière de service.                                      | (1942, s.11)    |
| T. Ç1 | Cenazede o, ben, bir de nöbetçi hastabakıcının bulunacağını söyledi.   | (2016, s.19)    |
| T. Ç2 | Cenazede kendisiyle benden ve bir de servis hastabakıcısından başka kimse bulunmayacağını önceden haber verdi. | (2003, s.10-11) |

|       |  |              |
|-------|--|--------------|
| T. Ç3 | Cenazede ben, o ve bir de servis hemşiresinin bulunacağını açıkladı.                                     | (2020, s.19) |
| A. Ç1 | وقال لي إننا، هو وأنا، سنشترك في هذه المراسم بالإضافة إلى الممرضة القائمة على العمل.                     | (1980, s.16) |
|       | Çev. işlerin başında duran hemşirenin yanı sıra kendisinin ve benim de bu törene katılacağımızı söyledi. |              |
| A. Ç2 | ونبهني الى أننا ساعة الدفن سنكون وحدنا رفقة ممرضة المأوى.  | (2015, s.18) |
|       | Çev. Defin sırasında bakımevi hemşiresiyle yalnız olacağımız konusunda beni uyardı.                      |              |

Kaynak metinde geçen *infirmier*, kelimenin anlam karşılığı Tr. Hemşire ve Ar. (ممرض) Larousse sözlüğünde “Personne habilitée à assurer la surveillance des malades et à les soigner sur prescription médicale”, hastaları reçete ile takip ve tedavi etmeye yetkili kişi olarak tanımlanmıştır. Fransa’da *infirmier de servis* denildiğinde görev yerinde hijyen ve beslenme işlerini takip etmeye yetkili olan kişiyi işaret etmektedir. Türk kültüründe ve TDK (2023) sözlüğünde hasta bakıcı: “Hekimin tedavi ile ilgili buyruklarını yerine getirip hastaya bakan, hemşirelere yardım eden kimse”. Hemşire ise: “Doktor tarafından acil durumlar dışında yazılı olarak verilen tedavileri uygulamak, hastanın bakımını düzenlemek, denetlemek ve değerlendirmekle görevli ve yetkili sağlık çalışanı” olarak tanımlanmıştır. Bu iki tanımdan anlaşılan şu ki hastabakıcılığı görevini üstlenen kişinin unvanı hemşiredir ama yardımcısı (hastabakıcı) asıl mesleği hemşirelik olmayan kişidir. Yeni Türk kültüründe, huzurevinde bulunan yaşlıların sağlık ve bakım işleri ile ilgilenen hemşireye yaşlı/huzurevi hemşiresi denir. Arap kültüründe ise hemşirelik dalında bu tür uzmanlık alanları yoktur, hizmet yerine veya görev tanımına bağlı olarak hemşire unvanı verilir. Türkçe ve Arapça çevirilerde çıkarma yapmaktan kaçınarak kaynak metinde geçen unvan *l’infirmière de service* birbirinden farklı ifadeler kullanılarak çevrilmiştir. Türkçe çevirilerde *l’infirmière de service* için en uygun çeviri arayışı sonucunda çevirmenler tarafından bulunan üç farklı yöntem bulunmaktadır: T.Ç1’de mesleği unvan, mesai saatine ve görev tanımına bağlı olarak nöbetçi hastabakıcısı diye; T.Ç2’de görev tanımına bağlı *servis hastabakıcı* olarak; T.Ç3’te ise mesleği unvan kaynak metinde olduğu gibi birebir çeviri stratejisi ile servis hemşiresi olarak çevrilmiştir. Türkçede servis hemşiresi, hastanede yatan hastaların bulunduğu bölümde görev yapan hemşiredir. Burada geçen servis kelimesi hizmet anlamında kullanıldıysa tıbbi servis hemşiresi ifadesi kullanmak daha uygun olduğu yönündeyim. Kaynak metne daha yakın bulunan bu çeviriler Ereğ Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından yeterlilik çeviri niteliğindedir.

Arapça çevirilere gelince, A.Ç1’de mesleği unvan görevin tanımına bağlı olarak işlerin başında duran, yani sağlık işlerini takip eden hemşire *الممرضة القائمة على العمل* olarak çevrilmiştir. A.Ç2’de ise mesleği unvan, görev yerine bağlı olarak bakım evi/huzurevi hemşiresi *ممرضة المأوى* olarak çevrilmiştir. Mesleği unvanın çevirisi açıdan Arapça çeviriler, kaynak kültürdeki anlamın aktarımı ereğ kültür ve ereğ dil kullanımını açısından uygun olarak değerlendirerek Ereğ Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik eksenindedir.

**Tablo 4.** Deyimler

|       |  |                 |
|-------|--|-----------------|
| K.M   | À ce moment, on lui a apporté des hors-d’œuvre qu’elle a engloutis à toute vitesse.  | (1942, s.35)    |
| T. Ç1 | O sırada ordövrleri getirdiler, kadın hepsini çabucak silip süpürdü.                 | (2016 s.44-45)  |
| T. Ç2 | O sırada çerezleri getirdiler. Arkasından sanki atlı kovalyormuş gibi hepsini yuttu. | (2003, s.25)    |
| T. Ç3 | O sırada başlangıç yemekleri geldi, kadın hepsini bir çırpıda silip süpürdü.         | (2020, s.45-46) |

Asıl eserde bulunan ve tam/son hızla yuttu anlamına gelen *Elle a engloutis à toute vitesse* cümle, çevirmenler tarafından ereğ toplumun kültürünü göz önünde bulundurarak ve birebir çeviriden

kaçınarak çevrilmiştir. T.Ç1 ve T.Ç3 çevirilerde fiil olan Fr. *elle a engloutis* = Tr. yuttu erek Türk toplumu kültüründe bilinen ve halk arasında sık kullanılan bir deyim kullanılarak *sildi süpürdü* diye çevrilmiştir. T.Ç2 metinde ise, çevirmen fiil üzerine değil hız üzerine bir deyim kullanmıştır: Türkçe son hızla/çabucak/bir çırpıda anlamına gelen ve kaynak metinde yer alan *à toute vitesse* ifadesini benzetme üzerine kurulu bir deyim arkasından *sanki atlı kovalıyormuş gibi* kullanarak çevirmiştir. Silmek ve süpürmek temizlik işlemleridir, Türk kültüründe yemeği silip süpürmek ifadesi tabaklarda bulunan yiyecekleri tamamıyla yiyerek tabakları temiz hale getirmek anlamında kullanılmaktadır. T.Ç1 ve T.Ç3 çevirilerde vurgu yemeklerin bitirilmesi üzerine yapıldığı görülmektedir. Kaynak metinde bulunan *à toute vitesse* cümlesinde ise yazar vurguyu hız üzerine yapmıştır. Ele alınan metinlerin arasında bu vurgu T.Ç2 metinde yer almıştır. Erek toplumun kültüründeki deyim sözlerini kullanarak bu çeviriler Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik ekseninde değerlendirilebilir. Arapça çevirilerde bu cümlede deyim kullanılmadığı için başka bir cümle üzerinden örnek verilmektedir.

**Tablo 5.** Erek toplumun Kültüründeki Deyim Sözleri Üzerine Örnek

|       |   |           |
|-------|---|-----------|
| K.M   | Le directeur m'a encore parlé. Mais je ne l'écoutais presque plus.  | (1942:5)  |
| A. Ç1 | و تابع المدير حديثه، ولكنني لم أكن أعيره أذنًا صاغية.<br>Çev. Müdür de konuşmasına devam etti ama ben ona kulak asmyordum.                  | (1980:9)  |
| A. Ç2 | استمر المدير يحدثني . بيد أني كنت أكاد لا أسمع شيئاً .<br>Çev. Müdür benimle konuşmaya devam etti. Ancak, neredeyse hiçbir şey duymuyordum. | (2015:10) |

Kaynak metinde yer alan *je ne l'écoutais presque plus* cümlesinin birebir çevirisi Ar. *بيد أني كنت أكاد لا أسمع شيئاً* (Tr. onu artık nerdeyse hiç dinlemiyordum)'dur. A.Ç2 metinde izlenen birebir çeviri kaynak metindeki aynı anlamı vermiştir. A.Ç1 metinde ise Arap kültüründe bilinen ve sık kullanılan bir deyim kullanılarak çevrilmesi tercih edilmiştir. Arap kültüründe *أذن صاغية* denildiğinde duymak ama dikkatle dinlememek, söylenenlere dikkat ve önem verilmediği anlaşılmaktadır. A.Ç1 metinde bulunan *لم أكن أعيره أذنًا صاغية* ifadesini Arapçadan Türkçeye birebir çevirisi ona dinleyici kulak ödünç vermiyordum şeklindedir. Türk kültüründe aynı anlama gelen deyim karşılığı ise kulak asmyordum deyimdir. A.Ç1 metninde kullanılan deyim, bu çeviriyi erek kültüre yaklaştırmış ve erek kültür çeviri kuramı açısından kabul edilebilirlik eksenine getirmiştir. A.Ç2 metinde çevirmen kaynak metinden birebir çeviri stratejisini uygulamaya çalışmış ve bu yönde erek dilin esnekliğinden faydalanmıştır. Bu çeviri, kaynak kültüre daha yakın olduğundan Toury'nin Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından yeterlilik eksenindedir.

**Tablo 6.** Karşılıklı Konuşmalarda Kalıp Sözler

|       |  |                 |
|-------|--|-----------------|
| K.M   | Après un assez long moment, il m'a renseigné sans me regarder : « Elle était très liée avec madame votre mère. | (1942, s.10)    |
| T. Ç1 | Epey zaman sonra da yüzüme bakmadan, "Annenizin çok yakın arkadaşıydı," diye açıkladı...                       | (2016, s.17-18) |
| T. Ç2 | Epeyi sonra yüzüme bakmadan, "Anneniz hanımla çok sıkı fıkydı.   | (2003, s.09-10) |
| T. Ç3 | Uzunca bir süre sonra yüzüme bakmadan, "annenizle çok yakındı," dedi.  | (2020, s.17)    |
| A. Ç1 | اعتصم بصمته فترة، ثم قال من دون أن ينظر الي : - كانت مغرمة جداً بوالدتك.                                       | (1980, s.15)    |

|   |   |
|---|---|
| Çev. Bir süre sessiz kaldı, sonra bana bakmadan dedi ki: anneni çok severdi.  |   |
| A.Ç2  | بعد برهة غير يسيرة , أخبرني دون أن يلتفت شطري : " لقد كانت متعلقة بوالدتك أشد التعلق. |
|   | (2015, s.16)  |
| Çev. (kısa olmayan bir zaman sonra) Bir süre sonra, bana doğru bakmadan dedi ki:" annene çok bağlıydı, (aşırı bağlıydı) öyle böyle değil. |   |

Fransızca *Être liée à qqn.* ifadesinin Türkçe anlam karşılığı, birine bağlı olmaktır. TDK (2023) sözlüğünde bu ifade “tabi bulunmak; tutulmak, tutkun olmak” şeklinde açıklanmaktadır. Türk kültüründe nişan ya da evlilik anlamına da gelen bu ifade, arkadaşlık temelinde Türkçeye çevrildiğinde Fransızca kaynak metinde kastedilen (iki kadın arasındaki dostluk ilişkisi) anlamını da vermektedir. T.Ç1 ve T.Ç3 metinlerde birebir çeviriden kaçınarak ve erek topluma kastedilen anlamı doğru bir şekilde ulaştırmak için yakın arkadaş olarak çevrilmiştir. T.Ç2 Metinde ise Türk kültüründe yakınlığı, samimiyeti ve içtenliği ifade eden bir kalıp söz kullanarak *sıkı fıkı* olarak çevrilmiştir. Bu çeviriler, erek toplum kültürü ışığında gerçekleştiğinden dolayı, Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik ekseninde olarak nitelendirilmektedir. (Fr. *Être liée* = Tr. bağlı olmak = Ar. مرتبط) ifadenin birebir Arapça çevirisi Arap dilinde ve kültüründe karmaşa yaratacak kadar geniş bir anlam alanına sahiptir.

Arapça çevirilerde Türkçe çevirilerde olduğu gibi anlam aktarma eğilimi söz konusudur. A.Ç1 metinde çevirmen tarafından kullanılan kelimenin Arapça sözlüğünde açıklamasının *المُعْرَمُ: الموع بالشيء لا يبصر* ,Türkçe çevirisi (bir şeye, ayrı düşünmeye sabredemeyecek kadar, düşkün olmak)'tır. Bu çeviride kullanılan *مُعْرَمٌ* kelimesi, Arap kültüründe karşı cinsten olan birine beslenen sevgi duygusunu ifade etmektedir. A.Ç1 metnin çevirmeni serbest çeviri yaparak, kaynak metinde yazarın belirtmek istediği iki kadın arasındaki derin dostluğu ve bağlılık ilişkisini yansıtmamaktadır. Bu çeviri erek kültürde kabul edilebilir olmadığından kaynak metne daha yakın olarak değerlendirilir ve Toury'nin Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından yeterlilik ekseninde nitelendirilebilir. A.Ç2 metinde, kaynak metinde kastedilen dostluk anlamını erek kültüre aktarmak adına, manevi bir bağı ifade etmekte kullanılan (Fr. *Liée* = Tr. bağlı = Ar. متعلق) kelimesini ve bu kelimenin türetildiği fiil ile ikileme yöntemini uygulanarak çevrilmiştir. Bu çeviride çevirmen kaynak metindeki *très* kelimesini erek dil kullanımı ışığında *أشد التعلق* olarak çevirmiştir. A.Ç2 çeviri, erek toplum kültürüne ve erek dil kullanımına uygun çevrildiğinden Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik niteliğindedir.

## B. Günlük yaşam ile ilgili kültürel unsurlar:

Bu araştırmada incelenen Albert Camus'nün *Yabancı* isimli romanındaki günlük yaşamla ilgili kültürel unsurlar mimari-yerleşim ve yeme-içme üzerine bulgularla sırayla ele alınmıştır.

**Tablo 7.** Mimari ve Yerleşim

|       |  |              |
|-------|--|--------------|
| K.M   | L'ami de Raymond habitait un petit cabanon de bois à l'extrémité de la plage. La maison était adossée à des rochers et les pilotis qui la soutenaient sur le devant baaignaient déjà dans l'eau. | (1942, s.40) |
| T. Ç1 | Raymond'un arkadaşı kumsalın sonundaki ufak bir ahşap evde oturmaktaydı. Ev sırtını kayalara vermişti, ön taraftan onu tutan kazıklarsa sulara gömülüydü.  | (2016, s.50) |
| T. Ç2 | Raymond'un arkadaşı, kumsalın öte ucundaki ufak, tahta bir evde oturuyordu. Ev sırtını kayalıklara vermişti. Ön tarafında onu destekleyen kazıklar suyun içine gömülmüşlerdi.                    | (2003, s.27) |

|       |  |              |
|-------|--|--------------|
| T. Ç3 | Raymond'un arkadaşı kumsalın öbür ucunda, ahşap bir kulübede oturuyordu. Kulübe sırtını kayalara vermişti, ön taraftaki taşıyıcı kazıklar ise suya gömülmüştü.   | (2020, s.50) |
| A. Ç1 | كان صديق ريمون يملك كوخا خشيبيا صغيرا قرب نهاية الشاطئ، مؤخرته تستلقي على الصخور بينما مقدمته ترتفع على عمد تتواكب الأمواج على جنباتها.<br>Çev. Raymond'un arkadaşı, sahilin sonunda küçük bir ahşap kulübesi vardı. Kulübenin arkası kayaların üzerine yatarken, önü ise, yanlarında dalgaların oynadığı kolonlara dayanmaktaydı. | (1980, s.56) |
| A. Ç2 | كان صديق ريمون يسكن في كوخ بحري خشبي على مقربة من الشاطئ. كان المنزل متكئا على الصخور، و كانت الأعمدة التي تدعمه قد صارت مغمورة بالماء.<br>Çev. Raymond'un arkadaşı sahile yakın ahşap bir deniz kulübesinde yaşıyordu. Ev kayalara dayanıyordu ve taşıyıcı kolonları suya gömülmüştü.   | (2015, s.61) |

Kaynak metindeki *cabanon* kelimesi Fransızca Larousse sözlüğüne göre “Petite cabane (cabane: Petite maison, le plus souvent en bois; habitation médiocre, cahute.), chalet de plage” anlamına gelmektedir. Fransızca tanımdan anlaşıldığı gibi yazarın işaret etmekte olduğu mimari yapı, küçük ahşap evden küçük olan bir yapıdır, sahilin/denizin kenarının öbür ucunda bulunan bu kulübe sırtını kayalara vermiş ve ön taraftaki kolonları suyun içine doğru uzanmıştır. Kaynak metinde geçen yapı *cabanon* Türk mimari yapısında küçük kulübe olarak geçmektedir. Kulübe ise küçük ahşap ev olarak tanımlandığından da yazar küçücük bir ahşap ev olduğunu vurgulamıştır. T.Ç1 ve T.Ç2 metinlerde kaynak metinde geçen mimari yapı *cabanon* birebir çevrilerek erek metinlerde ufak ve ahşaptan bir ev olarak çevrilmiş ve yazarın vermek istediği dar ve küçücük alan anlamı tam olarak yansıtılmamıştır. T.Ç3 metinde ise küçük sıfatını çıkararak küçük ahşap ev anlamına gelen kulübe kelimesi kullanılmıştır. Yerleşim alanı olarak kullanılan kumsal kelimesi kıyı boyunca kum olan sahile denir, kaynak metindeki ev ise kayalara dayalıdır. Bu çevirilerde, kıyı ya da sahil kelimesi yerine kumsal kelimenin kullanımı tercih edilmiştir. Bu çevirilerde, yazarın küçücük mimari yapının verdiği alan darlığı tam yansıtılmamış ve yerleşim yeri açısından da çelişki yaratmıştır. Türkçe çeviriler, Toury'nin Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik eksenindedir.

Arapça çevirilerde ise, erek kültürde karşılığı tam olarak bulunmayan mimari yapı türü *cabanon*, Arap mimarisinde bilinen bir yapı türünü kullanarak Tr. ahşap kulübe = Ar. كوخ olarak çevrilmiştir. A.Ç1 çeviride, Türkçede küçük ahşap kulübe anlamına gelen Ar. كوخا خشيبيا صغيرا ifadesi kaynak metinden birebir çevrilmiştir. Bunun yanı sıra kolonların etrafında dalgaların oynadığı anlatması erek Arap kültüründe yaygın betimleme şekli kullanılmıştır. A.Ç2 çeviride çevirmen T.Ç3'teki gibi küçük sıfatını kullanmamıştır, çıkartma ve ekleme yaparak Türkçesi ahşap deniz kulübesi olan كوخ بحري خشبي ifadesini kullanmıştır. Yerleşim olarak sahilde değil sahile yakın bir yerde bulunduğu ifade edilmiştir. Bu çeviriler Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik eksenindedirler. Günlük yaşamla ilgili yeme-içme kültürel unsuru üzerine bulgular aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 8.** Yeme-İçme Kültürü

|       |   |              |
|-------|---|--------------|
| K.M   | Nous sommes montés et j'allais le quitter quand il m'a dit: «J'ai chez moi du boudin et du vin. Si vous voulez manger un morceau avec moi? ...» | (1942, s.23) |
| T. Ç1 | Yukarıya çıktık. Yanından ayrılacağım sırada bana: “Evde sucukla şarap var,” dedi, “isterseniz buyurun da bir iki lokma bir şey yiyelim...”     | (2016, s.32) |
| T. Ç2 | Yukarıya çıktık. Ayrılacağım zaman bana, “Odamda kan sucuğuyla şarap var. Benimle bir iki lokma yemez misiniz?” dedi.                           | (2003, s.18) |
| T. Ç3 | Yukarıya çıktık, tam onunla vedalaşacağım sırada, “evde kan sucuğuyla şarabım var. Benimle bir lokma bir şey yemez misin?” dedi.                | (2020, s.32) |

|       |   |              |
|-------|---|--------------|
| A. Ç1 | رفينا في السلم معا . أنا وسانتيس . وما أن استدرت مقتربا من باب غرفتي حتى بادرنى قائلاً :<br>- رويدك ! ما رأيك في تناول شبيء من الطعام معي ؟ إن لدي مقائق وقليلاً من الحمرة.                         | (1980, s.33) |
|       | Çev. Merdivenleri birlikte çıktık. Sintès ve ben. Odamın kapısına yaklaştığımda arkamı döner dönmez bana şöyle dedi:<br>- yavaşla! Benimle bir şeyler yemeye ne dersin? Sucuk ve biraz şarabım var. |              |
| A. Ç2 | صعدنا وكنت على وشك توديعه حين قال لي: «عندي في البيت قليل من النقانق والنيبيذ. هل ترغب في تناول<br>قطعة معي؟...»  | (2015, s.37) |
|       | Çev. Yukarı çıktık ve onu uğurlamak üzereydim ki bana dedi: ki: “Evde birkaç sucuk ve şarabım var. Benimle bir parça yemek ister misin?”  |              |

Le Robert (2003) Fransızca sözlüğünde *boudin* ve *vin* şu şekilde tanımlanmaktadır:

“Fr. Boudin: 1. Boyau rempli de sang et de graisse de porc assaisonnés.

2. Boudin blanc: charcuterie de forme semblable faite avec du lait et des viandes blanches.”

Türkçeye kanlı sucuk olarak çevrilen bu besin adı terbiyeli domuz etinden yapılan, kan ve yağla doldurulan hortuma denir. Bu besinin bir diğer türü ise, süt ve beyaz etlerden yapılan ve benzer şekilli soğuk etlere denilen beyaz sucuktur. Fr. *Vin*, Üzüm veya taze üzüm suyundan hazırlanan fermente içecek ya da şarap “Boisson fermentée préparée à partir de raisin ou de jus de raisin frais.”. Kaynak metinde geçen *boudin* Fransız yemek kültüründe bulunan bir yiyecektir, *vin* ise bir içki türüdür. İslam'da kan sağlığa zararlı olduğu için kanlı et yemek caiz olmadığından et ürünleri kandan iyice temizlendikten sonra pişirilir ve tüketilir. Türk ve Arap yemek kültürlerinde bu yiyecek yer olmadığından dolayı erek kültürde bilinen bir yiyecek türüne çevrilmiştir. İçki tüketmek her ne kadar İslamiyet'te haram hükmünde olsa da Arap ve Türk kültürlerinde bulunmaktadır. Türkçe çevirilerde, bir içki türü adı olan *vin* kelimesi Türk kültüründe bilinmekte olup anlam karşılığı olan *şarap* kelimesini kullanarak çevrilmiştir. T.Ç1, çeviride kaynak metindeki *boudin* yiyeceği perspektif kaydırma yöntemiyle sucuk olarak çevrilmiştir. Türk yemek sofrasında yaygın olan sucuk, TDK (2023) sözlüğüne göre, şişirilip kurutulmuş bağırsak içine baharlı et kıyması doldurularak yapılan bir yiyecek türüdür. Öte yandan bu çeviride Türk kültüründe sofraya davet etmek için kullanılan *buyurun da bir iki lokma bir şey yiyelim* kalıp sözü ekleme yöntemiyle kullanılmıştır. Bu çeviri, kullanılan kalıp sözler ve uygulanan perspektif kaydırma stratejisiyle, Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik niteliğindedir. T.Ç2 ve T.Ç3 metinlerde çevirmenler tarafından ekleme yaparak açıklama stratejisi uygulanmış ve kaynak metindeki Fr. *boudin* yiyeceğini Türkçeye *kan sucuğu* olarak çevrilmesi tercih edilmiştir. Bu iki çeviride, erek topluma kendi kültüründe hitap etme çabasında erek kültürde sofraya davet etmekte kullanılan kalıp sözlere başvurularak *benimle bir iki lokma yemez misiniz? / Benimle bir lokma bir şey yemez misin?* biçiminde çevrilmiştir. Uygun bir şekilde uygulanan ekleme stratejisi sonucu elde edilen bu çeviriler Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik eksenindedir.

Arapça çevirilerde kaynak metindeki *boudin* gıda türünün adı Arapçada anlam karşılığı kullanılan *مقائيق* ve *النقانق*, aynı kelimenin iki farklı yazı şeklidir. Bu çevirilerde kaynak metindeki besin *boudin*, Arapçada iki farklı şekilde yazılabilen sucuk *مقائيق / النقانق* olarak çevrilmiştir. A.Ç2 çeviride bir dipnot kullanarak açıklama yapılmıştır. Dipnotta çevirmen, yazar tarafından kullanılan besinin tam olarak, kanlı sucuk, genelde domuzun pıhtılaşmış kanından ve kümes hayvanlarının kanından da beyaz sucuk yapıldığı üzerine “تحديداً، نقانق الفصيد، وهي تصنع عادة من الدم المتخثر، «دم الخنزير»، أو دم الدواجن إن كانت نقانق بيضاء.” olarak açıklama yapmıştır. Arapça çevirilerde kaynak metindeki içki adı Fr. *vin* Arapçaya çevirisinde aynı anlamı taşıyan iki kelime *الخمرة / النبيذ* kullanılmıştır. Bu çevirilerde erek kültüründe sofraya davet için kullanılan kalıp sözler kullanılmamıştır, birebir çeviri yapılmıştır. A.Ç1 çeviride erek toplum kültüründe



bilinen yiyeceğin üst anlamı kullanarak, erek cümlede yer değiştirme çeviri stratejisine başvurulmuş, Türkçesi *Sintès ve ben* olan *أنا وسانتيس* ibaresi eklenerek ve erek dilin betimleme yöntemine başvurulmuş cümlelerin yeniden kurulmuş olduğu kaydedilmiştir. A.Ç1 çeviri *Erek Odaklı Çeviri Kuramı* açısından kabul edilebilirlik eksenindeyken, A.Ç2 yeterlilik niteliğinde görülmektedir.

### C. Din ile ilgili kültürel unsurlar:

Bu araştırmada incelenen Albert Camus'nün *Yabancı* isimli romanındaki dinsel kültürel unsurlar vedalaşma unsuru üzerine bulgu aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 9.** Vedalaşma

|       |   |              |
|-------|---|--------------|
| K.M   | Nous étions près de chez moi et je lui ai dit au revoir.        | (1942, s.35) |
| T. Ç1 | Evime yaklaşmıştık; ona, hoşça kal, dedim.                      | (2016, s.44) |
| T. Ç2 | Benim evin yakınlarındaydık. Ona "Hoşça kal,".                  | (2003, s.24) |
| T. Ç3 | Evimin yakınlarındayken, ona hoşça kal dedim.                   | (2020, s.45) |
| A. Ç1 | كنا على مقربة من بيتي , فقلت : وداعا إذن .                      | (1980, s.50) |
|       | Çev. Benim evin yakınındaydık, bende: hoşça kal öyleyse, dedim. |              |
| A. Ç2 | كنا قريبين من بيتي فودعتها.                                     | (2015, s.54) |
|       | Çev. Evime yakındık bende kendisine veda ettim.                 |              |

Kaynak metinde vedalaşma ifadesi *au revoir* (Tr. görüşmek üzere = Ar. إلى اللقاء) yer almaktadır. Türkçe çevirilerde çevirmenler görüşmek üzere sözü yerine Türk kültüründe günlük yaşamda ve ayrılırken kullanılan hoşça kal sözünü kullanmayı tercih etmişlerdir. T.Ç1, T.Ç2 ve T.Ç3 çeviriler Erek Odaklı Çeviri Kuramı açısından yeterlilik ilkesiyle uyum sağlamaktadırlar. Arapça çevirilere gelince, A.Ç1 çeviri metinde ekleme çeviri yöntemiyle erek dil kullanımı ve erek toplum kültürü ışığında (öyleyse dedim) olarak çevrilirken, A.Ç2 çeviri metinde kaynak metindeki je lui ai dit au revoir cümleyi erek dil kullanımı ışığında *فقلت لها إلى اللقاء* (Tr. ona görüşmek üzere dedim) diye çevrilmiştir. Kaynak metindeki vedalaşma ismi *au revoir* (Tr. görüşmek üzere = Ar. إلى اللقاء) her iki çeviride de *وداعا* (Tr. elveda = Fr. adieu) olarak çevrilmiştir. Arapça çevirilerde kullanımı tercih edilen bu vedalaşma ismi Arap toplumunda zamanı belli olmayan uzun bir süreliğine ayrılmak anlamında kullanılmaktadır. Halbuki kaynak metinde geçen ifade yakın zamanda görüşmek vadiyle ayrılıştaki kullanılmış ve Arapçada bu anlamı taşıyan *إلى اللقاء* ifadesi bulunmaktadır. A.Ç2 ve A.Ç1 çeviriler Erek Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik çeviri niteliğindedirler.

### D. Örf ve adetler:

Bu araştırmada incelenen Albert Camus'nün *Yabancı* isimli romanındaki örf ve adetlerle ilgili kültürel unsurlar üzerine bulgular taziye ile ilgilidir.

**Tablo 10.** Taziye

|       |  |              |
|-------|--|--------------|
| K.M   | C'était plutôt à lui de me présenter ses condoléances.     | (1942, s.04) |
| T. Ç1 | Hatta daha ziyade onun bana başsağlığı dilemesi gerekirdi. | (2016, s.11) |
| T. Ç2 | Asıl onun bana başsağlığı dilemesi gerekirdi.              | (2003, s.06) |
| T. Ç3 | Asıl onun bana başsağlığı dilemesi gerekirdi.              | (2020, s.11) |
| A. Ç1 | كان ينبغي أن يقدم لي تعازيه .                              | (1980, s.07) |

|  |   |
|--|---|
| Çev. Bana taziyelerini sunmalıydı.                                     |   |
| A. Ç2  | لا بل إنه هو من كان يتوجب عليه تقديم تعازيه لي (2015, s.07) |
| Çev. Ama hayır, asıl kendisinin bana taziyelerini sunması gerekiyordu. |   |

Fransızca *présenter* kelimenin Türkçede sunmak demektir, Türkçede kültüründe başsağlığı dilenir sunulmaz. Türkçe çevirilerin üçünde de dil kullanımı ve Türk kültürü gereksinimi sunmak kelimesi dilemek ile değiştirilmiştir. Bu çeviriler, Toury'nin Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik çeviri eksenindedirler. Arapça çevirilerde ise kaynak metne daha yakın kılmak adına dil kullanımında eklemeler ve çıkarmalar yapılmıştır. A.Ç1 ile A.Ç2 çeviriler Toury'nin Erek Kültür Odaklı Çeviri Kuramı açısından kabul edilebilirlik niteliğindedirler.

## 5. Sonuç

Gerçekleştirmiş olduğumuz bu araştırmada kaynak metin Albert Camus'nün 1942'de yayınladığı *Yabancı* isimli eseri, Fransızcadan Türkçeye Camus (1942)'den Samih Tiryakioğlu (2016)'nun, Vedat Günyol (2003)'un, Ayça Sezen (2020)'nin çevirileri ve Fransızcadan Arapçaya Süheyl Eyyüb (1980) ile Muhammed Ait Hanna (2015)'nin çevirileridir. İncelenen çeviriler kaynak metnin asıl dilinden çevrilen eserlerdir. Bu araştırmada, incelenen eserlerde ele alınan dil, günlük yaşam, din, örf ve adetler ile ilgili kültürel unsurlar üzerine bulgular çeviri stratejileri ışığında ve Toury'nin benimsediği Erek Odaklı Çeviri kuramında öne sürdüğü yeterlilik ve kabul edilebilirlik ekseninde değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede incelenen Türkçe ve Arapça çevirilerde erek dil kullanımı ve kültürü çerçevesinde kaynaktaki kültürel unsurların aktarımında başvurulan yöntemlerle elde edilen genel değerlendirme sonuçları tablo 11'de verilmektedir.

**Tablo 11.** Genel Değerlendirme Sonuçları

|                     | T.Ç1 | T.Ç2 | T.Ç3 | A.Ç1 | A.Ç2 |
|---------------------|------|------|------|------|------|
| Yeterlilik          | 3    | 3    | 4    | 2    | 3    |
| Kabul edilebilirlik | 7    | 7    | 6    | 8    | 7    |

Bu sonuçlardan yola çıkarak, incelenen Türkçe metinlerin çevirmenleri arasında en az T.Ç3 (Ayça Sezen) Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramının yeterlilik ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım benimsediği görülmektedir. T.Ç1 (Samih Tiryakioğlu) ve T.Ç2 (Vedat Günyol) metin çevirmenleri ise Toury'nin kabul edilebilirlik ekseninde çeviriye tercih ederek erek toplumun kültürü ve erek dil kullanımı ışığında çevirmeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. İncelenen Arapça metinlerin çevirmenleri arasında A.Ç1 metnin çevirmeni (Süheyl Eyyüb Toury'nin Erek Odaklı Çeviri Kuramının kabul edilebilirlik ilkesiyle uyumlu bir yaklaşım benimseyerek erek dil ve kültür ışığında kaynak metni çevirmeyi tercih etmiştir. Türkçe çevirilerde özellikle dil ile ilgili kültürel unsurların aktarımı erek toplum tarafından kullanılan deyimler, atasözleri ve karşılıklı konuşmada kullanılan kalıp sözlere başvurularak kaynak kültürden erek kültüre çevrilmiştir. Arapça çevirilerde A.Ç1 (Süheyl Eyyüb) çeviride erek toplumun lehçe dilinin kullanımına başvurulurken, A.Ç2 (Muhammed Ait Hanna) çeviride klasik Arap dilinin kullanımı tercih edilmiştir. Başka bir deyişle, Türkçe metin çevirmenleri kendi toplumlarına kendi kültürel değerleri ışığında hitap etmeyi tercih ederken, Arapça metin çevirmenleri ise kendi toplumlarına erek dilin esnek kullanımından yararlanarak kaynak metni erek dile çevirmeyi tercih etmişlerdir. Sonuç olarak, verilerin incelenmesinde her ne kadar Arapça metin çevirmenlerinin erek odaklı çeviriye yöneldikleri tespit edilse

de içeriksel incelemelerde ortaya çıkan sonuç Arapça metin çevirmenlerinin Arap dilinin esnekliğinden faydalanarak kabul edilebilirlik ilkesiyle örtüşen bir yaklaşım benimsemeleri ile açıklanabilir. *Albert Camus'nün Yabancı İsimli Romanındaki Kültürel Unsurların Türkçe ve Arapça Çevirilerinin Ere Odaklı Çeviri Kuramı Doğrultusunda İncelenmesi* isimli bu araştırma sonucunda Türkçe ve Arapça çeviriler arasında karşılaştırmalı çözümleme sonucunda tespit edilen fark, Türkçe metin çevirmenlerinin Arapça metin çevirmenlerinden daha çok erek kültür odaklı çeviriye başvurdukları yönündedir. Söz konusu çalışma ile çeviribilim alanına varoluşçuluk felsefesinin baş yapıtlarından *Yabancı* romanı ve onun Fransız dilinden Türkçe ve Arapçaya yapılan çeviri incelemesi ile katkı sağlamak, çeviribilimin uygulamalı alanına hizmet eden bir eser ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu çalışmanın farklı diller ve farklı dizgeler arası yapılacak başka çalışmaları beraberinde getirmesi, örnek teşkil etmesi, dil, kültür ve çeviribilim alanlarında çalışan tüm paydaşlara, öğretmen ve tercüman adaylarına destek olabilmelerini dileriz.

### Kaynakça

- Abdülhamid, M. (1978). El-Cahez'in Çeviri Kuramı. *El-Mavared Dergisi*. 7(4), 42-50.
- Almaany, Arapça sözlük, <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/> Web sayfasından erişilmiştir.
- Ayan, D. (2011). "Ög"den "Anne"ye: Türkçe Söz Varlığı Anne. *Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 12(7), 22-28.
- Aydın, Y. (2019). *Albert Camus'nün yabancı adlı eserinin çevirilerine eleştirel bakış*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brockelmann, K. (1898). *Arap Edebiyat Tarihi* (Çev: Abdülhelim A.N.). Kahire: Daar Elmaaref.
- Camus, A. (1942), *L'Étranger*, Paris: Gallimard, [https://archive.org/details/albertcamus-letranger-1942\\_20190820/mode/2up](https://archive.org/details/albertcamus-letranger-1942_20190820/mode/2up), Web sayfasından erişilmiştir.
- Camus, A. (1942). *Yabancı* (S. Tiryakioğlu, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. <https://ipfs-library.net/ipns/k51qzi5uqu5dilpz7m5l1k9sq15alyfmh27f352l3nz99j2e7urb77adivvumd/albert-camus-yabanci.pdf> Web sayfasından erişilmiştir. 2023.
- Camus, A. (1942). *Yabancı* (V. Günyol, Çev.). İstanbul: Can yayınevi. <https://dokumen.tips/documents/albert-camus-yabanci-5793146a52b69.html>, Web adresinden erişilmiştir
- Camus, A. (1942). *Yabancı*. (A. Sezen, Çev.). İstanbul: Can Yayınevi.
- Camus, A. (1942). *الغريب* (M. A. Hanna, Çev.). Beyrut: El-Jamel Yayınevi. [https://archive.org/details/20210125\\_20210125\\_1200](https://archive.org/details/20210125_20210125_1200) Web sayfasından erişilmiştir. 2023.
- Camus, A. (1942). *الغريب* (S. Eyyüb, Çev.). Suriye: El-Jedavel Yayınevi. [https://archive.org/details/20210125\\_20210125\\_1200](https://archive.org/details/20210125_20210125_1200), Web sayfasından erişilmiştir.
- Çimen Karayürek, E., Erkanan Çakır, N., (2017). Albert Camus'nün "Yabancı"sındaki Güneş Kavramının Çeviri Yoluyla Aktarımı Üzerine Bir İnceleme. *Social Sciences Studies Journal*, vol.3, no.8, 1617-1624
- Genç, A. (2019). *Charles Perrault Masallarının Türkçe Çevirilerindeki Kültürel Unsurların Ere Odaklı Çeviri Kuramı Açısından İncelenmesi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Guidère, M. (2016). *Introduction À La Traductologie-Penser La Traduction: Hier, Aujourd'hui, Demain*, Paris: De Boeck.
- Kara, S. V. (2010). Tarihsel Değerlendirmeler Işığında Türkiye'de Çeviri Etkinliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 94-101.
- Kaya, M. (2023). Yorumlayıcı Çeviri Kuramı Açısından Albert Camus'nün "Yabancı" Adlı Romanının Çevirilerinin İncelenmesi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (37), 1401-1412.

- Ladmiral, J. R. (1979), *Traduire: Théorème Pour La Traduction*, Paris: Payot.
- Larousse, Fransızca Web sözlüğü, <https://www.larousse.fr/dictionnaires> web sayfasından erişilmiştir.
- Le Robert Micro (2003). Fransızca sözlük. Kanada.
- Lederer, M. (1994), *La Traduction Aujourd'hui, Le Modèle Interprétatif*. Paris: Hachette
- Munday, J. (2001). *Introducing Translation Studies. Theories And Applications*. London & New York: Routledge.
- Toury, G. (1995). *Betimleyici Çeviri Çalışmaları ve Ötesi-"Çeviride Normların Doğası Ve Rolü"*. Philadelphia: John Benjamins
- Türk dili Kurumu (2023), TDK Türkçe sözlük, <https://sozluk.gov.tr/> Web sayfasından ulaşılmıştır.
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri Stratejileri Kuram ve Uygulama*. Ankara: Grafiker Yayınları.

## 80. Samuel Taylor Coleridge'in *The Rime of The Ancient Mariner* Adlı Eserinin Türkçe Çevirilerinin Yeniden Çeviri Bağlamında İncelenmesi<sup>1</sup>

Gülay BİLGAN<sup>2</sup>

Lale ARSLAN ÖZCAN<sup>3</sup>

**APA:** Bilgan, G. & Arslan Özcan, L. (2024). Samuel Taylor Coleridge'in *The Rime of The Ancient Mariner* Adlı Eserinin Türkçe Çevirilerinin Yeniden Çeviri Bağlamında İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1393-1428. DOI: 10.29000/rumelide.1454523.

### Öz

Çalışmamızın amacı ilk çeviriler ve yeniden çeviriler arasındaki ilişkiyi çevirmenin ufuk, tavır ve duruşu üzerinden okumaktır. Bu nedenle Samuel Taylor Coleridge'in *The Rime of the Ancient Mariner* adlı eserlerinin ilk çevirisi ve yeniden çevirileri Antoine Berman'ın yorumbilgisel çeviri eleştirisi kuramıyla incelenmiş, sonuçlar çeviriyi yönlendiren ufuk, tavır, duruş ve çeviri projesi kavramları üzerinden tartışılmıştır. Samuel Taylor Coleridge'in *The Rime of the Ancient Mariner* adlı şiiri ilk olarak 1996 yılında Alper Çeker'in çevirisiyle Altıkkırkbeş yayınları tarafından yayınlanmış, bunu 2020 yılına kadar gerçekleşmiş altı yeniden çeviri takip etmiştir. Çalışmamızda öncelikle ilk çeviri ve yeniden çeviriler daha sonra özgün metin biçimsel, biçimsel ve tematik ve içeriksel olarak çözümlenmiştir. Çevirilerin çözümlenmesi, özgeçmişleri ve söylemlerinden hareketle çevirmenlerin ufuk, duruş, tavır ve çeviri projeleri belirlenmiştir. Bununla birlikte yeniden çevirileri çevreleyen yanmetinler yayıncıların yeniden çevirileri sunuş stratejileri bakımından değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda belli bir çeviri tavır ve duruşuna sahip çevirmenlerin çeviri ufukları gereğince belirgin bir çeviri projesine sahip oldukları, bu çerçevede de önceki çevirilerden kaynak metnin belli bir özelliğini ön plana çıkararak ayırdıkları, öte yandan belirgin bir çeviri tavrı ve duruşu içinde olmayan çevirmenlerin çevirilerini belli bir çeviri projesi çerçevesinde gerçekleştirmedikleri gözlenmiştir. Belirgin olmayan bir çeviri projesi sonucunda ortaya çıkan yeniden çevirilerinin yayıncılık sektörünün dinamikleriyle şekillendiği bulgulanmıştır. Yayıncıların ise yeniden çevirilerin

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Diller ve Kültürlerarası Çeviribilim Doktora Programı kapsamında yürütülmekte olan "İlk Çeviriler ve Yeniden Çeviriler Arasındaki Diyalektiği Çevirmen Ufuk, Tavır ve Duruşu Üzerinden Okumak" başlıklı tezden üretilmiştir.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 31.01.2024 tarihli, 2024.01 nolu toplantı kararıyla etik izni verilmiştir.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %16

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 10.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1454523

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafli Körlleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu / Instructor, Tekirdağ Namık Kemal University, School of Foreign Languages (Tekirdağ, Türkiye), gbilgan@nku.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-0305-0607, **ROR ID:** https://ror.org/01aomk874, **ISNI:** 0000 0004 0369 8053, **Crossreff Funder ID:** 501100019863

<sup>3</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Mütercim Tercümanlık (Fransızca)/ Assoc. Prof. Lale Özcan, Yıldız Technical University, Faculty of Arts & Science, Department of Western Language and Literature, Translation and Interpreting (French), (İstanbul, Türkiye), arslanl@yildiz.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7565-4565 **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossreff Funder ID:** 501100006560

sunumunda çevirinin biçim ve içeriğini ön plana çıkarmaktan çok yanmetinleri vurguladıkları gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** yeniden çeviri, Antoine Barman, çevirmen ufku, çeviri duruşu, çeviri projesi

## **An Investigation of the Turkish Translations of *The Rime of The Ancient Mariner* in the Context of Retranslation<sup>4</sup>**

### **Abstract**

The aim of our study is to investigate the relationship among first translations and retranslations through the horizon of the translator, translating position and the translation project. To this aim, the first translation and retranslations of Samuel Taylor Coleridge's *The Rime of the Ancient Mariner* are analyzed through Antoine Berman's hermeneutic theory of translation criticism and the results are discussed through the concepts of horizon, translating position and translation project that guide the translations. Samuel Taylor Coleridge's poem was first published in Turkish in 1996 by Altıkırkbeş Publications in Alper Çeker's translation, followed by six retranslations until 2020. First, the first translation and the retranslations are analyzed stylistically, thematically and contextually. Based on these analyses and through the biographies and statements, the translators' horizons, positions and translation projects were identified. In addition, the paratexts surrounding the retranslations were evaluated to highlight the publishers' strategies of presenting the retranslations. As a result, it has been observed that translators with a certain translation horizon and position have a clear translation project, and they differ from previous translations by emphasizing a certain feature of the source text, whereas translators who do not have a clear translational horizon or position do not realize their translations within the framework of a certain translation project. It has been found that retranslations with an unclear translation project are shaped by the dynamics of the publishing sector. It has also been observed that publishers emphasize the paratexts rather than the form and content of the translation.

**Keywords:** retranslation, Antoine Berman, the horizon of the translator, translating position and the translation project

<sup>4</sup> **Statement (Thesis / Paper):** This article has been produced within the scope of the doctoral thesis titled "Reading the Dialectics between the First Translations and Retranslations through Translator's Horizon, Position and Stance". It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Statement:** Ethical permission was granted by Yıldız Technical University Ethics Commission with the decision dated 31.01.2024, and numbered 2024.01

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: %16

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 10.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1454523

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

## Giriş

Isabelle Collombat'ın 21. yüzyılı "yeniden çeviri çağı" olarak tanımladığı (akt. Poucke ve Gallegro, 2019, s.10) 2000'li yıllar özellikle yazımsal çeviride çok sayıda yeniden çeviriye sahne olmuştur. Yazın çevirisinde diğer türlere oranla şiir çevirisinin sayıca az (Venuti, 2011, s.127) olmasına rağmen Samuel Taylor Coleridge'in *The Rime of the Ancient Mariner* şiirinin 1996 yılında Alper Çeker tarafından gerçekleştirilen ilk çevirisinden bu yana çok defa yeniden çevrildiği görülmektedir. Çalışmanın bütüncesini Samuel Taylor Coleridge'in *The Rime of the Ancient Mariner* adlı şiirinin farklı yıllarda farklı çevirmenlerce yapılmış çevirileri<sup>5</sup> oluşturmaktadır.

Son yıllarda dikkat çeken yeniden çeviri kavramı bir eserin aynı dile ikinci ve/veya sonraki çevirileri olarak tanımlanmaktadır (Tahir-Gürçağlar 2009; Koskinen ve Paloposki, 2010) ve kavramın kaynağı *Palimpsestes* dergisinin yeniden çeviriye konu alan 1990 yılı 4. sayısına dayanmaktadır (Poucke ve Gallegro, 2019). Söz konusu sayıda Antoine Berman ve Paul Bensimon'un öne sürdüğü görüşler, ilk çevirilerin eksikliğine ve ardından gelen çevirilerin tamamlayıcı yönüne ve yeniden çevirilerin ilk çeviriye göre daha kaynak odaklı olma eğilimine vurgu yapmaktadır (akt Brownlie, 2006). Sonraki yıllarda yapılan araştırmalar durumun görüldüğünden karmaşık olduğunu ortaya koymuş ve yeniden çeviriye ortaya çıkaran bir dizi faktöre dikkat çekilmiştir. Koskinen ve Paloposki (2003) yeniden çevirinin değişen ihtiyaçların ve algının bir ürünü olabileceği kanısına ulaşmışlardır. Desmidt (2009) metin türünün önemine ve okur kitlesindeki değişikliğe dikkat çekerek yetişkinler için yazılmış bir yapıtın çocuklar için yeniden çevrildiğinde doğası gereği erek kültüre yakın olabileceğini öne sürmüştür. Brownlie (2006) ise hem yazın teorisinden hem de yeniden çeviri teorisinden faydalandığı çalışmasında yeniden çevirilerin ortaya çıktıkları bağlamın ürünü oldukları ve değişen ideolojik, dilsel, yazımsal ve çeviri normlarından etkilenmelerinin yanı sıra çevirmenin tercih ve seçimlerinden de etkilendiğini ortaya koymuştur. Bu durumun bütüncemizde yer alan çevirilerde söz konusu olduğu gibi, Anthony Pym'in etken yeniden çeviriler olarak adlandırdığı aralarında kültürel, bağlamsal ve zamansal boşluk bulunmayan yeniden çevirilerde de görünür olabileceği kanısındayız. Bu bağlamda yeniden çeviri olgusuna çevirmenin seçimlerini şekillendiren çevirmen tavrı, çeviri projesi ve çeviri ufku kavramları çerçevesinde yaklaşmanın, özgün metin, çeviriler ve yeniden çeviriler arasındaki karmaşık ilişkilere ışık tutmada faydası olacaktır diye düşünmekteyiz.

## 1. Kuramsal çerçeve

### 1.1. Yeniden çeviri

Giriş bölümünde yeniden çevirilerin görüldüğünden daha karmaşık bir yapıya işaret ettiğini belirtmiştik. Berman ve Bensimon'un öne sürdüğü yeniden çeviri hipotezi sonrasında yapılan çalışmalar yeniden çevirilerin ortaya çıkma sebeplerine ilişkin çok farklı bulgulara ulaşmışlardır: hedef okur kitlesindeki değişimler (Gambier, 1994), kaynak metnin değişimi, çevirmenin önceki çevirilerden haberdar olmayışı (Venuti, 2004), değişen sosyal şartlara bağlı olarak farklılaşan normlar (Brownlie,

<sup>5</sup> Coleridge, S.T. (1996). İhtiyar denizcinin ezgisi, çev. Alper Çeker, Altıkkırkbeş Yayınları  
Coleridge, S.T. (2008). Yaşlı gemici, çev. Şavkar Altınel, İletişim Yayınları.  
Coleridge, S.T. (2009). Kadim denizcinin ezgisi, çev. Tuğrul Türkkkan, E Yayınları.  
Coleridge, S.T. (2017). Yaşlı denizci, çev. Oğuz Baykara, Everest Yayınları  
Coleridge, S.T. (2018). Yaşlı denizcinin ezgisi, çev. Hande Koçak, İş Bankası Kültür Yayınları.  
Coleridge, S.T. (2019). İhtiyar gemici, çev. İrem Nur Polat, Gece Kitaphı.  
Coleridge, S.T. (2020). Yaşlı gemici, Kubilay Han, Christabel, çev. Osman Tuğlu, Kabalıcı Yayınevi

2006) ya da yayınevleri arasındaki koordinasyon eksikliği bile yeniden çeviriyi ortaya çıkaran sebepler arasında sıralanabilir (akt. Tahir-Gürçağlar, 2020, s.487).

Anthony Pym farklı zaman ve uzamda birbiriyle içerik bakımından ters düşmemekle birlikte birbiriyle rekabet içinde olan yeniden çevirileri “edilgen” yeniden çeviri olarak adlandırılırken, birbirine yakın zaman ve kültürel konum içerisinde gerçekleşen yeniden çevirileri ise “etken” yeniden çeviri olarak adlandırır (Pym, 2014, s.82). Edilgen yeniden çeviriler, değişen sosyo-kültürel normlar ve stratejileri yansıtmaya potansiyeline sahipken, etken yeniden çevirilerde çevirmenin amaçlarını yansıtmaya bakımından merceğin çevirmene doğrultulması önem taşır (Pym, 2014, s.83.). Her ne kadar yeniden çevirinin önceki çevirilerden tamamen habersiz olarak gerçekleştirilmesi mümkün olsa da yeniden çevirmenin çevirilere getirilen rakip yorumlarla birlikte bu çevirilerin şekillendiği dilsel ve kültürel normlardan da haberdar olması olasıdır (Venuti, 2013, s.100). Böyle bir durumda çevirmen önceki çevirileri yönlendiren normları koruyabilir, gözden geçirebilir ya da farklı normlarla değiştirebilir. Yayıncılık perspektifinden bakıldığında ise telif hakkının sona ermesine bağlı olarak bir kaynak metnin kamu malı haline getirilmesi, dolayısıyla çeviri maliyetinin azaltılması yeniden çeviri için gerekçe olarak hizmet eder (Tahir-Gürçağlar, 2020, s.487). Bu çerçevede, yeniden çevirilerin ortaya çıkışı ve yaygınlığı konusundaki nedenler çok çeşitli olmakla birlikte, çevirmenin rolü, yayıncılık stratejileri ve kültürel değişim gibi etkenlerin bir araya geldiği karmaşık bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

## 2. Yöntem

### 2.1. Antoine Berman ve yorumbilgisel çeviri eleştirisi

Araştırmamızın yöntemini Antoine Berman’ın yorumbilgisel çeviri eleştiri yöntemi oluşturmaktadır. Çevirmeni ediminin başlıca sorumlusu etken bir özne olarak kabul eden bu eleştiri yöntemi, değerlendirmede öncelikle çevirmenin çeviriye yönelik yaklaşımından ve çeviri tercihlerinden yola çıkmaktadır. Bu yönüyle de yeniden çevirilerde şekillenen çevirmen tercihlerinin izini sürmede uygun bir yöntem olduğunu düşünmekteyiz.

Eleştiri yönteminin ilk basamağını çevirinin ve özgün metnin okunması oluşturur. Okumalar basamağı aynı zamanda hem çeviri metnini hem de özgün metni çözümleme amacı taşır. Berman bu aşamada önceliği çevirinin okunmasına vermektedir. Bu Berman’ın çevirinin ikincil konuma yerleştirilmesini yadsıyan bakış açısının yansıması olmakla beraber incelenen çeviriye ilişkin özgün eser odağından bir bakış açısı geliştirmenin de önüne geçme amacı taşır. Çevirinin ilk okuması aynı zamanda çeviri yapının erek dilde kendi başına bir eser olarak yazın alanında yer alıp alamayacağı ve tüm yapısal parçalarında sistematik, bağıntılı ve organik bir karaktere sahip gerçek bir metin olarak kabul edilip edilmeyeceği konusunda fikir verir (Berman, 2009, s.50).

Okumalar adımının ikinci adımı ise özgün yapının okunmasıdır. Aynı zamanda bir çeviri öncesi hazırlık aşaması olarak da düşünülebilecek bu adım özgün metnin biçimini ve biçimini oluşturan cümle dizilimi, sıfat, zarf, edat kullanımı, zaman, söz sanatları gibi tüm dilsel ve biçimsel özelliklerini keşfetmeyi amaçlar.

Daha önce de ifade edildiği gibi çevirilerin ve özgün metnin okunması basamağı aynı zamanda hem çeviriler hem de özgün metin üzerinde gerçekleştirilen çözümlemeyi içerir. Berman’ın yaklaşımında metnin çözümlenmesi biçimsel, biçimsel ve tematik ve içeriksel özellikleri olmak üzere üç düzleme odaklanmaktadır. Metindeki tematik ağı belirlemede kullanılabilecek yöntem ise sözlüksel alan



ilişkilerinden yola çıkılarak sözlüksel alan, anlamsal alan düzlemleri belirlemek ve sözcüklerin birbirleriyle anlamsal ilişkilerini çözümlenektir. Bu basamak aynı zamanda karşılaştırma aşamasında kullanılacak çevirilerdeki aksayan ve/veya genelin aksine akıcılaşan bölümleri ve özgün metinde metni bütünlüğe ulaştıran kilit bölümlerin tespit edilmesini kapsar.

Yorumbilgisel çeviri eleştirisi yönteminin ikinci basamağında ise odağımızı çeviriyi gerçekleştiren özneye doğrulturuz. Çeviriler çevirmenin süzgecinden geçerek okura ulaşır bu yüzden de çevirmenin kim olduğu, çevirmenlik dışında başka bir meslek yapıp yapmadığı, hangi türde çeviriler gerçekleştirdiği, çeviri edimine ilişkin inanış ve kavrayışları ve çeviri üzerine söylem üretip üretmediği araştırılarak çevirmenin duruşu, tavrı, çeviri projesi belirlenmeye, ufkuna ulaşılmaya çalışılır.

Çevirmen tavrı ve duruşu, çevirmenin çevirinin amacına, anlamına ve biçimine ilişkin çevirinin tarihsel, sosyal, yazınsal ve ideolojik bağlamıyla ilişkili kavrayışlarını içerir. Bir anlamda çevirmenin çevirinin bağlamını içselleştirme biçimidir (2009, s.58). Çevirmenin duruşu dolaylı olarak metin üzerinden, kendi çevirisi ya da genel olarak çeviri üzerine söylemlerinden çıkarılabilir (Berman, 2009, s.59). Ancak çevirmen kendi duruşunu her zaman doğrudan açıkça ifade edemeyebilir ve çeviriyle ilgili görüşlerini önsözler ve röportajlar gibi yapılandırılmış metinlerde dile getirdiğinde de yaygın kanıyı tekrar etme eğiliminde olur. Çevirmenin ufku çevirmeni çevreleyen onun seçimlerini, çeviri metne yaklaşımını, kullanacağı stratejileri belirleyen dilsel, yazınsal, kültürel ve tarihsel parametrelerden oluşan bir çember gibidir. Çevirmenin sahip olduğu çeviri ufku onun tercihlerini ve çeviriye bakış açısını genişletebildiği gibi sınırlayabilir de. Çeviri projesi ise çevirmenin tavır ve duruşu ve çevirdiği yapıtın gerekliliklerinin bir kesişimidir. Berman'a göre tutarlı bir çeviri bir çeviri projesinin ürünüdür (2009, s.60). Çevirmen çeviri biçimini, metne nasıl yaklaşacağını sahip olduğu tavır ve duruş doğrultusunda bu projeye göre belirler.

Yorumbilgisel çeviri eleştirisi yönteminin bir sonraki basamağında çözümlenme aşamasında çeviriler ve özgün metinde tespit edilen bölümler üzerinden iki yönlü bir karşılaştırma gerçekleştirilir. Bu basamağı çevirinin alımlanmasının incelenmesi takip eder. Çeviri üzerine yazılmış eleştiri yazıları ve okur yorumları çerçevesinde çevirinin nasıl değerlendirildiği bulgulanır. Yöntemin son basamağı ise üretken eleştiri basamağıdır. Burada eleştirmen yeniden çevirilere alan açmak üzere önerilerde bulunabilir.

Çalışmamızda bütüncemizin yoğunluğu göz önüne alındığında Berman'ın eleştiri yönteminin bütüncül bir uygulaması bir makalenin sınırlarını aşacağından makalemizde ilgili yöntemin ilk iki basamağında ulaştığımız bulgular üzerinden bir değerlendirme yapılmıştır. Çevirmenlerin ufuk, tavır, duruş ve çeviri projelerinden hareketle yeniden çevirilerde bu ufuk tavır ve duruşun nasıl şekillendiği bulgulanmaya çalışılmıştır.

### 3. İnceleme

#### 3.1. Samuel Taylor Coleridge ve İngiliz Romantizmi

İngiliz şair ve yazar Samuel Taylor Coleridge İngiliz Edebiyatı Romantik dönem şiir akımının öncülerindedir. Edebiyat tarihçilerinin 1785-1830 yılları arasına konumlandıkları bu dönem Britanya'nın tarım toplumundan sanayi toplumu olma yolunda yaşadığı hem sosyolojik hem politik olarak çalkantılı bir döneme denk düşer. Romantik dönem yazın türleri arasında şiirin tartışmasız üstünlüğünün olduğu bir dönemdir. Dönemin edebiyat ve şiir anlayışında bir dizi ortak nokta öne çıkar: kendiliğindenlik ve duyguların itkisi, doğa, gündelik olanın yüceltilmesi, bireysellik ve yabancılaşma ve

doğüstü öğeler ve uç psikolojik durumlar (Stillinger ve Lynch,2006, s.10-17). 18.yy sanayileşmenin ilk etkilerinin sarsıcı bir biçimde ortaya çıkmaya başladığı bir dönemdir. Dolayısıyla şairler gittikçe kaotikleşen şehir yaşamını terk edip doğada sükuneti aramışlardır. Bu da Romantik dönemin şiirlerinin doğa şiiriyle eş anlama gelecek biçimde doğa temasıyla yüklü olmasına sebep olmuştur. Yabancılaşma ve bireysellik Romantik şairlerin eserlerinde ön plana çıkan bir diğer özelliktir. Bunun yanı sıra Coleridge, Keats ve Shelly şiirlerinde olağanüstü ve gizemli temalara yer vermiş, geçmişin romanslarını canlandırmışlardır. Uzak diyarlarda geçen, doğüstü güçler ve mistik anlatımla bezeli anlatılara ek olarak rüyalar, sanrılar ve değişen bilinç durumları da şairlerin ilgi alanı haline gelmiştir.

### 3.2. *The Rime of the Ancient Mariner*'ın biçimsel, biçemsel, tematik ve içeriksel özellikleri

*The Rime of the Ancient Mariner*, yaşlı bir denizcinin bir düğün davetine giden üç kişiden birini durdurarak başından geçen talihsiz olayları anlatmasını konu edinir. Denizci çıktıkları gemi yolculuğunda hiçbir neden yokken denizciler için kutsal sayılan bir albatrosu öldürmesiyle lanetlenir ve bu denizci ve mürettebat için bir felaketin başlangıcıdır. Denizci ve mürettebat bir süre susuzlukla boğuşur, sonra doğüstü güçlerin etkisiyle tüm mürettebat hayatını kaybeder ve denizci okyanusun ortasında bu korkunç manzara eşliğinde yapayalnız yolculuğuna devam etmek zorunda kalır. Denizcinin geminin etrafında dolaşan su yılanlarına istemsiz bir biçimde sevgi beslemesiyle üzerindeki lanet kalkar ve yine doğüstü güçlerin de etkisiyle denizci karaya ulaşır. Burada denizci kendisini kurtaran bir keşişe günah çıkararak taşıdığı manevi yükten arınsa da zaman zaman bu yük yine varlığını hissettirir. Bu sebeple denizci diyar diyar gezerek ve başından geçenleri ibret alması gerektiğini düşündüğü kişilere anlatarak manevi bir rahatlama yaşar.

Coleridge *The Rime of the Ancient Mariner*'ın ilk yayınlandığı 1798 yılından itibaren 1817 yılında son halini alana kadar şiirde çeşitli değişiklikler, eklemeler ve çıkarmalar yapmıştır. Şiirin ilk versiyonunda kullanılan arkaik dil son versiyonda yumuşatılmış ve şiire okuru yönlendiren notlar eklenmiştir. Şiir yedi bölümden oluşmaktadır ve her bölümde birbirinden farklı uzunlukta nazım birimleri yer almaktadır. Her bölümde dördlük, beşlik ve altılık kıtalardan bulunmakta ancak üçüncü bölüm de dokuz dizelik bir kıta bulunmaktadır, ancak bu kıtanın beş ve dördlük iki kıtaya bölündüğü versiyonlar da mevcuttur. Şiirin ilk yayınlandığı versiyonunda toplam 658 dize bulunmaktayken son versiyonu 625 dizeden oluşmaktadır.

Şiirde, altı ve sekiz heceli dört ayaklı kıtalardan oluşan bir kalıp kullanılır. Bu, her satırın altı ya da sekiz hece içerdiği ve dört vurgulu heceden oluştuğu anlamına gelmektedir. Şiirin uyak şeması ise oldukça karmaşıktır. Dört dizeli kıtalarda ABCB düzeninde bir uyak şeması kullanıldığı görülür. Beş ve altı dizeli kıtaların uyak şeması çeşitlilik göstermekle birlikte en yaygın kullanılan uyak düzeni ABCCB, ABAAB, ABCBDB, ABABAB biçimindedir. Şiir biçemsel özellikler açısından incelendiğinde ise ilk dikkat çeken unsur ses, sözcük ve dize düzeyinde tekrardır. Ses düzeyinde tekrar hem dize sonlarında hem de dize içi tekrar olarak karşımıza çıkmaktadır. Şiirde ses düzeyinde tekrarın yanı sıra sözcük düzeyinde tekrardan da sıkça faydalanılmıştır. Ses ve sözcük tekrarının yanı sıra şiirde kullanılan bir başka tekrar türü dize düzeyinde tekrardır. Aynı zamanda balad türünün bir özelliği olarak tekrar şiirde ritim ve vurgu oluşturur ve okurun şiirin duygu ve atmosferini daha iyi hissetmesine yardımcı olur. Şiir biçemsel olarak çeşitli söz sanatlarının kullanımına da örnekler sergilemektedir. Şiirde en yaygın kullanılan söz sanatları kişileştirme, benzetme, karşıtlık, kapsamlayış ve abartmadır. Bunlarla birlikte şair zaman zaman şiirde ölçünlü dilden ayrılarak eksilti anlatıma başvurmuştur. Betimleyici bir dilin hâkim olduğu şiirde, sıkça yansıma sözcüklerin kullanımıyla ses öykünmesinden yararlanılmıştır. Şiirin biçemsel özelliklerinden

bir diğeri ise devrik cümle yapılarının kullanımınıdır. Devrik cümle yapısı şiirsel bir söyleyiş yaratmada şairlerin sıkça başvurduğu yöntemlerden biridir. Artlama ise bir dize sonundaki bir anlam biriminin sonraki dize içinde tamamlanmasıdır. Okur bir dizeden diğerine geçerken anlam birimi kesilmez ve okuma akışı bozulmaz. Böylece, metin daha doğal bir şekilde okunabilir ve anlaşılabilir. Şiirin biçimsel ve biçimsel özelliklerine ilişkin örnekler çevirilerin çözümlenmesinde sunulduğundan bu bölümde detaylandırılmamıştır.

Şiirin ortaya çıktığı dönem ve ait olduğu şiir geleneği, yazarın biyografisi ve yerleşikler üzerinden yola çıkarak incelediğimizde birçok tema ve alt tema ortaya çıkmaktadır. Romantik dönemin öncüllerinden olan şiirin doğanın hem ürkütücü hem de büyüleyici yönünü yansıtan doğa betimlemeleri bakımından oldukça zengin olduğu görülmektedir. Doğa ve doğaüstü teması ses/sessizlik, gündüz/gece, hareket/hareketsizlik, ışık/gölge gibi alt temaları bu ana temayla birleşerek şiirin ağırlık merkezini oluşturmaktadır. Yaşam ve ölüm teması şiirde ulaşılan bir diğer temadır. Denizci albatrosu öldürmesiyle başlayan lanetten kurtulup ülkesine geri dönmeyi başarana kadar etrafı ölümlerle çevrilidir. Şiir aynı zamanda taşıdığı mesajı da bağlı olarak zaman zaman dini unsurları ön plana çıkarır. Bu yönüyle oraya çıkan günah/kefarete teması şiirin yapı taşlarından bir başkasıdır.

#### 4. Çevirilerin incelenmesi

##### 4.1. Çevirmen Alper Çeker ve *İhtiyar Denizcinin Ezgisi*

Özgün metnin ilk çevirisi konumundaki Alper Çeker'in 1996 yılında *İhtiyar Denizcinin Ezgisi* başlığıyla yayınlanan çevirisi şiirin *Lyrical Ballads*'da yayınlanan ilk versiyonuna dayanmaktadır. Çeviride yanmetin olarak Samuel Taylor Coleridge'in kısa bir özgeçmiş, Coleridge ve Romantizm başlıklı yazar ve Romantizm dönemini konu alan bir deneme ve İngiliz Romantizm dönemi kronolojisi yer almaktadır. Çeviride özgün metin ve çeviri karşılıklı sayfalarda karşılaştırmalı olarak okura sunulmuştur.

##### 4.1.1. *İhtiyar Denizcinin Ezgisi*'nin çözümlenmesi

Alper Çeker'in çevirisi biçimsel özellikler çerçevesinde değerlendirildiğinde bölüm ve dize sayısı, bölümlerin ve nazım birimlerinin dizilimi bakımından özgün metinle örtüşmektedir. Buna karşın Türkçede uygulanması mümkün olmadığından vurguya dayalı hece ölçüsü çeviriye aktarılamamıştır. Bununla beraber çeviride özgün metnin uyak şemasının dışına çıkılarak belli bir düzen içinde olmayan bir uyak şeması takip edilmiştir. Aşağıdaki karşılaştırmalı olarak sunulan kesitlerde görüleceği gibi (bkz. Tablo 1) çeviride özgün metnin uyak şemasından farklı şema takip edilmiştir.

**Tablo 8.** İhtiyar Denizcinin Ezgisi'nin Uyak Yapısı

|   |                  |   |                  |
|---|------------------|---|------------------|
| Düğün davetlisi bir taşta oturdu,<br>Dinlemekten başka çaresi yoktu:<br>Ve böylece konuşmayı sürdürdü o ihtiyar kişi<br>Parlak gözlü Denizci. (Çev. Çeker <sup>6</sup> , dize 21-24,<br>s.27) | A<br>A<br>B<br>B | The wedding-guest sate on a stone,<br>He cannot chuse but hear:<br>And thus spake on that ancycnt man,<br>The bright-eyed Marinere <sup>7</sup> . (dize 21-24, s.2) | A<br>B<br>C<br>B |
| Onun dudakları kıvılcık, bakışları özgür,<br>Perçemleri altın sarısı:<br>Derisi cüzzam beyazı,  | A<br>B<br>B      | Her lips are red, her looks are free,<br>Her locks are yellow as gold:<br>Her skin is as white as leprosy,  | A<br>B<br>A      |

<sup>6</sup> Bu bölümde yer alan çeviriler söz konusu eserin Alper Çeker tarafından gerçekleştirilmiş çevirisinden alınmıştır. Bundan sonraki kesitlerde yalnızca dize ve sayfa ile numarası anılacaktır.

<sup>7</sup> Wordsworth, W. & Coleridge, S.T. (1920). *Lyrical Ballads*, Duckworth and Co, London.

|  |                            |   |                            |
|--|----------------------------|---|----------------------------|
| Ve kadın ondan daha ölümsü;<br>Teni durgun havayı soğutuyor. (dize 186-190, s.49)  | C<br>A                     | And she is far liker Death than he;<br>Her flesh makes the still air cold. (dize 186-190, s.9)  | A<br>B                     |
| Ne loş ne de kırmızı, Tanrı'nın başı gibi,<br>Parlak Güneş tepede:<br>O zaman hepsi doğru buldu, öldürmüştüm Kuşu<br>Sis ve karanlığı getiren.<br>"Doğruydu, dediler, kuşlar öldürülmeli<br>Böyle sis ve karanlığı getiren. (dize 93-98, s.37) | A<br>B<br>C<br>D<br>A<br>D | Ne dim ne red, like God's own head,<br>The glorious Sun uprist:<br>Then all averr'd, I had kill'd the Bird<br>That brought the fog and mist.<br>'Twas right, said they, such birds to slay<br>That bring the fog and mist.(dize 93-98, s.5) | A<br>B<br>A<br>B<br>A<br>B |

Çevirinin biçimsel özellikleri değerlendirildiğinde ise Tablo 2'de gösterildiği gibi sözcük ve dize düzeyinde tekrarın ön plana çıktığını görürüz.

**Tablo 9.** İhtiyar Denizcinin Ezgisi'nde ses ve dize düzeyinde tekrar

|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
| Sözcük düzeyinde tekrar | The Ice was here, the Ice was there,<br>The Ice was all around:<br>It crack'd and growl'd, and roar'd and howl'd—<br>Like noises of a swound. (dize 57-60, s.3)  | Burada Buz, orada Buz,<br>Her yer Buzdu:<br>Çatlıyor ve homurdanan diyor ve kükrüyor ve uluyor,<br>Bir cinnetin seslerini andırıyordu. (dize 57-60, s.31)  |
| Dize düzeyinde tekrar   | Ne dim ne red, like God's own head,<br>The glorious Sun uprist:<br>Then all averr'd, I had kill'd the Bird<br><b>That brought the fog and mist.</b><br>'Twas right, said they, such birds to slay<br><b>That bring the fog and mist.</b> (dize 93-98, s.5) | Ne loş ne de kırmızı, Tanrı'nın başı gibi,<br>Parlak Güneş tepede:<br>O zaman hepsi doğru buldu, öldürmüştüm Kuşu<br><b>Sis ve karanlığı getiren.</b><br>"Doğruydu, dediler, kuşlar öldürülmeli<br><b>Böyle sis ve karanlığı getiren.</b> (dize 93-98, s.37) |

İlk dörtlükte özgün metinde yer alan “ice” sözcüğünün tekrarı çeviride de “buz” sözcüğü ile karşılanarak korunmuştur. Benzer şekilde sonraki kıtada tekrar eden dördüncü ve altıncı dizelerin çeviride küçük bir değişiklikte büyük ölçüde korunduğu görülmektedir.

Biçimsel özellikler söz konusu olduğunda dilin alışılmışın dışında kullanımlarını barındıran söz sanatları şiirde de kendine sıkça yer bulur. Alper Çeker'in çevirisinde söz sanatlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda (bkz.Tablo 3) sunulmuştur.

**Tablo 10.** İhtiyar Denizcinin Ezgisi'nde söz sanatları

|              |   |   |  |
|--------------|---|---|--|
| Kişileştirme | About, about, in reel and rout<br>The Death-fires danc'd at night;<br>The water, like a witch's oils,<br>Burnt green and blue and white. (dize, 123-126, s.6) | Cıvar, çevre, çıkıklar ve kargaşa içinde<br><b>Gecede Ölüm-ateşleri raksetti;</b><br>Su, bir cadının yağı gibi,<br>Yanık yeşil ve mavi ve beyaz.<br>(dize, 123-126, s.39) | Çeviride ölüm ateşlerinin dansetmesi biçiminde kurulan kişileştirme korunmuştur.           |
| Benzetme     | The Bride hath pac'd into the Hall,<br><b>Red as a rose is she;</b><br>Nodding their heads before her goes<br>The merry Minstralsy. (dize 37-40, s.3)         | Gelin Salona geçti<br><b>Kızıl bir gül gibiydi;</b><br>Yolunda başını sallayan<br>Hanendeler neşeli. (dize 37-40, s.29)   | Salona giren gelin kırmızı bir güle benzetilmektedir.<br>Bu benzetme çeviride korunmuştur. |

|             |   |  |  |
|-------------|---|--|--|
| Karşıtlık   | Water, water, every where<br>And all the boards did shrink;<br><b>Water, water, every where,<br/>Ne any drop to drink.</b> (dize 115-118, s.6)                    | Su, su, her yerde<br>Ve bütün tahtalar büzüldü<br><b>Su, su, her yerde.<br/>Bir damla yok içmeye.</b> (dize 115-118, s.39)                                     | Okyanusun ortasında bulunmalarına rağmen içecek bir damla suya muhtaç olmalarının yarattığı karşıtlık çeviride korunmuştur.  |
| Kapsamlayış | The <b>western wave</b> was all a flame,<br>The day was well nigh done!<br>(dize 163-164, s.8)  | <b>Batı akıntısı</b> tüm alevdi<br>Gün hepten kıızı! (dize 163-164, s.47)  | "Western wave"(batı dalgası) sözcüğü ile denizin kastedilmesi kapsamlayış örneği oluşturmaktadır. Çeviride bu "batı akıntısı" olarak karşılanmış söz sanatı bozulmuştur. |
| Abartma     | O Wedding-Guest! this soul hath been<br>Alone on a wide wide sea:<br><b>So lonely 'twas, that God himself<br/>Scarce seeméd there to be.</b> (dize 630-633, s.26) | Ah Dügün-Davetlisi! Bu ruh yapayalnızdı<br>Uçsuz bucaksız bir denizde<br><b>Öyle ıssızdı ki, Tanrının varlığı<br/>Şüpheliydi o yerde.</b> (dize 630-633, s.99) | Denizecinin okyanustaki yalnızlığı Tanrının varlığı bile nadirdi denerek abartılı bir söyleyiş başvurulmuştur. Söz sanatı çeviride korunmuştur.                          |

Çeviriyi söz sanatlarının aktarımı bakımından değerlendirdiğimizde söz sanatlarının büyük ölçüde korunduğu görülmektedir. Ancak bir söz sanatı olarak bir bütünün parçasını söyleyerek tamamını kastetme sanatı olan kapsamlayış söz konusu olduğunda çevirmenin "dalga" sözcüğü yerine "akıntı" sözcüğünü tercih etmesi söz sanatının bozulmasına sebep olmuştur.

**Tablo 11.** İhtiyar Denizcinin Ezgisi'nde dilsel özelliklerin kullanımı

|              |   |  |  |
|--------------|---|--|--|
| Artlama      | The Marinere, whose eye is bright,<br>Whose beard with age is hoar,<br>Is gone; and now the wedding-guest<br>Turn'd from the bridegroom's door. (dize 651-654, s.27)      | Parlak gözlü Denizci,<br>Yılların akı düşmüş sakalıyla,<br>Gitti ve şimdi düğün davetlisi<br>Güveyin kapısından döndü. (dize 651-654, s.99)                          | İlk iki dizedeki yargı üç ve dördüncü dizede tamamlanarak artlama korunmuştur. |
| Devrik cümle | <b>And some in dreams assured were</b><br>Of the Spirit that plagued us so:<br>Nine fathom deep he had follow'd us<br>From the Land of Mist and Snow. (dize 127-130,s.6). | Ve biraz güvende olanlar düşlerde<br>Bizi öylesine kasıp kavuran ruhtandı:<br>Dokuz kulaç derinde bizi izlemişti<br>Sis ve Kar ülkesinden beri. (dize 127-130, s.39) | Devrik cümle yapısı doğru çözümlenememiş, dolayısıyla aktarılamamıştır.        |

Dilsel özellikler söz konusu olduğunda ise yukarıdaki tabloda gösterildiği gibi (bkz. Tablo 4) bir dizedeki yargının tamamlanmasının sonraki dizelere bırakıldığı artlamalar ve kurallı cümle diziliminin takip edilmediği devrik cümle yapıları şiirde öne çıkan unsurlardır. Yukarıdaki alıntılara bakıldığında çeviride artlamamanın korunduğu ancak devrik cümle yapısının doğru çözümlenemeyerek aktarılamadığı görülmektedir. Ne var ki çevirinin bütününde Alper Çeker'in şiirsel bir söyleyiş elde etmek amacıyla aşağıdaki alıntıda da görüldüğü gibi devrik cümle yapılarını kullandığını görmekteyiz.

Böyle kederli hikâye anlatılmamıştır  
Kadından doğma bir adama;  
İbret almış olarak sen düğün davetlisi!

Kalkacaksın ertesi sabaha. (dize 366-369, s.71)

Bununla birlikte çevirmenin sözcüğü sözcüğüne çeviri gayreti erek ve kaynak dil arasındaki söz dizimsel farklılıklar dolayısıyla devrik cümlelerin sıkça karşımıza çıkmasına sebep olmaktadır. Örneğin bir önceki tabloda abartılı söyleyiş örneğinde karşımıza çıktığı gibi “O Wedding-Guest! this soul hath been/Alone on a wide wide sea:” ifadesi İngilizcede kurallı bir söz dizimine sahip olmasına karşın çeviride “Ah Dügün-Davetlisi! Bu ruh yapayalınızdı/Uçsuz bucaksız bir denizde” ifadesiyle devrik cümleye dönüşmüştür.

Çevirinin biçimsel özellikleri bütüncül olarak değerlendirirsek ses, sözcük ve dize düzeyinde tekrarların büyük ölçüde korunduğu, söz sanatlarının özgün metin ile paralellik gösterecek biçimde aktarıldığı görülmektedir. Dilsel özellikler arasında yer alan devrik cümle yapıları ve artlamalar dikkat çekmektedir.

Çeviri tematik ve içeriksel özellikleri bakımından incelendiğinde ise tekrar eden sözcüklerden yola çıkıldığında özgün metnin tematik ve içeriksel yapısıyla belirgin bir örtüşme içinde olsa da çeviride zaman zaman anlam değişimine hatta anlamın yitirilmesine sebep olan çeviri yaklaşımı dolayısıyla tematik yapının zayıfladığı görülmektedir. Örnelemek gerekirse, aşağıdaki alıntıda sözcüklerin tek tek anlamlarının büyük ölçüde karşılandığı ancak bir araya geldiklerinde özgün metnin bağlamından uzak kaldığı ve “denizde tek bir fısılsız” ve “neredeyse iki ucunun arasında” gibi anlam taşımayan ifadelerle yol açtığı görülmektedir.

|   |  |
|---|--|
| Denizde tek bir fısılsız<br>Hayalet gemiyi ıskahyor<br>Doğu çizgisine turmanırken<br>Boynuz biçimli Ay, tek bir parlak yıldızla<br>Neredeyse iki ucunun arasında.(dize 199-203, s.51) | With never a whisper in the Sea<br>Off darts the Spectre-ship;<br>While clombe above the Eastern bar<br>The horned Moon, with one bright Star<br>Almost atween the tips. (dize 199-203, s.9) |
|---|--|

Tüm bu veriler ışığında Alper Çekerin çevirisi özgün metnin biçimsel, biçimsel ve tematik içeriksel özelliklerini ancak kısmi olarak yansıtabildiğini söylemek mümkündür. Bu anlamda çeviri kendi içinde tutarlılık göstermemektedir.

#### 4.1.2. Alper Çeker’in ufuk, tavır, duruş ve çeviri projesi

1972 yılında İstanbul’da doğan şair, yazar ve çevirmen Alper Çeker 1998 yılında İstanbul Üniversitesi Rus Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuş ve çeviriye öğrenciliği sırasında ünlü rock müzik gruplarının şarkı sözlerinin çevirilerini yaparak başlamıştır. Ağırlıklı olarak Rusça ve İngilizce dillerinden çeviriyi yapan çevirmenin şiir, roman ve düz yazı türünde telif eserleri de bulunmaktadır. Halen editörlük ve çevirmenlik yapmaya ve çeşitli dergilerde yazılar yazmaya devam etmektedir.

Çeker’in edebiyat ve kültür kuramı hakkında yazılar yazdığı, görüşlerini belirttiği görülse de çeviri üzerine söylem üretmediği görülmektedir. Çevirmenlik kariyerinin henüz çok başında gerçekleştirdiği çeviride de çeviri anlayışını yansıtan yanmetinlere rastlanmamaktadır. Dolayısıyla çevirmenin çeviri ufku ve duruşu metin üzerinden bulgulanmaya çalışılmıştır.

Çeker’in çevirisinde bir önceki bölümde örneklediğimiz gibi çok temel düzeyde sözcüğü sözcüğüne bir çeviri stratejisi benimsediği görülmektedir. Buradan yola çıktığımızda Alper Çeker’in o dönemde çeviri ufkunun en temel çeviri kabulleriyle sınırlı olduğu, çeviri tavır ve duruşunun ise henüz şekillenmediği

kanısına ulaşılabilir. Aynı kanı çeviri projesinin varlığı sorgulandığında da pekişmektedir. Düzenli bir uyak düzeni kullanılmamış olmasına bağlı olarak çevirinin ritmik bir bütünlükten uzak olması, çeviri yaklaşımının tezahürü olarak bağlamdan kopuk ve zaman zaman anlamsız ifadelerin yer alması dolayısıyla çeviri tutarlı ve bütünlüklü bir proje görünümünden yoksundur. Çevirmenin çeviri projesinin Samuel Taylor Coleridge'in *The Rime of the Ancient Mariner* eserini erek okura tanıtmak amacını taşıdığını varsayabiliriz.

#### 4.2. Şavkar Altınel ve Yaşlı Gemici

*The Rime of the Ancient Mariner*'ın ikinci çevirisi Şavkar Altınel çevirisiyle 2008 yılında İletişim Yayınları Dünya Klasikleri serisinden yayınlanmıştır. Bu seride üç baskı yapmış, 2018 yılında İletişim Klasikleri serisi altında yayınlanmaya başlamış ve bu seride de iki baskı yapmıştır. Çeviri özgün metin ile karşılıklı sayfalarda karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

##### 4.2.1. Yaşlı Gemici'nin çözümlenmesi

Şavkar Altınel'in çevirisinde özgün metnin son versiyonu esas alınmıştır. Çeviri biçimsel açıdan değerlendirildiğinde özgün metinle aynı uzunlukta, yedi bölüm ve 625 dizeden oluşmaktadır. Çeviride bölümlerin sıralanışı, nazım birimlerinin dağılımı aynen korunmuştur. Çeviride vurgulu hece ölçüsü kullanılmamış ancak aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 5) da görüldüğü gibi özgün metinle paralel bir düzende iç uyak ve dize sonu uyaklardan faydalanılmıştır. İlk dördüğün karşılaştırmasına baktığımızda özgün metinde "blew, flew" ve "first, burst" sözcükleri arasındaki iç uyak çeviride "kıçtan, baştan" ve "aldık, daldık" sözcükleriyle sağlanmış; yine özgün metinde "free, sea" sözcüklerindeki ses uyumuna dayanan dize sonu uyak "ize, denize" sözcükleri arasındaki ses uyumuyla karşılanmıştır.

**Tablo 12.** Yaşlı Gemici'nin uyak yapısı

|   |                            |  |                            |
|---|----------------------------|--|----------------------------|
| Rüzgâr esti <b>kuçtan</b> , köpük uçtu <b>baştan</b> ,<br>Karıştı ardımızda uzanan <u>ize</u> ;<br>Durmadan yol <b>aldık</b> , ilk defa biz <b>daldık</b><br>Çit çıkmayan o koskoca <u>denize</u> .<br>(Çev. Altınel <sup>8</sup> , dize 103-106, s.81) | A<br>B<br>C<br>B           | The fair breeze <b>blew</b> , the white foam <b>flew</b> ,<br>The furrow followed <u>free</u> ;<br>We were the <b>first</b> that ever <b>burst</b><br>Into that silent <u>sea</u> . (dize <sup>9</sup> 103-106, s.20)                          | A<br>B<br>C<br>B           |
| Boğazları kuru, dudakları kara,<br>Açık ağızlarla kulak verdiler bu sese;<br>'Şükürler olsun!' deyince de ben,<br>Sırtıp derin bir soluk aldılar hep birden<br>Havayı içiyormuş gibi neredeyse. (dize 162-166,s.95)                                     | A<br>B<br>C<br>C<br>B      | With throats unslaked, with black lips baked,<br>Agape they heard me call:<br>Gramercy! they for joy did grin,<br>And all at once their breath drew in,<br>As they were drinking all. (dize 162-166, s.26 )                                    | A<br>B<br>C<br>C<br>B      |
| Direkler eğik, burnumuz batmış suya;<br>İnsan düşmanın sillesinden kaçır ya<br>Soluğunu ensesinde duya duya<br>Ve koşar başını hiç kaldırmadan,<br>Gemi öyle koştu, rüzgâr öyle coştı:<br>Kaçtık güneye hiç durmadan. (dize 45-50, s.57)                | A<br>A<br>A<br>B<br>C<br>B | With sloping masts and dipping prow,<br>As who pursued with yell and blow<br>Still treads the shadow of his foe,<br>And forward bends his head,<br>The ship drove fast, loud roared the blast,<br>And southward aye we fled. (dize 45-50, s.8) | A<br>A<br>A<br>B<br>C<br>B |

<sup>8</sup> Bu bölümde yer alan çeviriler söz konusu eserin Şavkar Altınel tarafından gerçekleştirilmiş çevirisinden alınmıştır. Bundan sonraki kesitlerde yalnızca dize ve sayfa numarası ile anılacaktır.

<sup>9</sup> Özgün metnin alıntılarında Coleridge, S.T. (1970). *The Rime of the Ancient Mariner*, Dover Publications, New York. Baskısı esas alınmıştır. Makalenin geri kalanında yalnızca dize ve sayfa numarası ile anılacaktır.

Çeviride dize içi ve dize sonu uyak yoluyla gerçekleştirilen ses tekrarının yanı sıra cümle ve dize düzeyinde tekrar da karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 6) da görüldüğü gibi ilk dörtlükte bulunan “ice” sözcüğünün tekrarı çeviride “buz” sözcüğünün tekrarıyla sağlanmıştır. Benzer biçimde ikinci kıtanın dördüncü ve altıncı dizesindeki tekrar aynı dizelerde karşılanarak korunmuştur.

**Tablo 13.** Yaşlı Gemici’de sözcük ve dize düzeyinde tekrar

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| Sözcük düzeyinde tekrar | The ice was here, the ice was there,<br>The ice was all around:<br>It cracked and growled, and roared and howled,<br>Like noises in a swound! (dize 59-62, s.12)  | Oraya baksan buz, buraya baksan buz,<br>Buzlar uzanıyor dört bir yöne;<br>Çatırdıyor, gürlüyor, uğulduyor, kükrüyor:<br>Kendinden geçmiş bir velvele! (dize 59-62, s.65)  |
| Dize düzeyinde tekrar   | And I had done a hellish thing,<br>And it would work 'em woe:<br>For all averred, I had killed the bird<br><b>That made the breeze to blow.</b><br>Ah wretch! said they, the bird to slay,<br><b>That made the breeze to blow!</b> (dize 91-95, s.18) | Korkunç bir şey yapmışım herkese göre,<br>Başımıza bir gelecek vardı.<br>Dediler, açık şu: Öldürdün o kuşu,<br><b>Estiren bu hayırlı rüzgârı.</b><br>Alçak, nasıl ettin, o kuşu katlettin,<br><b>Estiren bu hayırlı rüzgârı?</b> (dize 91-95, s.77) |

Çeviride aşağıda Tablo 7’de örnekleri yer alan söz sanatlarının kullanımına baktığımızda ise kişileştirme, karşıtlık ve abartma söz sanatlarının korunduğunu görmekteyiz. Ancak “red as rose (bir gül kadar kırmızı)” benzetmesi, benzetmenin yönü olan “kırmızı” kullanılmaksızın “bir gül gibi” ifadesiyle eksik olarak karşılanmıştır. Bununla beraber çevirmen dördüncü dize sonundaki “sallanarak” sözcüğüyle uyak oluşturmak amacıyla özgün metinde karşılığı olmayan “göz alarak” sözcüğünü dizeye eklemiştir. Bununla beraber bütünün bir parçası üzerinden tamamını kastetmek yoluyla gerçekleştirilen kapsamlayış örneğine baktığımızda Altınel’in batı dalgası anlamındaki “western wave” ifadesini “batıda...sular” biçiminde karşılayarak parça bütün ilişkisini bozduğu görülmektedir.

**Tablo 14.** Yaşlı Gemici’de söz sanatları

|              |  |   |  |
|--------------|--|---|--|
| Kişileştirme | About, about, in reel and rout,<br><b>The death-fires danced at night;</b><br>The water, like a witch's oils,<br>Burnt green, and blue and white.<br>(dize 127-130,s.22) | Kaykılıp yatarak, doğrulup<br>kalkarak<br><b>Dansetti gece ölüm ateşleri</b><br>Ve mavi, yeşil, beyaz yandı sular<br>Kaynayan bir cadı kazanı gibi.<br>(dize 127-130,s.85)                        | Kişileştirme çeviride<br>aktarılmıştır.  |
| Benzetme     | The bride hath paced into the hall,<br><b>Red as a rose is she ;</b><br>Nodding their heads before her goes<br>The merry minstrelsy. (dize 33-36,<br>s.6)                | Girmişti odaya güzelim gelin,<br><b>Girmişti bir gül gibi göz<br/>alarak</b><br>Ve yürüyordu önünde şen<br>çalıcılar<br>Başları ileri geri sallanarak. (dize<br>33-36, s.53)                      | Salona giren gelin<br>kırmızı bir güle<br>benzetilmektedir.<br>Çeviride<br>benzetmenin<br>unsurlarından biri<br>olan benzetmenin<br>yönü<br>aktarılmamıştır. |
| Karşıtlık    | Water, water, every where,<br>And all the boards did shrink;<br>Water, water, every where,<br>Nor any drop to drink. (dize 119-122,<br>s.20)                             | Su, su, nereye baksan yalnızca su,<br>Güverte tahtaları çekti zamanla;<br><b>Su, su, nereye baksan<br/>yalnızca su,</b><br><b>Ama hiçbir yerde yok içecek<br/>bir damla.</b> (dize 119-122, s.85) | Okyanusun<br>ortasında<br>bulunmalarına<br>rağmen içecek bir<br>damla suya muhtaç<br>olmalarına dayanan  |



|             |   |   |  |
|-------------|---|---|--|
|             |   |   | karşıtlık çeviride aktarılmıştır.  |
| Kapsamlayış | The <b>western wave</b> was all a-flame,<br>The day was well nigh done! (dize 171-172, s.26)  | Gün bitiyor, <b>batıda yanıyordu sular</b><br>İçindeymiş gibi büyük bir ateşin.<br>(dize 171-172, s.95)   | Denizi kastetmek için "western wave" sözcüğü ile gerçekleştirilen kapsamlayış eksik aktarılmıştır. |
| Abartma     | O Wedding-Guest! this soul hath been<br>Alone on a wide wide sea:<br><b>So lonely 'twas, that God himself Scarce seeméd there to be.</b> (dize 597-600, s.74) | Ah, Düğün Konuğu, bil ki ruhum<br>Yalnızdı uçsuz bucaksız bir denizde;<br><b>Öyle ıssız bir yerdi ki orası Yoktu neredeyse Tanrı bile.</b><br>(dize 597-600, s.195) | Abartılı anlatım çeviride aktarılmıştır.   |

Ne var ki yukarıdaki örneklere ilişkin yargılar çevirinin bütününe genellenebilir değildir. Altınel çevirisinde benzetme ve kapsamlayışa çeşitli örnekler sergilemektedir. Aşağıdaki kıtada "Burnumuz" sözcüğüyle geminin bir bölümünden bahsederek tamamı kastedilmesi kapsamlayış örneği oluşturmaktadır. "Gemi koştı" ifadesinde ise insana özgü bir özellik cansız bir varlığa yüklenerek kişileştirme yapılmıştır.

Direkler eğik, **burnumuz** batmış suya;

İnsan düşmanın sillesinden kaçır ya

...

**Gemi öyle koştı**, rüzgâr öyle coştı:

Kaçtı güneye hiç durmadan. (dize 45-50, s.57)

Tablo 8'de örneklenen dilsel özelliklere baktığımızda ise ilk iki dizedeki yargı takip eden iki dizede tamamlanarak artlama korunmuş, sonraki kesitteki devrik cümle yapıları çeviride yine devrik cümle olarak aktarılmıştır.

**Tablo 15.** Yaşlı Gemici'de dilsel özelliklerin kullanımı

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| Artlama      | The Mariner, whose eye is bright,<br>Whose beard with age is hoar,<br>Is gone: and now the Wedding-Guest<br>Turned from the Bridegroom's door<br>(dize 618-621, s.76) | Böyle deyip kor gözlü gemici<br>Gitmişti kır sakalıyla oradan,<br>Düğün Konuğu da girmeyip içeri<br>Geri döndü güveyin kapısından. (dize 618-621, s.199)              |
| Devrik cümle | And some in dreams assuréd were<br>Of the Spirit that plagued us so;<br>Nine fathom deep he had followed us<br>From the land of mist and snow. (dize 131-134, s.24)   | Ve bazıları emindi gördüğünden<br>Başımıza bunları açan ruhu düşünde:<br>Gelmişti o sis ve buz diyarından<br>Peşimize düşüp dokuz kulaç derinde. (dize 131-134, s.89) |

Tematik ve içeriksel özelliklere bakıldığında ise çeviri özgün metinde tespit edilen doğa/doğüstü, yaşam/ölüm, günah/kefarete temaları ile örtüşme içinde olsa da dize içi ve dize sonu uyak gibi biçimsel özelliklerin öncelenmesine bağlı olarak temaları ortaya koyan anahtar sözcüklerde kısmi de olsa azalma söz konusudur. Biçimsel özellikler bakımından ise çeviri özgün metinle büyük ölçüde bir örtüşme

içindedir. Ses, sözcük ve dize düzeyindeki tekrarlar, söz sanatları, eksilteli anlatım, artlama ve devrik cümle yapıları çeviride korunmuştur.

#### 4.2.2. Şavkar Altınel'in ufuk, tavır, duruş ve çeviri projesi

1953 yılında İstanbul'da doğan Şavkar Altınel, 1972 yılında Robert Koleji bitirdikten sonra Amerika ve İngiltere'de İngiliz dili ve edebiyatı üzerine yüksek lisans ve doktora eğitimi almıştır. Şiir, deneme ve gezi yazısı türünde çok sayıda telif esere imza atmış olan Altınel oldukça üretken bir yazardır. Çeviriler söz konusu olduğunda ise İngilizceden ağırlıklı olarak şiir çevirileri gerçekleştirmiştir. Roman türündeki tek çevirisi 1989 yılında yayınlanan Julian Barnes'ın *Flaubert'in Papağanı* romanıdır.

Altınel *Yaşlı Gemici* çevirisine yazdığı sonsözde *The Rime of the Ancient Mariner* şiiriyle ilgili tanışıklığının lise yıllarına dayandığını aktarır. Zaman içinde şiirle tekrar karşılaşan çevirmen şiirin gizemini yağmurlu bir İngiltere gecesinde çözer ve şiiri çevirmeye de o zaman karar verir. Altınel'in çeviri ile ilgili görüşlerini çeşitli mecralarda dile getirdiği görülmektedir. 1995 yılında yayınlanan elli İngiliz şairinden elli şiirin çevirisinin yer aldığı seçkide yer alan röportajında şiir çevirisinin pek de zor bir uğraş olmadığına dair görüşlerini şöyle dile getirir: "Her aşamada o aşamaya özgü "mahalli" zorluklar çıkabiliyor tabii, ama temel ya da "global" bir zorluk söz konusu değil" (Altınel, 1995, s.12). Çevirmen aynı röportajda çevrilecek şiiri okuyup anladıktan sonra çeviri yapmanın "bir sağduyu meselesi" olduğunu ifade eder (Altınel, 1995, s.12). Bir başka yazısında ise özellikle çeviride ses özelliklerini aktarmaktan söz ederken şu ifadeleri kullanır:

Uzun bir şiirin temposunu ve kafiye düzenini başka bir dile taşımak çok kolay bir iş gibi görünmeyebilir, ama emek, sabır ve biraz da -şans? ilham?- adına ne dersek diyelim, her edebi uğraşın hedefine ulaşabilmesi için gerekli olan, irademiz dışındaki o esrarengiz öge bir araya gelecek olursa mümkün. (Altınel, 2017, s.32).

Altınel'in söylemlerinde çevirinin başarısı emek ve sabrın yanı sıra "sağduyu, şans, ilham" gibi soyut kavramlara dayandırmasından çevirmenin çeviri edimine yönelik sistematik bir çeviri edincine sahip olmadığı savlanabilir. Aynı zamanda bu durum çevirmenin çeviri ufkunun darlığının da bir işaretidir.

Öte yandan Altınel her iki dile de hakimiyeti, kültürel birikimi ve yazara ve özgün metne duyduğu yakınlıkla çevirisini bir proje çerçevesinde gerçekleştirecek yetkinlikte bir çevirmen profili sergilemektedir. Enis Batur editörlüğünde yayınlanan şiir çevirisinde ses unsurunun tartışmaya açıldığı kitaba yazdığı bölümde "Yaşlı Gemici'nin büyük ölçüde anlamıyla sesi arasındaki karşıtlığa dayalı olduğunu düşündüğümünden birkaç yıl önce yaptığım çevirisini ben de her şeyden önce ses ögesi çevresinde kurdum" demiştir (Altınel, 2017, s.32). Çevirinin biçimsel özelliklerine bakıldığında vurgulu ve vurgusuz hecelere dayalı ölçünün Türkçeye aktarımı mümkün olmadığından aktarılamamış olsa da dize içi ve dize sonu uyak kalıbının özgün metinle paralel bir biçimde aktarıldığını görmekteyiz.

Bunun yanı sıra Altınel çeviriye yazdığı son sözde *Yaşlı Gemici*'nin hayatı boyunca geri döneceği gizemli bir metin olduğunu "Ve çevirmen olarak birazcık başarılı olup Coleridge'in "garip söz gücü"nü birazcık olsun Türkçeye aktarabildiysem, artık aynı şey sizin de başınıza gelebilir. "Yaşlı Gemici"nin konusu gibi, ideal okurları da tabii sizlersiniz." diyerek doğrudan dile getirmese de çoklu okumaya açık bir metin ortaya koyma gayesi güttüğünü çıkarsayabiliriz (Altınel, 2021, s.235). Çevirisine yönelik ortaya koyduğu söylemlerden yola çıktığımızda, Altınel'in çeviri projesinin özgün metnin ses öğelerini aktararak ses anlam karşıtlığını yakalamak ve çeviri okurlarını birer "ideal okur" olarak tanımlayarak metni çözmeye işini okura bırakan bir çeviri ortaya koymak olduğu öne sürülebilir.

### 4.3. Tuğrul Türkkan ve *Kadim Denizcinin Ezgisi*

Şiirin Türkçedeki üçüncü çevirisi Tuğrul Türkkan çevirisiyle 2009 yılında *Kadim Denizcinin Ezgisi* başlığıyla E Yayınları tarafından yayınlanmıştır. Çeviride Samuel Taylor Coleridge'e ait kısa özgeçmiş ve çevirmen tarafından yazılmış eserle ilgili yazdığı kapsamlı bir değerlendirme yazısı yer almaktadır. Eser aynı zamanda Gustave Doré'nin illüstrasyonları ile zenginleştirilmiştir.

#### 4.3.1. *Kadim Denizcinin Ezgisi*'nin çözümlenmesi

Tuğrul Türkkan'ın çevirisi dize sayısı ve dizelerin kümelenişi bakımından özgün metne büyük ölçüde yakın olmakla birlikte kimi dizelerin bölünmesiyle özgün metinden daha uzundur. Özgün metindeki ölçü ve iç uyak özellikleri aktarılmamış, dize sonu uyak düzeni ise belli bir düzen takip etmemektedir. Aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 9) da görüldüğü gibi çeviride özgün metnin uyak düzeninin dışına çıkmıştır.

**Tablo 16.** Kadim Denizcinin Ezgisi'nin uyak yapısı

|  |                            |  |                            |
|--|----------------------------|--|----------------------------|
| Çöküverir taşa Düğün-Davetlisi:<br>Dinlemekten başka yoktur çaresi;<br>Ve böylece, anlatır tepesinde yaşlı adam,<br>O parlak gözlü Denizci, (çev. Türkkan <sup>10</sup> , dize 17-20, s.30)  | A<br>A<br>B<br>A           | The Wedding-Guest sat on a stone:<br>He cannot choose but hear;<br>And thus spake on that ancient man,<br>The bright-eyed Mariner. (dize 17-20,s.4)  | A<br>B<br>C<br>B           |
| Geçerim, diyardan diyara, gece gibi;<br>Garip bir söz gücüyle donatılmışım;<br>O anda yüzünü gördüm mü sanki,<br>Bilirim beni işitmesi gereken kişiyi:<br>Ve ona hikayemi öğretirim. (dize 586-590, s.96)  | A<br>B<br>A<br>A<br>B      | I pass, like night, from land to land;<br>I have strange power of speech;<br>That moment that his face I see,<br>I know the man that must hear me:<br>To him my tale I teach. (dize 586-590, s.70)   | A<br>B<br>C<br>C<br>B      |
| Sarkan yelken direkleri ve batan pruvayla<br>Kovalyordu bizi haykırma ve çarpmalarla<br>Düşmanın soluğunu ensesinde hissederken<br>Hiç başını kaldırmadan koşan biri gibi<br>Gemi hızla gitti ve rüzgâr muazzam kükredi<br>Ve güneye doğru biz kaçtık (dize 45-50, s.34) | A<br>A<br>B<br>C<br>C<br>D | With sloping masts and dipping prow,<br>As who pursued with yell and blow<br>Still treads the shadow of his foe,<br>And forward bends his head,<br>The ship drove fast, loud roared the blast,<br>And southward aye we fled. (dize 45-50, s.8) | A<br>A<br>A<br>B<br>C<br>B |

Ses düzeyinde tekrarın yanı sıra özgün metnin biçimsel özelliklerinden biri olan sözcük ve dize düzeyinde tekrarın çeviride nasıl karşılandığına aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 10) sunulan örnekler çerçevesinde bakacak olursak ilk dörtlükte tekrarlanan sözcüğün çeviride de tekrarlanmış olduğu görülmektedir. Benzer biçimde sonraki kıtada tekrar eden dört ve altıncı dizeler çeviride de tekrar ederek korunmuştur.

**Tablo 17.** Kadim Denizcinin Ezgisi'nde sözcük ve dize düzeyinde tekrar

|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
| Sözcük düzeyinde tekrar | The ice was here, the ice was there,<br>The ice was all around:<br>It cracked and growled, and roared and howled,<br>Like noises in a swound! (dize 59-62, s.12) | Orada idi buz, burada idi buz,<br>Buz her yerdeydi:<br>Çatırdıyor, hırılıyor ve kükrüyor ve inliyor, (dize 59-62,s.38) |
|-------------------------|--|--|

<sup>10</sup> Bu bölümde yer alan çeviriler söz konusu eserin Tuğrul Türkkan tarafından gerçekleştirilmiş çevirisinden alınmıştır. Bundan sonraki kesitlerde yalnızca dize ve sayfa numarası ile anılacaktır.

|                       |   |  |
|-----------------------|---|--|
| Dize düzeyinde tekrar | And I had done a hellish thing,<br>And it would work 'em woe:<br>For all averred, I had killed the bird<br>That made the breeze to blow.<br>Ah wretch! said they, the bird to slay,<br>That made the breeze to blow! (dize 91-95, s.18) | Ve cehennemlik bir şey yapmıştım,<br>Ve acılara sürükleyecekti bu onları:<br>Hepsinin dediğine göre, çünkü öldürmüştüm kuşu<br><b>Oydu estiren o tatlı rüzgârı.</b><br>Ah alçak! Nasıl ettin, o kuşu katlettin,<br><b>Oydu estiren o tatlı rüzgârı.</b> (dize 91-95, s.44) |
|-----------------------|---|--|

Şiir dilin günlük kullanımının dışında alışılmadık bağlantılarla kurulan pek çok söz sanatının kullanımını içinde barındıran bir yazın türüdür. Çeviride söz sanatlarının aktarımına ilişkin karşılaştırmalı olarak sunulan tabloda (bkz. Tablo 11) görüleceği gibi Türkkan'ın çevirisinde örneklerde yer alan kişileştirme, benzetme, karşıtlık, abartma ve kapsamlayış söz sanatlarının korunduğu görülmektedir.

**Tablo 18.** Kadim Denizcinin Ezgisi'nde söz sanatları

|              |  |   |   |
|--------------|--|---|---|
| Kişileştirme | About, about, in reel and rout,<br><b>The death-fires danced at night;</b><br>The water, like a witch's oils,<br>Burnt green, and blue and white.<br>(dize 127-130,s.22) | Çevresinde, civarında, makara ve oltanın,<br><b>Ölümcül ateşler dans etti;</b><br>Su, tıpkı cadının yağları gibi,<br>Yandı yeşil, ve beyaz ve mavi. (dize 127-130,s.48)                   | Dansetmek gibi insana ait bir özelliğin "ölüm-ateşlerine" atfedilmesiyle gerçekleşen kişileştirme çeviride kısmen korunmuştur.                          |
| Benzetme     | The bride hath paced into the hall,<br><b>Red as a rose is she ;</b><br>Nodding their heads before her goes<br>The merry minstrelsy.(dize 33-36, s.6)                    | Gelin meydana adımını atmıştı<br><b>Ne de kırmızıydı ah gül gibi</b><br>Sallayarak başlarını onun önünde<br>Yürüyordu ozanlar neşeli neşeli<br>(dize 33-36, s.32)                         | Salona giren gelin kırmızı bir güle benzetilmektedir. Benzetme çeviride korunmuştur.  |
| Karşıtlık    | Water, water, every where,<br>And all the boards did shrink;<br>Water, water, every where,<br>Nor any drop to drink. (dize 116-122, s.10)                                | Su, su, her yer su,<br>Ama bütün tahtalar kurudu;<br><b>Su, su, her yer su,</b><br><b>Lakin yok içecek bir damla dahi.</b> ( dize 116-122, s.46)  | Okyanusun ortasında bulunmalarına rağmen içecek bir damla suya muhtaç olmaları yoluyla kurulan karşıtlık çeviride korunmuştur.                          |
| Kapsamlayış  | The western wave was all a-flame,<br>The day was well nigh done!<br>(dize 171-172, s.26)   | <b>Batıdan gelen dalga</b> alevler içindeydi,<br>Gün ise artık kararmak üzere (dize 171-172, s.52)  | "western wave" sözcüğü ile denizin kastedilmesi kapsamlayış örneği oluşturmaktadır. Söz sanatı çeviride korunmuştur.                                    |
| Abartma      | O Wedding-Guest! this soul hath been<br>Alone on a wide wide sea:<br>So lonely 'twas, that God himself<br>Scarce seeméd there to be. (dize 597-600, s.74)                | Ah Düğün-Davetlisi! Bu ruh<br>Uçsuz bucaksız denizlerde yapayalnızdı:<br><b>O kadar yalnızdı ki, Tanrının kendisi bile</b><br><b>Oralarda sanki nadiren vardı.</b> ( dize 597-600, s.100) | Denizcinin okyanustaki yalnızlığı Tanrının varlığı bile nadirdi denerek abartılı bir söyleyişle başvurulmuştur. Abartılı söyleyiş çeviride korunmuştur. |

Özgün metnin dilsel özelliklerinde öne çıkan artlama ve devrik cümle yapılarının da aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 12) gösterilen örneklerden yola çıktığımızda çeviride korunduğunu görmekteyiz.

**Tablo 19.** Kadim Denizcinin Ezgisi'nde dilsel özelliklerin aktarımı

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| Artılama     | The Mariner, whose eye is bright,<br>Whose beard with age is hoar,<br>Is gone: and now the Wedding-Guest<br>Turned from the Bridegroom's door. (dize 618-621, s.76) | Denizci ki parıl parıl gözleri<br>Sakalına ak düşmüş yaşlıktan<br>Gitti: ve şimdi düğün davetlisi<br>Geri döndü damadın kapısından. (dize 618-621, s.102)                    |
| Devrik Cümle | And some in dreams assuréd were<br>Of the Spirit that plagued us so;<br>Nine fathom deep he had followed us<br>From the land of mist and snow. (dize 131-134, s.24) | Bazılarımız rüyalarından anladı ki,<br>Bize eziyet eden bir ruh var;<br>Dokuz kulaç derinlikten takip etmişti<br>Sisler ve karlar diyarından beri bizi. (dize 131-134, s.50) |

Tematik ve içeriksel özellikler söz konusu olduğunda ise kilit sözcüklerin tekrarıyla tematik yapının büyük ölçüde aktarıldığı görülmektedir. Ancak zaman zaman çeviride ortaya çıkan aksaklıklar tematik yapının da zarar görmesine sebep olmuştur. Örneğin özgün metinde denizci keşişle karşılaşmalarının ardından keşişin “ruhunu arındıracağını” ve albatrosun kanını temizleyeceğini ifade etmektedir. Çeviride ise bu “nefesimi sıkıştırarak” karşılığıyla aktarılacak günah kefarete temasına ilişkin bir unsur eksik aktarılmıştır.

|   |  |
|---|--|
| Bir üçüncü gördüm sesini duydum:<br>Bu kutlu bir Keşişti!<br>Yüksek sesle söylemekteydi<br>Ormanda bestelediği ilahileri.<br><b>Sıkıştırarak nefesimi benim</b> ve temizleyecek<br>Albatrosun kanını üzerimdeki. (dize 508-513, s.84) | I saw a third - I heard his voice:<br>It is the Hermit good!<br>He singeth loud his godly hymns<br>That he makes in the wood.<br><b>He'll shrieve my soul</b> , he'll wash away<br>The Albatross's blood. (dize 508-513, s.58) |
|---|--|

Çeviri biçimsel olarak değerlendirildiğinde dize içi ve dize sonu uyakların bütünüyle takip edilmemesine bağlı olarak özgün metnin ses özelliklerini tam olarak aktaramamıştır. Biçimsel, tematik ve içeriksel olarak bütüncül olarak değerlendirildiğinde özgün metinle örtüşme içinde olsa da çevirideki genel olarak anlamsal aksaklıklar sebebiyle özgün metinle zayıf bir ilişki kurmaktadır.

#### 4.3.2. Tuğrul Türkkkan'ın ufuk, tavır, duruş ve çeviri projesi

Tuğrul Türkkkan'ın çevirisinde özgeçmişle ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmadığı gibi, internet üzerinden yapılan araştırmalarda da bir sonuca ulaşılamamıştır. Adıyla etiketlenmiş tek çeviri bütüncemizde yer alan *Kadim Denizcinin Ezgisi*'dir. Dolayısıyla da çevirmenin çeviri ile ilgili hiçbir görüşüne de rastlanamamış, ufuk, tavır ve duruşu *Kadim Denizcinin Ezgisi* çevirisi çerçevesinde bulgulanmaya çalışılmıştır.

Çeviriden elde edilen verilere göre, Türkkkan'ın çeviri yaklaşımının genel olarak tutarsız olduğunu, çevirmenin ağırlıklı olarak sözcüğü sözcüğüne bir çeviri gayreti içinde olduğu görülmektedir. Türkkkan'ın sözcük ve ifade seçimine yönelik tercihleri zaman zaman yadırgatıcı olabilmektedir. Örneğin aşağıdaki kesitte sözcüklerin karşılığında anlamı bozan tercihler yer alması da çevirmenin “hemencecik, kaymak gibi, dalgacık, limanın denizi, hareket yaptı” gibi sözcük seçimi ve ifade biçimi şiirin atmosferiyle uyuşmamaktadır.

|   |   |
|---|---|
| Fakat hemencecik bir rüzgâr nefes verdi tepemde,<br>Ne ses çıkardı, hareket yaptı ne de:<br>Denizin üzerinde yoktu hiç izi<br>Dalgacık ya da gölgesi içinde. (dize 452-455, s.80)<br>...<br>Limanın denizi berraktı cam gibi,<br>Kaymak gibi de dümdüz serilmişti!<br>Ve yayılmıştı koya ayışı,ğ,<br>Ve de mehtabın zarif gölgesi. (dize 472-475, s.80) | But soon there breathed a wind on me,<br>Nor sound nor motion made:<br>Its path was not upon the sea,<br>In ripple or in shade. (dize 452-455, s.54)<br>...<br>The harbour-bay was clear as glass,<br>So smoothly it was strewn!<br>And on the bay the moonlight lay,<br>And the shadow of the moon. (dize 472-475, s.54) |
|---|---|

Çevirmen zaman zaman da dizeler arasındaki anlam bağlantılarını çözümleyemeyerek anlam oluşumunu olumsuz etkileyen çeviri tercihlerinde bulunduğu söylenebilir. Örneğin aşağıdaki alıntıda yer alan özgün metinden alınan kesitte denizcinin karşılaştığı keşiş betimlenmektedir. Keşişin sabah öğle ve akşam minder olarak çürümüş meşe kütüklerini kaplamış bir yosun kümesi üzerinde dua ettiği anlaşılmaktadır. Çeviride ise ilk iki ve son iki dize arasındaki anlamsal bağlantı koparılarak özgün metnin anlamının dışında bir bağlam kurulmuştur.

|  |  |
|--|--|
| Diz çöker sabahleyn ve öğleyn veya akşam vakti<br>Bir minderi var kocaman:<br>Ki yosunlardır, çürümüş eski<br>Meşe kütüklerinin saklayan. (dize 519-522, s.86) | He kneels at morn, and noon, and eve--<br>He hath a cushion plump:<br>It is the moss that wholly hides<br>The rotted old oak-stump. (dize 519-522, s.34) |
|--|--|

Çevirinin biçimsel ve biçimsel çözümlemesi ve metin içi çeviri yaklaşımı çevirmenin çeviri ufkunun dar olduğu ve belirli bir çeviri tavır ve duruşuna sahip olmadığı kanısını uyandırmaktadır. Buna bağlı olarak Tuğrul Türkkan'ın çevirisinin belli bir proje çerçevesinde gerçekleştiğini söylemek de mümkün değildir. Çeviri özgün metnin herhangi bir özelliğini öne çıkarmamakta, metnin yüzeysel yapısını aktarmayı amaçlayan bir görüntü sergilemektedir.

#### 4.4. Oğuz Baykara ve Yaşlı Denizci

*The Rime of the Ancient Mariner* şiirinin dördüncü çevirisi 2017 yılında Oğuz Baykara çevirisiyle *Yaşlı Denizci* başlığıyla Everest Yayınları tarafından yayınlanmıştır. Çeviride yazar ve çevirmenin kısa özgeçmişleri ve çevirmenin önsözü yer almaktadır. Bununla beraber, önceki çevirilerde de olduğu gibi çeviri Gustave Doré'nin illüstrasyonlarıyla zenginleştirilmiştir. Söz konusu baskıda özgün metin ve çeviri eser aynı sayfada karşılaştırmalı olarak okura sunulmuştur.

##### 4.4.1. Yaşlı Denizci'nin çözümlenmesi

Oğuz Baykara'nın çevirisi bölüm ve dize sayısı, nazım birimlerinin sıralanışı ve bir araya getirilmesi bakımından özgün metinle örtüşme içindedir. Baykara Türkçede hece vurgusuna dayalı ölçü olmadığından çevirisini erek okur için aşına olabilecek on dörtlük hece ölçüsüyle aktarmıştır.

Uyak söz konusu olduğunda ise çeviride belli düzen içinde olmamakla beraber aşağıdaki tabloda (bkz.Tablo 13) görüldüğü gibi dize sonu uyağından faydalanıldığı görülmektedir.

**Tablo 20.** Yaşlı Denizci'nin uyak yapısı

|  |                            |   |                            |
|--|----------------------------|---|----------------------------|
| Denizci durdurunca üç kişiden birini<br>Adam çok sinirlenip hemen küplere bindi<br>"Çakmak çakmak gözlerin o kırçıl sakalınla<br>Ne istersin be ahbab beni tez bırak" dedi. (çev.<br>Baykara <sup>11</sup> , dize 1-4, s.19)   | A<br>A<br>B<br>A           | It is an ancient Mariner,<br>And he stoppeth one of three.<br>'By thy long grey beard and glittering eye,<br>Now wherefore stopp'st thou me? (dize 1-4, s.2)  | A<br>B<br>C<br>B           |
| "Kurumuş boğazları, yanmış dudaklarıyla,<br>Benim haykırışımı şaşkınca dinlediler,<br>'Şükürler olsun tanrım!' diyerek mutlulukla,<br>Sonunda hep birlikte rahat bir iç çektiler:<br>Sanki billur suları kana kana içtiler... (dize 162-<br>166, s.52)                                 | A<br>B<br>A<br>B<br>B      | With throats unslaked, with black lips baked,<br>Agape they heard me call:<br>Gramercy! they for joy did grin,<br>And all at once their breath drew in,<br>As they were drinking all. (dize 162-166, s.26)                              | A<br>B<br>C<br>C<br>B      |
| "Denizcilere göre, artık cehennemliktim!<br>Acılar bekliyordu, bundan böyle onları<br>Feryat ediyorlardı, ben kuşun katiliydim,<br>Aslında Albatrostu, estiren o rüzgârı<br>Ah alçak, nasıl kıydın, razı olur mu tanrı?<br>Aslında Albatrostu estiren o rüzgârı' (dize 91-95,<br>s.39) | A<br>B<br>A<br>B<br>B<br>B | And I had done a hellish thing,<br>And it would work 'em woe:<br>For all averred, I had killed the bird<br>That made the breeze to blow.<br>Ah wretch! said they, the bird to slay,<br>That made the breeze to blow! (dize 91-95, s.18) | A<br>B<br>C<br>B<br>D<br>B |

Özgün metnin öne çıkan biçimsel unsurlarından olan sözcük ve dize düzeyinde tekrarın aktarımına baktığımızda aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 14) gösterilen örneklerden yola çıktığımızda ilk dördüyle yer alan "ice" sözcüğünün tekrarının her ne kadar tekrar sayısı azaltılmış olsa da "buz" sözcüğünün tekrarıyla karşılandığı görülmektedir. Bununla birlikte takip eden kıtada tekrar edilen dördüncü ve altıncı dizelerin çeviride tekrarlarıyla korunduğu görülmektedir.

**Tablo 21.** Yaşlı Denizci'de sözcük ve dize düzeyinde tekrar

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| Sözcük düzeyinde tekrar | The ice was here, the ice was there,<br>The ice was all around:<br>It cracked and growled, and roared and howled,<br>Like noises in a swound! (dize 59-62, s.12)  | Sağı solu her yeri dört bir yanı <b>buz</b> sardı<br>Enginde öbek öbek her tarafta <b>buz</b> vardı<br>Çatırdarken inliyor, inlerken kükrüyordu,<br>Baygın hasta misali sesler çıkarıyordu, (dize 59-62, s.31)  |
| Dize düzeyinde tekrar   | And I had done a hellish thing,<br>And it would work 'em woe:<br>For all averred, I had killed the bird<br>That made the breeze to blow.<br>Ah wretch! said they, the bird to slay,<br>That made the breeze to blow! (dize 91-95, s.18) | "Denizcilere göre, artık cehennemliktim!<br>Acılar bekliyordu, bundan böyle onları<br>Feryat ediyorlardı, ben kuşun katiliydim,<br><b>Aslında Albatrostu, estiren o rüzgârı</b><br>Ah alçak, nasıl kıydın, razı olur mu tanrı?<br><b>Aslında Albatrostu estiren o rüzgârı'</b> (dize 91-95, s.39) |

Çeviride söz sanatlarının aktarımına ilişkin karşılaştırmalı olarak sunulan tabloda (bkz Tablo 15) görüleceği gibi Baykara'nın çevirisinde özgün metinden alınan örneklerde yer alan kişileştirme, benzetme, karşıtlık, abartma ve kapsamlı söz sanatlarının büyük ölçüde korunduğu görülmekle beraber çevirmenin hece ölçüsü kullanımına ilişkin tercihlerinin söz sanatlarının aktarımında da sorunları beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Örneğin kişileştirme örneğine baktığımızda özgün metinde ölüm ateşlerinin dans ettiği söylenmektedir. Çeviride ise ölüm ateşlerinin kol gezdiği

<sup>11</sup> Bu bölümde yer alan çeviriler söz konusu eserin Oğuz Baykara tarafından gerçekleştirilmiş çevirisinden alınmıştır. Bundan sonraki kesitlerde yalnızca dize ve sayfa numarası ile anılacaktır.

ifade edilmektedir. Benzer şekilde tablonun en sonunda yer alan abartma söz sanatına ilişkin örnekte tanrının varlığının şüpheli olduğu aktarılarak abartılı bir söyleyiş söz konusudur. Baykara'nın çevirisinde bu durum yine abartılı bir biçimde ancak deyimsel bir karşılıkla "Tanrı'nın terk ettiği perişan köşelerde..." biçiminde aktarılmıştır. Baykara hece sayına uyum sağlamak kaygısıyla dizelere ekleme ve çıkarmalar yapmış, erek okurun aşına olduğu deyimsel ve deyişsel ifadelere çevirisinde sıkça yer vermiştir.

**Tablo 22.** Yaşlı Denizci'de söz sanatları

|              |   |   |   |
|--------------|---|---|---|
| Kişileştirme | About, about, in reel and rout,<br>The death-fires danced at night;<br>The water, like a witch's oils,<br>Burnt green, and blue and white.<br>(dize 127-130,s.22) | Evet evet sonunda bulmuştuk<br>belamızı,<br><b>Gece ölüm ateşi, artık kol<br/>geziyordun...</b><br>Sulara yağ dökmüştü sanki bir cadı<br>kızı,<br>Bazen ak, bazen mavi yemyeşil<br>yanıyordu... (dize 127-130,s.45)                             | Dans etmek gibi<br>insana ait bir özelliğin<br>"ölüm-ateşlerine"<br>atfedilmesiyle<br>gerçekleşen<br>kişileştirme çeviride<br>kısmen korunmuştur.                                     |
| Benzetme     | The bride hath paced into the<br>hall,<br><b>Red as a rose is she ;</b><br>Nodding their heads before her<br>goes<br>The merry minstrelsy.(dize 33-<br>36, s.6)   | <b>Kırmızı bir gül gibi</b> gelin eve<br>buyurdu<br>Yanakları pespembe yüzü sanki bir<br>melek,<br>Ozanlar ve ahali el pençe divan durdu<br>Çalgı sevinçle çaldı, coştı davul<br>dümbelek. (dize 33-36, s.23)                                   | Salona giren gelin<br>kırmızı bir güle<br>benzetilmektedir.<br>Benzetme çeviride<br>korunmuştur.  |
| Karşıtlık    | Water, water, every where,<br>And all the boards did shrink;<br>Water, water, every where,<br>Nor any drop to drink. (dize 116-<br>122, s.10)                     | "Her tarafta su vardı, her tarafta su,<br>su, su!<br>Gel gör ki bütün gemi kupkuruydu<br>doğrusu...<br><b>Her tarafta su vardı, her tarafta<br/>su, su, su!</b><br><b>Gel gör ki damlası yok dudaklar<br/>gülkurusu...</b> (dize 116-122, s.43) | Okyanusun ortasında<br>bulunmalarına<br>rağmen içecek bir<br>damla suya muhtaç<br>olmaları yoluyla<br>kurulan karşıtlık<br>çeviride kısmen<br>korunmuştur.                            |
| Kapsamlayış  | The western wave was all a-<br>flame,<br>The day was well nigh done!<br>(dize 171-172, s.26)  | <b>Alevler içindeydi batıdaki<br/>dalgalar,</b><br>Karardı neredeyse akşam olunca hava<br>(dize 171-172, s.53)  | "western wave"<br>sözcüğü ile denizin<br>kastedilmesi<br>kapsamlayış örneği<br>oluşturmaktadır. Söz<br>sanatı çeviride<br>korunmuştur.  |
| Abartma      | O Wedding-Guest! this soul hath<br>been<br>Alone on a wide wide sea:<br>So lonely 'twas, that God himself<br>Scarce seeméd there to be. (dize<br>597-600, s.74)   | Ey düğün davetlisi, ben naçiz bir<br>gezgininim,<br>Ne belalar atlattım o engin<br>denizlerde...<br><b>Yalnız ve tek başıma seyrüsefer<br/>eyledim</b><br><b>Tanrı'nın terk ettiği perişan<br/>köşelerde...</b> (dize 597-600, s.139)           | Denizcinin<br>okyanustaki yalnızlığı<br>Tanrının varlığı bile<br>nadirdi denerek<br>abartılı bir söyleyişe<br>başvurulmuştur.<br>Abartılı söyleyiş<br>çeviride kısmen<br>korunmuştur. |

Özgün metnin aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 16) örneklenen dilsel özelliklerinden olan artlamalar ve devrik cümle yapıları söz konusu olduğunda Baykara'nın çeviri tercihlerinin artlamaların aktarımının önünde engel teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Baykara'nın hece ölçüsünü takip etmek amacıyla yaptığı eklemeler dizeleri kendi içinde kapatmış, yargının sonraki dizeye aktarılmasının önüne geçmiştir. Buna karşın Baykara çevirisinde devrik cümlelere sıkça yer vermiştir.



**Tablo 23.** Yaşlı Denizci'de dilsel özelliklerin aktarımı

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| Artılama     | The Mariner, whose eye is bright,<br>Whose beard with age is hoar,<br>Is gone: and now the Wedding-Guest<br>Turned from the Bridegroom's door. (dize 618-621, s.76) | Yılların yıprattığı sakalı ağarmıştı<br>Gözleri çakmak çakmak yanan bu denizcinin.<br>Uzaklaşınca ordan davetli baka kaldı<br>Kapısını terk etti, artık düğün evinin. (dize 618-621, s.143)    |
| Devrik Cümle | And some in dreams assuréd were<br>Of the Spirit that plagued us so;<br>Nine fathom deep he had followed us<br>From the land of mist and snow. (dize 131-134, s.24) | Bazı denizcilere rüyada malum oldu,<br>Meğer bir habis ruhmuş, musallat olan bize,<br>Dokuz kulaç derinde bizi izledi durdu,<br>Karlı sisli diyardan bu kaynayan denize...(dize 131-134, s.47) |

Çeviri özgün metinle tematik ve içeriksel boyutta büyük oranda örtüşme içinde olsa da çevirmenin yaratılmak istenen etkiyi daha çok erek okurun aşına olduğu deyimsel ve deyişsel ifadeler yoluyla kurduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra sözcük, deyim ve deyiş seçimleriyle şiirin tonundan zaman zaman uzaklaşıldığı görülmektedir. Baykara'nın çevirisini üzerine kurduğu on dörtlük hece ölçüsü özgün metnin biçimsel özelliklerinin aktarımı söz konusu olduğunda birtakım kayıplara neden olduğu görülmektedir. Biçimsel özelliklerden söz sanatları büyük ölçüde aktarılmış olsa da, hece ölçüsünün kullanımına bağlı olarak dizeler kısmen uzatılmış, sözcük ve dize düzeyindeki tekrarlar ve artlamalar zaman zaman yok edilmiştir.

#### 4.4.2. Oğuz Baykara'nın ufuk, tavır, duruş ve çeviri projesi

Afyon Bolvadin'de doğan Oğuz Baykara, orta öğretimini burada tamamlamış, daha sonra İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesinde yükseköğrenime başlamıştır. Öğrencilik yıllarında turist rehberliği yaparken dillere olan ilgisini keşfetmiş ve Boğaziçi Üniversitesi'nde Dilbilim alanında yüksek lisans eğitimi almıştır. Yüksek lisans sonrası Japonya'ya giderek orada Japon dili ve edebiyatında doktora eğitimi tamamlamıştır. Türkiye'ye dönüşünde Boğaziçi Üniversitesi Çeviribilim Bölümünde şiir çevirisi dersleri vermiş, şiir çevirisine merakı bu yıllarda artmıştır. Baykara halen Yeditepe Üniversitesi Çeviribilim bölümünde ders vermeye devam etmektedir. Çevirmenin Japoncadan Türkçeye öykü, roman ve şiir türünde çevirilerinin ve İngilizceden Türkçeye şiir çevirilerinin yanı sıra Japon kültürü ve edebiyatı konusunda telif eserleri de bulunmaktadır.

Baykara'nın söylemlerinden yola çıktığımızda özellikle şiir çevirisi söz konusu olduğunda biçimi önelediği görülmektedir. Baykara 2020 yılında katıldığı TRT Radyo 1'deki "Çevirmen Notları" programında ifade ettiğine göre özellikle çağdaş olmayan eserlerin çevirisinde çevirmen boşlukları doldurmalı, özgün şiiri, erek şiir geleneğine paralel bir biçim üzerine inşa etmelidir. Baykara'nın söylemlerinde doğrudan dile getirdiği "boşlukları doldurarak erek şiir geleneğine paralel biçim inşa etme", "Türkçede şiir tadında" ve tanıtım yazılarında Baykara'nın çevirisini tanımlayan "özgün şiire bir Türkçe sadâ kazandırma çabası" ifadelerinden, çevirmenin çeviri ufkunun erek odaklı çeviri pratiği ile kesiştiği görülmektedir.

Baykara'nın görüşlerinin çevirisinde de karşılık bulduğunu söylemek mümkündür. Çeviriyi üzerine kurduğu hece sayısına dayalı ölçü ve sıkça başvurduğu deyimsel ve deyişsel ifadelerle çeviri Türkçe yazılmış bir şiir izlenimi uyandırmaktadır. Dahası çevirmenin biçimi özgün metnin biçiminin önüne geçmektedir. Örneğin aşağıdaki kesitte Baykara'nın kendine has biçimine ilişkin özellikleri görmek mümkündür. İlk dörtlükte denizci ve düğün konuğunun ilk karşılaşmaları aktarılmaktadır. Denizcinin

parlayan gözleri şiirde dinleyen kişiyi etkisi altına aldığını vurgulamak amacıyla sıkça tekrar edilmektedir. Dolayısıyla düğün misafiri de isteksiz olmasına karşın üç yaşında bir çocuk gibi denizciyi dinler. Baykara'nın çevirisinde bu durum “gözlerini dikmek, taşlaşmak, kuzu kuzu dinlemek” gibi deyimsele ifadelerle karşılanarak aktarılmıştır.

|   |  |
|---|--|
| He holds him with his glittering eye--<br>The Wedding-Guest stood still,<br>And listens like a three years' child:<br>The Mariner hath his will.<br>(dize 13-16, s.5) | Fakat denizci bu kez, dikmişti gözlerini,<br>Misafirimiz sanki taşlaşmıştı yerinde,<br>Dinledi kuzu kuzu, minik bir bebek gibi,<br>İşte o an denizci, ulaştı dileğine.<br>(dize 13-16, s.21) |
|---|--|

Oğuz Baykara okura nasıl bir çeviri okuyacağını önsözünde bildirmekte, dolayısıyla projesini açıkça okurla paylaşmaktadır. Önsözde Baykara, çeviri projesinde dize sonu uyakların yanı sıra hece ölçüsünün de kullanılmış olduğunu belirtmektedir. Çevirinin tanıtım yazısında vurgulanan “özgün şiire bir Türkçe sadâ kazandırma” iddiasından çevirmenin çeviri duruşuyla paralel olarak projesinin erek odaklı, sanki Türkçe yazılmış gibi bir çeviri ortaya koymayı amaçladığı anlaşılabilir. Bu ifadeden çevirmenin kendinden önceki çeviriler kadar özgün metnin de ötesine geçme iddiası taşıdığını söyleyebiliriz.

#### 4.5. Hande Koçak ve Yaşlı Denizcinin Ezgisi

Hande Koçak'ın *Yaşlı Denizcinin Ezgisi* başlığıyla İş Bankası Kültür Yayınları'ndan çıkan çevirisi 2018 yılında yayınlanmıştır. Söz konusu baskıda şiir, Anthony Burgess'in Coleridge ve şiiriyle ilgili incelemelerini içeren bir önsöz, kısa bir çevirmen notu, Coleridge'in eserlerine ilişkin bir kaynakçayla birlikte sunulmuştur. Yine önceki çevirilerde de olduğu gibi Gustave Doré'nin illüstrasyonları şiire eşlik etmektedir.

##### 4.5.1. Yaşlı Denizcinin Ezgisi'nin çözümlenmesi

Hande Koçak'ın çevirisi biçimsel açıdan değerlendirildiğinde dize sayısı, bölümlerin sıralanışı ve dizelerin düzeni ve kümelenişi bakımından örtüşme içindedir. Ancak ölçü ve iç uyakların bulunmaması ve aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 17) da görüldüğü gibi uyak düzeninin düzensizlik göstermesiyle özgün metnin biçimsel unsurlarını da bütünüyle yansıtamamıştır.

**Tablo 24.** Yaşlı Denizcinin Ezgisi'nin uyak yapısı

|  |                  |   |                  |
|--|------------------|---|------------------|
| Yaşlı bir Denizci'ydi belli ki<br>Durdurdu üçünden birini<br>“Uzun kır sakalın, ışıldayan<br>gözlerinle<br>Niye durdurdun ki sen beni?<br>(çev. Koçak <sup>12</sup> , dize 1-4, s.3) | A<br>A<br>B<br>A | It is an ancient Mariner,<br>And he stoppeth one of<br>three.<br>'By thy long grey beard and<br>glittering eye,<br>Now wherefore stopp'st<br>thou me? (dize 1-4, s.2) | A<br>B<br>C<br>B |
| Kırmızı dudakları, görünüşü<br>arsız,<br>Altın sarısı bukleleri:<br>Teni bembeyaz cüzzamlı gibi,   | A<br>B<br>B<br>C | Her lips were red, her looks<br>were free,<br>Her locks were yellow as<br>gold:   | A<br>B<br>A<br>A |

<sup>12</sup> Bu bölümde yer alan çeviriler söz konusu eserin Hande Koçak tarafından gerçekleştirilmiş çevirisinden alınmıştır. Bundan sonraki kesitlerde yalnızca dize ve sayfa numarası ile anılacaktır.

|   |                            |  |                            |
|---|----------------------------|--|----------------------------|
| Odur YAŞARKEN ÖLME<br>Karabasanı<br>Onun soğuşunda akmaz<br>insanın kanı. (dize 190-194,<br>s.22)   | C                          | Her skin was as white as<br>leprosy,<br>The Night-mare LIFE-IN-<br>DEATH was she,<br>Who thicks man's blood<br>with cold. (dize 190-194,<br>s.14)  | B                          |
| Ne sönük ne kızıldı, Tanrı'nın<br>başı sanki<br>Yükseldi ufukta görkemli<br>Güneş:<br>Öldürmüştüm işte, hepsi<br>emindi<br>O kuş getirmişti pusu ve sisi.<br>"Caizdir," dediler, "sisi ve<br>pusu getiren<br>Böyle kuşların katli." (dize 97-<br>102, s.13) | A<br>B<br>A<br>A<br>C<br>A | Nor dim nor red, like God's<br>own head,<br>The glorious Sun uprist:<br>Then all averred, I had<br>killed the bird<br>That brought the fog and<br>mist.<br>"Twas right, said they, such<br>birds to slay,<br>That bring the fog and<br>mist. (dize 97-102, s.20) | A<br>B<br>A<br>B<br>A<br>B |

Balad türündeki şiirde biçimsel olarak öne çıkan unsurlardan ilki sözcük ve dize düzeyinde tekrardır. Hande Koçak'ın çevirisinde sözcük düzeyindeki tekrarların büyük ölçüde aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 18) örneklendiği gibi korunduğu görülmektedir. Hatta çevirmen özgün metinde üç defa tekrarlanan "ice" sözcüğünün "buz" karşılığıyla dört defa tekrar ederek özgün metinden daha kuvvetli bir bağlam ortaya koymuştur. Diğer yandan dize düzeyinde tekrar söz konusu olduğunda dört ve altıncı dizelerdeki tekrarın çeviride çevirmenin getirdiği yorumla değiştirilerek silindiği görülmektedir.

**Tablo 25.** Yaşlı Denizcinin Ezgisi'nde sözcük ve dize düzeyinde tekrar

|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
| Sözcük<br>düzeyinde<br>tekrar | The ice was here, the ice was there,<br>The ice was all around:<br>It cracked and growled, and roared and howled,<br>Like noises in a swound! (dize 59-62, s.12)  | Nereye baksan buz, buz, buz<br>Buz her yanımız:<br>Çatırdadı hırıldadı gürledi uğuldadı<br>Bayıldık sandık duyunca bunları! (dize 59-62, s.9)   |
| Dize düzeyinde<br>tekrar      | And I had done a hellish thing,<br>And it would work 'em woe:<br>For all averred, I had killed the bird<br>That made the breeze to blow.<br>Ah wretch! said they, the bird to slay,<br>That made the breeze to blow! (dize 91-95, s.18) | Yaptığım şey cehennem<br>Onlara elem verdi<br>Öldürmüştüm, hepsi emindi<br>Rüzgârı o kuş getirmişti.<br>"Ah sefil!" dediler, "Katledilen o kuş<br>Rüzgârın efendisiydi!" (dize 91-95, s.13) |

Her ne kadar yukarıdaki örnekte dize düzeyinde tekrarın yok olduğu görülse de bu durum çevirinin geneline yansımış bir çeviri stratejisi konumunda değildir.

Melek topluluğu bu, her biri el salladı:  
Ne mübarek manzaraydı!  
...  
Melek topluluğu bu, el salladı her biri,  
Çıt çıkarmadı- (dize 492-497, s.51)

Çeviride Tablo 19'da sunulan söz sanatlarının aktarımına baktığımızda kişileştirme, karşıtlık ve abartmanın çeviride korunduğunu görmekteyiz. Buna karşın gelinin kırmızı bir güle benzetildiği "red as

rose” ifadesi çeviride “bir gül kadar kızarmıştı” biçiminde karşılanarak benzetmenin işlevi bozulmuştur. “kızarmıştı” sözcüğü utancı çağrıştırmakta gelinin utançtan kızardığını akla getirmektedir. Ancak özgün metinde betimlenen gelinin dış görünüşüdür. Benzer şekilde “western wave” ifadesi “batıdaki sular” biçiminde karşılanarak kapsamlı söz sanatı eksik aktarılmıştır.

**Tablo 26.** Yaşlı Denizcinin Ezgisi’nde söz sanatları

|              |  |  |  |
|--------------|--|--|--|
| Kişileştirme | About, about, in reel and rout,<br><b>The death-fires danced at night;</b><br>The water, like a witch's oils,<br>Burnt green, and blue and white.<br>(dize 127-130,s.22)   | Daha neler neler, ileri geri<br><b>Ölüm ateşleri dans etti geceleri;</b><br>Su, cadı kazanında yağ gibi<br>Yemyeşil tutuştu, beyaz ve mavi.<br>(dize 127-130,s.17)               | Kişileştirme çeviride korunmuştur.   |
| Benzetme     | The bride hath paced into the hall,<br><b>Red as a rose is she;</b><br>Nodding their heads before her goes<br>The merry minstrelsy. (dize 33-36, s.6)                      | Gelin solon salona attı a adımını<br><b>Bir gül kadar kızarmıştı</b><br>Önünden gidiyordu o şen şakrak çalgıcılar<br>Sallayarak başlarını. (dize 33-36, s.5)                     | Salona giren gelin kırmızı bir güle benzetilmektedir.  |
| Karşıtlık    | Water, water, every where,<br>And all the boards did shrink;<br>Water, water, every where,<br>Nor any drop to drink. (dize 116-122, s.10)                                  | Su, su, her yanda<br>Ve çekti tüm borda;<br>Su, su, her yanda<br>Yok içmeye bir damla. (dize 116-122, s.15)  | Okyanusun ortasında bulunmalarına rağmen içecek bir damla suya muhtaç olmaları karşıtlığa bir örnek oluşturur. |
| Kapsamlılaş  | The western wave was all a-flame,<br>The day was well nigh done!<br>(dize 171-172, s.26)   | Batı'daki sular alazlandı<br>Akşama çok az kaldı! (dize 171-172, s.21)   | Batı dalgası anlamına gelen “western wave” sözcüğü ile denizin kastedilmesi kapsamlılaş örneği oluşturmaktadır |
| Abartma      | O Wedding-Guest! this soul hath been<br>Alone on a wide wide sea:<br><b>So lonely 'twas, that God himself</b><br><b>Scarce seeméd there to be.</b><br>(dize 597-600, s.74) | Ey düğünü davetlisi! Bu can yalnızdı<br>Uçsuz bucaksız bir denizde:<br><b>Öyle ıssızdı ki, Tanrı'nın kendisi bile</b><br><b>Pek uğramaz oraya bence.</b><br>(dize 597-600, s.58) | Denizcinin okyanustaki yalnızlığı Tanrının varlığı bile nadirdi denerek abartılı bir söyleyişe başvurulmuştur. |

Dize düzeyinde tekrarda da olduğu gibi çeviride kişileştirme söz sanatının kullanımına ilişkin çok sayıda örnek bulabiliriz. Örneğin aşağıdaki dörtlükte “beğenmedi” sözcüğünün kullanımıyla insana özgü bir özellik cansız bir varlığa yüklenmiştir.

Ay devinerek tırmandı göğe,  
Beğenmedi hiçbir yeri  
Yükseldi aheste aheste  
Yanımda bir yıldız, belki iki- (dize 263-266, s.31)

Yine benzetme sanatı da çeviride kendine sıkça yer bulan söz sanatlarından biridir. Aşağıda yer alan örnekte de görüleceği gibi Denize vuran ay ışığı nisan ayında parlayan kırağıya benzetilmiştir.

Hüzmeleri açık denizle alay etti  
 Kırağı serpen Nisan gibi;  
 Geminin muazzam gölgesi nereye vursa  
 Tılsımlı su yangın yeri  
 Dalgasız, korkunç bir alaca. (dize 267-271, s.31)

Dilsel özellikler arasında öne çıkan artlama ve devrik cümle yapısının çevirisine baktığımızda Tablo 20'den de anlaşıldığı gibi artlamanın korunarak aktarıldığını ancak devrik cümle yapısının kurallı bir biçimde aktarıldığı görülmektedir. Yine de çeviride bu örnek dışında devrik cümle yapısına sıkça başvurulmaktadır.

**Tablo 27.** Yaşlı Denizcinin Ezgisi'nde dilsel özelliklerin aktarımı

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| Artlama      | The Mariner, whose eye is bright,<br>Whose beard with age is hoar,<br>Is gone: and now the Wedding-Guest<br>Turned from the Bridegroom's door. (dize 618-621, s.76) | Sakalı yaşlılıktan ağırmış<br>Gözleri alev alev yanan o denizci<br>Çekip gitti: ve düğün davetlisi<br>Damadın kapısından döndü geri. (dize 618-621, s.60)  |
| Devrik cümle | And some in dreams assuréd were<br>Of the Spirit that plagued us so;<br>Nine fathom deep he had followed us<br>From the land of mist and snow. (dize 131-134, s.24) | Bazıları rüyalarında gördü<br>Bize musallat olan ruh oydu;<br>Sis ve kar diyarından beri izliyordu<br>Dokuz kulaç derinden geliyordu. (dize 131-134, s.17) |

Tematik ve içeriksel düzlemde ise çeviri özgün metnin tematik yapısını büyük oranda yansıtmayı başarmıştır. Çevirmenin sözcük seçiminde “serdümen, volta vurmak, ıskarmoz, seren” denizcilik terimlerini tercih etmiş olması da dikkat çekmektedir.

Hande Koçak'ın çevirisinin biçimsel, biçimsel, tematik ve içeriksel özelliklerini bütüncül olarak değerlendirdiğimizde biçimsel olarak dize sayısı, dizelerin kümelenişi ve bölümlerin sıralanışı bakımından özgün metinle uyum sağlamakla birlikte uyak dizilimi bakımından özgün metinden ayrıldığı görülmektedir. Biçimsel ve tematik özellikler söz konusu olduğunda ise söz sanatlarının büyük ölçüde aktarılması ve tematik yapının korunmasıyla özgün metinle örtüşme içinde olduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.5.2. Hande Koçak'ın ufuk, tavır, duruş ve çeviri projesi

1982 yılında Erzurum'da doğan Hande Koçak ve 2004 yılında İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi'nden mezun olmuş, 2009 yılında Bilgi Üniversitesi'nden karşılaştırmalı edebiyat alanında yüksek lisans derecesini almıştır. Halen Yeni Türk Edebiyatı alanında doktora eğitimini sürdürmekte, İş Bankası Kültür Yayınlarında editörlük yapmakta, çeşitli dergilerde eleştiri, inceleme, tanıtım ve öykü türünde yazılar yazmaktadır. Çevirmenin kurmaca ve şiir türünde telif eserleri de bulunmaktadır. İngilizceden çeviri yapan çevirmen ağırlıklı olarak kuramsal metin çevirileri gerçekleştirmiştir.

Hande Koçak'ın çeşitli dergilerde yazın kuramı üzerine söylem üretmesine karşın genel olarak çeviriye özel olarak kendi çevirilerine ilişkin söylemlerine rastlanmamıştır. Dolayısıyla ufuk, tavır ve duruşuna ilişkin tespitler incelenen çeviri ile sınırlı kalmaktadır. Koçak çevirisinde zaman zaman erek kültüre özgü

ifadelerin yer aldığı bir dil tercih etmiştir. Örneğin aşağıda yer alan dizelerde “içi gitti, buz kesti” gibi deyimlerin kullanımı dikkat çekmektedir.

Düğün davetlisinin içi gitti (dize 37, s.7)

.....

Birden nasıl da buz kesti (dize 52, s.7)

Çeviride çevirmenin çeviri yaklaşımına ilişkin göze çarpan noktalar, özgün metnin uyak düzeninin birebir takip edilmemiş olması, çeviride erek kültüre özgü dilsel ifadelerle yer vermiş olmasıdır. Yine de çevirmenin belirgin bir çeviri tavır ve duruşuna sahip olduğundan söz etmek mümkün görünmemektedir. Çevirmenliğin yanı sıra editör olarak da yayıncılık sektörünün içinde olan çevirmen daha çok genel okur kitlesine yönelik akıcı ve kolay okunur bir çeviri gerçekleştirme gayreti içinde görünmektedir. Dolayısıyla çeviri ufkunun da bu çerçevede erek odaklı çeviri pratikleriyle şekillenmiş olduğu söylenebilir.

Koçak çevirisine bir önsöz yazmış olsa da yazdığı önsözde çeviri projesine değinmemektedir. Çeviri çözümlemesinden elde ettiğimiz veriler doğrultusunda da özgün metnin herhangi bir unsurunu ön plana çıkarmayı amaçlamadığı görünmektedir. Çevirinin tanıtım yazısında çeviriyle ilişkin tek ifade bunun “yepyeni” bir çeviri olduğudur. Gürçağlar’ın da vurguladığı gibi yayınevleri saygın olarak kabul edilen metinlerin satışını garanti olarak görmekte (2020, s.487) ve kendi versiyonlarını kataloglarına dahil etmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda Hande Koçak’ın çeviri projesinin amacı erek kültürde kabul görebilecek yeni bir çeviri ortaya koymaktır diye düşünülebilir.

#### 4.6. İrem Nur Polat ve *İhtiyar Gemici*

İrem Nur Polat’ın çevirisiyle 2019 yılında *İhtiyar Gemici* başlığıyla Gece Kitaplığı tarafından yayınlanan çeviri eserin Türkçedeki altıncı çevirisi konumundadır. Söz konusu baskıda yanmetin olarak çevirmene ait önsöz, yazarın ya da dönemin özelliklerine ilişkin bir yazı ve diğer çevirilerde yer alan görseller bulunmamaktadır.

##### 4.6.1. *İhtiyar Gemici*’nin çözümlenmesi

İrem Nur Polat’ın çevirisini biçimsel, biçimsel ve tematik içeriksel olarak incelediğimizde özgün metnin bu özelliklerinden her birine yüzeysel bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. Çeviride özgün metnin biçimi bölümlerin sıralanışı, dizelerin dağılımı ve kümelenişi üzerinden yansıtılabilmemiş, ölçü ve uyak düzeni gibi biçimsel öğeler ya tamamen göz ardı edilmiş ya da çok sınırlı bir biçimde çeviride yer bulmuştur. Dolayısıyla da çeviri özgün metnin ses yapısını ve ritmini yansıtmaktan uzak kalmıştır. Aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 21) çeviride özgün metnin uyak şemasının dışında bir uyak yapısı kullanıldığı görülmektedir.

**Tablo 28.** *İhtiyar Gemici*’nin uyak yapısı

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| Bu ihtiyar bir gemici   | A | It is an ancient Mariner,                       | A |
| Üçünden birini durdu  | B | And he stoppeth one of three.                   | B |
| Uzun gri sakalınla parıldayan gözlerini                                       | A | 'By thy long grey beard and glittering eye,     | C |
| Ne diye durdursun beni ne bu şimdi (çev. Polat <sup>13</sup> , dize 1-4, s.5) | A | Now wherefore stopp'st thou me? (dize 1-4, s.2) | B |

<sup>13</sup> Bu bölümde yer alan çeviriler söz konusu eserin İrem Nur Polat tarafından gerçekleştirilmiş çevirisinden alınmıştır. Bundan sonraki kesitlerde yalnızca dize ve sayfa numarası ile anılacaktır.

|  |                            |   |                            |
|--|----------------------------|---|----------------------------|
| Kireç gibi boğazlar, kapkara yanmış dudaklar,<br>İşittiler sesimi, şaşıp kalmışlardı,<br>Teşekkürler! dedim ben keyifle sırtıp güldüler,<br>Bir solukta havayı çektiler,<br>Sanki yutacaklardı. (s dize 162-166,.11) | A<br>B<br>A<br>A<br>B      | With throats unslaked, with black lips baked,<br>Agape they heard me call:<br>Gramercy! they for joy did grin,<br>And all at once their breath drew in,<br>As they were drinking all. (dize 162-166, s.26)                              | A<br>B<br>C<br>C<br>B      |
| Cehennemi bir şey de bu yaptığım<br>Keder iş başındaydı<br>Bilirdi hepsi kuşu öldürdüm<br>Esmesi sağlayan bu rüzgârı<br>Alçak herif nasıl yok ettin kuşu<br>Bu rüzgârı sana sağlayanı (dize 91-95, s.8)              | A<br>B<br>A<br>B<br>C<br>B | And I had done a hellish thing,<br>And it would work 'em woe:<br>For all averred, I had killed the bird<br>That made the breeze to blow.<br>Ah wretch! said they, the bird to slay,<br>That made the breeze to blow! (dize 91-95, s.18) | A<br>B<br>C<br>B<br>D<br>B |

Tablo 22'de örneklenen ses ve sözcük düzeyindeki tekrar söz konusu olduğunda ilk dörtlükte yer alan "ice" sözcüğünün tekrarı çeviride "buz" sözcüğünün tekrarıyla korunmuştur. Sonraki kıtada dört ve altıncı dizede yer alan dize düzeyindeki tekrarın ise çeviride bozulduğu görülmektedir.

**Tablo 29.** İhtiyar Gemici' de sözcük ve dize düzeyinde tekrar

|                         |   |   |
|-------------------------|---|---|
| Sözcük düzeyinde tekrar | The ice was here, the ice was there,<br>The ice was all around:<br>It cracked and growled, and roared and howled,<br>Like noises in a swound! (dize 59-62, s.12)  | Her taraf buz, her taraf buz<br>Her taraf buz çevremizde<br>Çatırdadı, homurdandı, kükredi, uğuldadı,<br>Gürültüsü sanki mest edencesine (dize 59-62, s.7)  |
| Dize düzeyinde tekrar   | And I had done a hellish thing,<br>And it would work 'em woe:<br>For all averred, I had killed the bird<br>That made the breeze to blow.<br>Ah wretch! said they, the bird to slay,<br>That made the breeze to blow! (dize 91-95, s.18) | Cehennemi bir şey de bu yaptığım<br>Keder iş başındaydı<br>Bilirdi hepsi kuşu öldürdüm<br><b>Esmesi sağlayan bu rüzgârı</b><br>Alçak herif nasıl yok ettin kuşu<br><b>Bu rüzgârı sana sağlayanı</b> (dize 91-95, s.8) |

Çeviride söz sanatlarının kullanımına baktığımızda ise Tablo 23'te görüldüğü gibi söz sanatlarının büyük ölçüde aktarıldığı görülmektedir.

**Tablo 30.** İhtiyar Gemici' de söz sanatları

|              |  |   |   |
|--------------|--|---|---|
| Kişileştirme | About, about, in reel and rout,<br><b>The death-fires danced at night;</b><br>The water, like a witch's oils,<br>Burnt green, and blue and white.<br>(dize 127-130,s.22) | Fırıl fırıl dönüyor, etrafı tarumar ediyor,<br><b>Gece vakti ölüm alevleri dans etti,</b><br>Su cadıların yağımı anımsatır,<br>Yandı yeşil, beyaz ve mavi. (dize 127-130,s.9) | Kişileştirme çeviride korunmuştur.                                    |
| Benzetme     | The bride hath paced into the hall,<br><b>Red as a rose is she ;</b><br>Nodding their heads before her goes<br>The merry minstrelsy.(dize 33-36, s.6)                    | Gelin girdi salona,<br><b>Bir gül misali kırmızı,</b><br>Onun önünde başını sallayan,<br>Mesut âşıklar takımı. (dize 33-36, s.6)  | Salona giren gelin kırmızı bir güle benzetilmektedir.                 |
| Karşıtlık    | Water, water, every where,<br>And all the boards did shrink;<br>Water, water, every where,   | Su, su, her yanda<br>Ve çekti tüm borda;<br><b>Su, su, her yanda</b>  | Okyanusun ortasında bulunmalarına rağmen içecek bir damla suya muhtaç |

|             |   |   |  |
|-------------|---|---|--|
|             | Nor any drop to drink. (dize 116-122, s.10)   | <b>Yok içmeye bir damla.</b> (dize 116-122, s.15)   | olmaları karşılığa bir örnek oluşturur.  |
| Kapsamlayış | The western wave was all a-flame,<br>The day was well nigh done!<br>(dize 171-172, s.26)  | <b>Batıda alev gibi dalgalar</b><br>O zaman gün sona erdi<br>(dize 171-172, s.12)   | Batı dalgası anlamına gelen “western wave” sözcüğü ile denizin kastedilmesi kapsamlayış örneği oluşturmaktadır |
| Abartma     | O Wedding-Guest! this soul hath been<br>Alone on a wide wide sea:<br>So lonely 'twas, that God himself<br>Scarce seeméd there to be. (dize 597-600, s.74) | Ey düğün misafiri bu ruh<br>Tek başınaydı haşin denizde<br><b>O kadar ıssız bir yerdi ki<br/>Zar zor görülebilirdi tanrı bile</b><br>(dize 597-600, s.27) | Denizcinin okyanustaki yalnızlığı Tanrının varlığı bile nadirdi denerek abartılı bir söyleyişe başvurulmuştur. |

Ancak çevirmenin göstermiş olduğu sözcüğü sözcüğüne çeviri yaklaşımı söz sanatlarının canlılığını yitirmesine ve zaman zaman anlaşılmayan ifadelerin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Örneğin kapsamlayış örneğinin görüldüğü dörtlükte söz sanatı aktarılmış olmasına karşın dörtlük bütüncül olarak bakıldığında anlamdan yoksun bir görüntü sergilemektedir.

Batıda alev gibi dalgalar

O zaman gün sona erdi

Batıdaki dalgaların üstünde kıl payı

Güneş parlak güneşte dinlendi (dize 171-174, s.12)

Benzer bir durum aşağıdaki Tablo 24’te de görüldüğü gibi şiirin dilsel özelliklerinin aktarımında da karşımıza çıkmaktadır. Çeviride ilk iki dizedeki yargının sonraki dizede tamamlanmasıyla ortaya çıkan artlamanın ve devrik cümle yapılarının çeviriye aktarıldığı görülmektedir. Ne var ki her iki dörtlük de anlamsal bütünlüğe sahip değildir.

**Tablo 31.** İhtiyar Gemici’de dilsel özelliklerin aktarımı

|              |   |   |
|--------------|---|---|
| Artlama      | The Mariner, whose eye is bright,<br>Whose beard with age is hoar,<br>Is gone: and now the Wedding-Guest<br>Turned from the Bridegroom's door. (dize 618-621, s.76) | Parlak gözleriyle denizci<br>Gitti ağırılmış sakalıyla<br>Şimdi düğün misafiri döndü geri<br>Güvey odasından orada (dize 618-621, s.28)                             |
| Devrik cümle | And some in dreams assuréd were<br>Of the Spirit that plagued us so;<br>Nine fathom deep he had followed us<br>From the land of mist and snow. (dize 131-134, s.24) | Emin oldu bazıları rüyalarından,<br>Bu eziyeti başlarına verendendi,<br>Dokuz kulaç derinlikte bizi izliyordu,<br>Sis ve kar diyarından geldi. (dize 131-134, s.24) |

Tematik ve içeriksel açıdan yaklaşıldığında da, yukarıdaki örneklerde olduğu gibi çeviriye bir kod çözücü gibi yaklaşan çevirmen kilit sözcüklerin aktarımında görece başarılı olsa da sözcüklerin kâğıt üzerindeki varlığı özgün metnin bütüncül atmosferini yakalamak konusunda başarı sağlanamayacağını gösterir niteliktedir. Bu yönüyle de çevirinin aksayan yapısı tematik ağların ortaya çıkışını da askıda bırakan muğlaklıkları içinde barındırmaktadır. Örneğin özgün metinde aşağıdaki dörtlükte denizcinin cılız



silueti denizin içindeki kumların kıvrımlarına benzetilmektedir. Çeviride ise bu benzetme ortadan kaldırılmış, dizenin bağlamla ilişkisi kopmuş gibi tek başına durmaktadır.

İhtiyar gemici korkarım senden  
O cılız ellerinden korkarım  
Uzunsun sırık gibisin ve de kumral  
Bürümüş sanki deniz kumlarını kıvrım (dize 224-227, s.14)

Çeviri biçimsel olarak incelendiğinde sözcüğü sözcüğüne çeviriden kaynaklı özgün metnin biçimsel özellikleri arasında yer alan devrik cümle yapıları ve arlamalar korunmuş olsa da şiir dilinin özellikleri arasındaki söz sanatları canlılığını yitirmiş, zaman zaman da çeviri hatalarıyla anlaşılmayan ifadelere dönüşmüştür.

#### 4.6.2. İrem Nur Polat'ın ufuk, tavır, duruş ve çeviri projesi

İrem Nur Polat da görünmez bir çevirmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Kendisiyle ilgili hiçbir bilgiye ulaşmak mümkün olmamıştır. Ufuk, tavır ve duruşuna metin içi incelemelerden yola çıktığımızda çevirmenin çeviri ufkunun oldukça sınırlı, çeviri duruş ve tavrının ise şekillenmemiş olduğunu söylemek mümkündür. Örnelemek gerekirse aşağıdaki dördünlüğün çevirisinde sözcüklerin yüzeysel anlamlarından yola çıkıldığı gözlemlenmiştir. İlk dizedeki "silly" sözcüğü eski kullanımda "alelade, gösterişsiz, hantal" anlamlarını taşıırken çeviride günümüz kullanımında ilk akla gelen "aptal" karşılığı tercih edilmiştir. Bununla birlikte üçüncü dizedeki hem rüya görmek hem de hayal etmek anlamındaki "dream" fiili hayal etmek sözcüğü ile karşılanarak özgün metnin bağlamından uzaklaştırıldığı görülmektedir.

|   |   |
|---|---|
| Güvertedeki aptal kovalar<br>Uzun süre orada kalmıştı<br>Çiğ ile dolduklarını hayal ettim<br>Uyandığımda ise yağmur yağmıştı (dize 297-300, s.17) | The silly buckets on the deck,<br>That had so long remained,<br>I dreamt that they were filled with dew;<br>And when I awoke, it rained. (dize 297-300, s.42) |
|---|---|

Tüm bunlara bağlı olarak ve çevirinin hem biçimsel hem içeriksel olarak sergilediği parçalı görüntü göz önünde bulundurulduğunda çevirinin belli bir proje çerçevesinde gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır.

#### 4.7. Osman Tuğlu ve Yaşlı Denizci

Şiirin son çevirisi Osman Tuğlu tarafından gerçekleştirilen *Yaşlı Denizci* başlığıyla 2019 yılında Coleridge Kabalcı Yayınevi tarafından Samuel Taylor Coleridge'in üç şiirini içeren seçki içerisinde yayınlanmıştır. Çeviride aynı zamanda seçkinin editörlüğünü de üstlenen çeviribilimci Prof. Dr. Mine Yazıcı'nın önsözü ve yazar hakkında yazısı, aynı zamanda Gustave Doré'nin illüstrasyonları bulunmaktadır. Çeviri özgün metinle karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

##### 4.7.1. Yaşlı Denizci'nin çözümlenmesi

Osman Tuğlu'nun çevirisi biçimsel özellikleri bakımından incelendiğinde bölümlerin sıralanışı, dizelerin bir araya getirilişi ve kümelenişi bakımından özgün metni takip ettiği görülmektedir. Bunun yanı sıra aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 25) örneklendiği gibi çeviride özgün metnin uyak düzenine

paralel bir uyak düzeni kullanılmıştır. Ancak özgün metnin bir başka özelliği olan hece ölçüsü ve iç uyaklar çeviride korunmamıştır. Bu yönüyle özgün metnin ritmi çeviriye bütünüyle yansımamıştır.

**Tablo 32.** Yaşlı Denizci'nin uyak yapısı

|  |                            |  |                            |
|--|----------------------------|--|----------------------------|
| Damadın kapısı açık herkese,<br>Ben oluyorum en yakın akrabası;<br>Misafirler geldi başladı düğün<br>Duyuluyor bak şamatası. (çev. Tuğlu <sup>14</sup> , dize 5-8, s.23)   | A<br>B<br>C<br>B           | "The Bridegroom's doors are opened wide,<br>And I am next of kin ;<br>The guests are met, the feast is set:<br>May'st hear the merry din." (dize 5-8, s.2)   | A<br>B<br>C<br>B           |
| Dudakları kırmızıydı, bakışları boş,<br>Sarı saçları altın:<br>Cüzzamlı cildi gibi beyazdı cildi.<br>O yaşayan ölü kâbusu idi<br>Kanını donduran insanın. (dize 190-194, s.47)   | A<br>B<br>C<br>C<br>B      | Her lips were red, her looks were free,<br>Her locks were yellow as gold:<br>Her skin was as white as leprosy,<br>The Night-mare LIFE-IN-DEATH was she,<br>Who thicks man's blood with cold. (dize 190-194, s.14)                              | A<br>B<br>A<br>A<br>B      |
| Eğildi direkler ve suya gömüldü pruva,<br>Kovalanan biri bağırişla ve soluk soluğa<br>Düşmanın gölgesini ezerek kaçar ya,<br>Ve uzatır ya başını önüne,<br>Gemi hızla yol aldı, kükredi rüzgâr,<br>Kaçtı öyle güney yönüne. (dize 45-50, s.27) | A<br>A<br>A<br>B<br>C<br>B | With sloping masts and dipping prow,<br>As who pursued with yell and blow<br>Still treads the shadow of his foe,<br>And forward bends his head,<br>The ship drove fast, loud roared the blast,<br>And southward aye we fled. (dize 45-50, s.8) | A<br>A<br>A<br>B<br>C<br>B |

Biçemsel olarak ise iç uyakların kullanımıyla ortaya çıkan ses tekrarları göz ardı edilmiş olsa da dize sonu ses tekrarları, sözcük ve dize düzeyinde tekrarların çeviride korunduğu görülmektedir. Aşağıdaki tabloda (bkz. Tablo 26) yer alan ilk dörtlükte "ice" sözcüğünün tekrarı "buz" sözcüğünün tekrarıyla verilmiş, sonraki kıtada tekrar eden dizelerin tekrarı çeviride de korunmuştur.

**Tablo 33.** Yaşlı Denizci'de sözcük ve dize düzeyinde tekrar

|                         |   |  |
|-------------------------|---|--|
| Sözcük düzeyinde tekrar | <b>The ice was here, the ice was there,<br/>The ice was all around:</b><br>It cracked and growled, and roared and howled,<br>Like noises in a swound! (dize 59-62, s.12)  | <b>Buzdu ilerisi, buzdu berisi,<br/>Buzdu dört bir yan:</b><br>Gök çatladı, güreledi, kükredi, uludu<br>Sesler gibi baygın çıkarılan. (dize 59-62, s.29)   |
| Dize düzeyinde tekrar   | And I had done a hellish thing,<br>And it would work 'em woe:<br>For all averred, I had killed the bird<br><b>That made the breeze to blow.</b><br>Ah wretch! said they, the bird to slay,<br><b>That made the breeze to blow!</b> (dize 91-95, s.18) | Yapmıştım cehennemlik bir iş<br>Belaya uğrayacaktım belli<br>Dedi herkes kuşu öldürmüştüm<br><b>Oydu estiren Güzel yeli</b><br>Alçaklık dediler o kuşu katletmen<br><b>Oydu estiren güzel yeli</b> (dize 91-95, s.35-36) |

Tuğlu'nun çevirisinde Tablo 27'de örneklendiği gibi söz sanatlarının kullanımına baktığımızda da kişileştirme, benzetme, karşıtlık, kapsamlayış ve abartma söz sanatlarının çeviride korunduğu görülmektedir.

<sup>14</sup> Bu bölümde yer alan çeviriler söz konusu eserin Osman Tuğlu tarafından gerçekleştirilmiş çevirisinden alınmıştır. Bundan sonraki kesitlerde yalnızca dize ve sayfa numarası ile anılacaktır.

**Tablo 34.** Yaşlı Denizci'de söz sanatları

|              |   |  |  |
|--------------|---|--|--|
| Kişileştirme | About, about, in reel and rout,<br>The death-fires danced at night;<br>The water, like a witch's oils,<br>Burnt green, and blue and white.<br>(dize 127-130,s.22) | Çevremizde, eğri büğrü<br><b>Ölük ateşler gece boyu oynadı;</b><br>Su, bir cadının kazanındaki yağ gibi<br>Yeşil, mavi, beyaz kaynadı. (dize 127-130,s.39)             | Kişileştirme çeviride korunmuştur.   |
| Benzetme     | The bride hath paced into the hall,<br><b>Red as a rose is she ;</b><br>Nodding their heads before her goes<br>The merry minstrelsy.(dize 33-36, s.6)             | Gelmişti Gelin salona<br><b>Kırmızılar içinde bir gül gibi</b><br>Yürüyordu önünde baş sallayarak<br>Çalgıcı şarkıcı ekibi (dize 33-36, s.25)                          | Salona giren gelin kırmızı bir güle benzetilmektedir.  |
| Karşıtlık    | Water, water, every where,<br>And all the boards did shrink;<br>Water, water, every where,<br>Nor any drop to drink. (dize 116-122, s.10)                         | Su, su, her taraf,<br>Bordalar susuzluktan kurudu;<br><b>Su, su, su her taraf,</b><br><b>Yok içecek bir damla su.</b> (dize 116-122, s.39)                             | Okyanusun ortasında bulunmalarına rağmen içecek bir damla suya muhtaç olmaları karşıtlığa bir örnek oluşturur. |
| Kapsamlayış  | The <b>western wave</b> was all a-flame,<br>The day was well nigh done!<br>(dize 171-172, s.26)   | <b>Batıda dalgalar</b> ateşler içindeydi.<br>Gün bitmişti neredeyse!<br>(dize 171-172, s.45)   | Batı dalgası anlamına gelen "western wave" sözcüğü ile denizin kastedilmesi kapsamlayış örneği oluşturmaktadır |
| Abartma      | O Wedding-Guest! this soul hath been<br>Alone on a wide wide sea:<br>So lonely 'twas, that God himself<br>Scarce seeméd there to be. (dize 597-600, s.74)         | Ah düğün misafiri kalmıştı bu ruh<br>Geniş mi geniş bir denizde yalnız<br><b>Öyle ıssızdı ki orası vardı sanki</b><br><b>Tanrı belli belirsiz</b> (dize 597-600, s.99) | Denizcinin okyanustaki yalnızlığı Tanrının varlığı bile nadirdi denerek abartılı bir söyleyişe başvurulmuştur. |

Tablo 28'de gösterilen özgün metnin dilsel özellikleri arasında yer alan artlamanın yer değiştirilerek aktarıldığı ve devrik cümle yapılarının çeviride korunduğu görülmektedir.

**Tablo 35.** Yaşlı Denizci'de dilsel özelliklerin aktarımı

|              |   |  |
|--------------|---|--|
| Artlama      | The Mariner, whose eye is bright,<br>Whose beard with age is hoar,<br>Is gone: and now the Wedding-Guest<br>Turned from the Bridegroom's door. (dize 618-621, s.76) | Denizci parlak gözleriyle<br>Ak sakalları ile gitmişti<br>Döndü düğün misafiri de<br>Damadın kapısından şimdi(dize 618-621, s.76)                          |
| Devrik cümle | And some in dreams assuréd were<br>Of the Spirit that plagued us so;<br>Nine fathom deep he had followed us<br>From the land of mist and snow. (dize 131-134, s.24) | Bazıları bizi korkutan ruhu<br>Gördüğünden emindi düşünde;<br>Sis ve kar yurdundan, dipten dokuz kulaç<br>Gelmişti gemimizin peşinde. (dize 131-134, s.24) |

Tematik ve içeriksel özellikler bakımından çeviride tematik ağları ortaya koyan kilit sözcükler büyük ölçüde korunmuş olduğu ve özgün metnin tematik özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Osman Tuğlu'nun çevirisi bütüncül olarak değerlendirildiğinde özgün metnin biçimsel, biçimsel ve tematik içeriksel yapısını büyük ölçüde ortaya çıkaran bir çeviridir.

#### 4.7.2. Osman Tuğlu'nun ufuk, tavır, duruş ve çeviri projesi

Osman Tuğlu 1960 yılında İstanbul'da doğmuştur. Kabataş Erkek Lisesinden mezun olduktan sonra Cerrahpaşa Tıp Fakültesinde yükseköğrenimini tamamlamıştır. Şiir ve öykü türünde telif eserleri bulunan yazar, şair ve çevirmen 2018 yılından bu yana şiirler çevirmektedir. Çevirileri ağırlıklı olarak İngilizceden gerçekleştiren çevirmenin Almanca ve İspanyolcadan da şiir çevirileri bulunmaktadır.

Tuğlu 2019 yılında edebiyathaber.net sitesinde yayınlanan röportajında okuduğu çevirilerden yola çıkarak şiir çevirisine ilişkin kendi öznel görüşünü geliştirmiştir. Buna göre ideal çeviri özgün metnin anlamını ve/veya biçimini aktarmayı amaçlayan iki çeviri kutbu arasında bir yere olmalıdır. Çevirmenin özgün metnin hem biçim hem de içeriğini yansıtmayı amaçlayan bir çeviri anlayışına sahip olduğu söylenebilir. Yine sözlerinden anlaşıldığı üzere çevirmenin çıkış ve karşılaştırma noktası olarak kaynak metni odağına alması, kaynak odaklı bir çeviri duruşuna işaret etmektedir.

Osman Tuğlu'nun çeviri projesinin amacı çeviri editörü Mine Yazıcı'nın kaleme aldığı çevirinin sunuş bölümünde açıkça ifade edilmektedir. Buna göre çeviri projesinin amacı "kaynak metnin aslına yakın" bir çeviri ortaya koymak ve Coleridge'i ve dönemin şiir anlayışını okura tanıtmaktır. Bu sebeple Osman Tuğlu'nun çevirisi içinde Samuel Taylor Coleridge'in *Kubilay Han* ve *Christabel* şiirlerinin de bulunduğu bir seçkide yayınlanmıştır. Çevirmenin çeviri ufuk, tavır, duruş ve projesinin "kaynak metnin aslına yakın" bir çeviri sunmak noktasında kesitiği görülmektedir.

#### 4.8. Yeniden çevirilerde bir yayıncılık stratejisi olarak yan metinler

Yukarıda ufuk, tavır, duruş ve projelerinden yola çıkarak değerlendirdiğimiz çevirmenlerin amaçlılığının yanı sıra yayınevleri de özellikle saygın yazınsal eserin yeniden çevirileriyle eserin mevcut değerinden faydalanarak ekonomik getiri elde etmeyi amaçlarlar (Venuti, 2013, s. 97). Piyasa içindeki rekabette çevirmenin çeviri yaklaşımı ve stratejileriyle önceki çevirilerden ayrılmak isteyeceği gibi yayınevlerinin de rakip yeniden çevirilerden ayrılma çabası kendisini en çok yanmetinlerde ve yeniden çevirinin sunuluş biçiminde gösterebilir.

Genette'nin özünde özgün edebiyat metinlerine yönelik yanmetin değerlendirmesi çeviribilim çalışmalarında da dikkat çekmiş, Urpo Kovala 1996 yılında Target dergisinde yayınlanan makalesinde çeviri metinlerde yanmetinlerin metnin alımlanmasındaki rolü vurgulamıştır. Kovala (1996), halihazırda "alıcısından tarihsel ve kültürel olarak uzak" olan çevirilerde yanmetinlerin temel işlevini eser ve okur arasındaki zamansal ve kültürel mesafeyi azaltmak olarak ifade etmektedir (krş;120, s.140). Bununla birlikte çeviriye eşlik eden hem iç hem dış yanmetinler çevirmenin görünürlüğünü, hedeflenen okur kitlesini, çevirinin amacını ya da yayıncının çeviri anlayışını yansıtmada önem taşır (Tahir-Gürçağlar, 2009, s.113) Bütüncemizde yer alan eserler bu çerçeveden incelendiğinde, aşağıdaki tabloda da görüleceği gibi (bkz. Tablo 29) yayınevlerinin ilk çeviri ve yeniden çevirilerin sunumunda oldukça benzer stratejiler izlediği görülmektedir.

**Tablo 36.** Çevirilerdeki Yanmetinsel Öğeler

| Eser  | Yayınevi              | Yanmetinler   |
|---|-----------------------|---|
| <i>İhtiyar denizcinin ezgisi</i> , çev.Alper Çeker, | Altıkırkbeş Yayınları | Coleridge ve romantizm<br>İngiliz romantizm kronolojisi |
| <i>Yaşlı gemici</i> , çev. Şavkar Altınel           | İletişim Yayınları    | Kronoloji (yazarın hayatını konu alan)                  |

|  |                             |   |
|--|-----------------------------|---|
|  |                             | L.G. Salingar (önsöz)<br>George Whalley (sonsöz)<br>Çevirenin Sonsözü<br>Gustave Doré'nin illüstrasyonları  |
| <i>Kadim denizcinin ezgisi, çev. Tuğrul Türkkkan</i>           | <i>E Yayınları.</i>         | Coleridge'in Kadim Ezgisi<br>Gustave Doré'nin illüstrasyonları  |
| <i>Yaşlı denizci, çev. Oğuz Baykara</i>                        | <i>Everest Yayınları</i>    | Sunarken (çevirmen önsözü)<br>Gustave Doré'nin illüstrasyonları   |
| <i>Yaşlı denizcinin ezgisi, çev. Hande Koçak</i>               | İş Bankası Kültür Yayınları | Anthony Burgess önsözü<br>Çevirmenin notu<br>Gustave Doré'nin illüstrasyonları  |
| <i>Yaşlı gemici, Kubilay Han, Christabel, çev. Osman Tuğlu</i> | Kabalıcı Yayınevi           | Sunu (Çeviri editörü Mine Yazıcı önsözü)<br>Samuel Taylor Coleridge (Mine yazıcı imzalı yazar biyografisi)<br>"Yaşlı Denizci" üzerine (Mine yazıcı imzalı eser yorumu)<br>Gustave Doré'nin illüstrasyonları |

Bütüncemizde yer alan yeniden çevirilerle birlikte sunulan yan metinler değerlendirildiğinde söz konusu yan metinlerin yazar, eser ve eserin yazıldığı dönemin bağlamı konusunda bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte Şavkar Altınel, Oğuz Baykara ve Hande Koçak çevirilerine çevirmen olarak önsöz/sonsöz yazmış, ancak yalnızca Oğuz Baykara okura nasıl bir çeviri okuyacağını bildirmiş, detaylı olamakla birlikte çeviri projesi hakkında fikir vermiştir. Hande Koçak'ın önsözü bir teşekkür yazısı mahiyetinde kalırken, Şavkar Altınel'in sonsözü ise çevirmenin çeviri sürecine kadar eserle ilgili deneyimini aktarmakla sınırlı kalmıştır. Osman Tuğlu'nun çevirisine Mine Yazıcı'nın çeviri editörü olarak yazdığı önsöz ise hedeflenen çeviri projesi ve çeviri yaklaşımını okura bildirmektedir.

Özellikle yeniden çevirilerin sunumunda pek çok yayınevinin yeniden çevirinin amacını ve biçimini okura aktarmaktan çok çeviriye dolaylı bir biçimde değer katan yan metinlere vurgu yapmayı tercih ettiği görülmektedir. Bütüncemizde yer alan örneklerde de Gustave Doré'nin illüstrasyonları böyle bir işlev görmektedir. Alman ressam Gustave Doré'nin, Coleridge'in *Rime of the Ancient Mariner* şiirinin ilk yayınlandığı tarihten 80 yıl sonra, 1877 yılında yayınladığı illüstrasyonlar hem yerli hem yabancı baskılarda sıkça kullanılmaktadır. Bütüncemizde yer alan yedi çeviriden beşinde de söz konusu görseller kullanılmıştır.

## 5. Değerlendirme ve sonuç

Bütüncemizde yer alan yeniden çevirilerin son on beş yıllık bir zaman dilimi içinde ortaya çıktıkları görülmektedir. Dolayısıyla yeniden çevirilerin, değişen kültürel, yazınsal, ideolojik koşulların ve çeviri normlarının etkisinden ziyade çevirmenin tercih ve seçimlerinden etkilenmiş oldukları öne sürülebilir. Buna bağlı olarak da bütüncemizde yer alan çevirmenlerin yeniden çevirilerinde zaman zaman örtüşen zaman zaman da farklılaşan çeviri tavır ve duruşu içinde oldukları ve çeviri projelerini de bu çerçevede şekillendirdikleri görülmektedir. İlk olarak *The rime of the ancient mariner* şiirinin ilk çevirisini gerçekleştiren Alper Çeker'in çevirisinin dar çeviri ufku ve belirgin olmayan çeviri tavır ve duruşu neticesinde bütünlüklü bir çeviri projesi ortaya koyamadığı bulgulanmıştır. 1996 yılında ortaya çıkan ilk çeviriden sonra 2008 yılında Şavkar Altınel tarafından gerçekleştirilmiş yeniden çeviride her ne kadar

bunun bir yeniden çeviri olduğu açıkça ifade edilmiş olmasa da çevirmenin farklı bir yaklaşımla çevirisini özgün metnin ses unsurlarını öne çıkarmak üzere kurguladığı görülmüştür. Yeniden çevirilerde çevirmenin önceki çeviriden ayrı tutulmak istemesi için bu çeviriden haberdar olup onu okumuş olması bile gerekmez. Kulaktan kulağa dolaşan bir bilgiyle bile olsa bir yerlerde özgün metnin daha önce çevrildiğini bilmesi, yeniden çevirmenin eserinin doğasını değiştirmek istemesi için yeterlidir (Berman, 2009, 68). Altınel söylemlerinde her ne kadar dar bir çeviri ufkuyla sahip ve sınırları muğlak bir çeviri duruşu sergilemiş olsa da yetkinliği ve bilgi birikimi düşünüldüğünde bütünlüklü bir çeviri projesi kurgulamanın bilincinde bir çevirmendir. Dolayısıyla da ses unsurunu ön plana çıkaran çevirisi önceki çevirideki eksikliklerin tamamlanmasına yönelik bir çeviri tasarlandığına işaret edebilir. Şavkar Altınel'in yeniden çevirisi bu yönüyle alan yazındaki yeniden çevirilerin tamamlayıcı yönüne dikkat çeken yeniden çeviri hipotezini destekler nitelikte olsa da sonraki yeniden çevirilerin ortaya çıkış nedenini açıklamakta yeterli değildir.

Söz konusu şiirin ikinci yeniden çevirisini gerçekleştiren Tuğrul Türkkan'ın çevirisi çevirmenin ufuk, tavır, duruş ve projesi ekseninde değerlendirildiğinde çevirmenin dar çeviri ufku ve sözcüğü sözcüğüne çeviriye dayanan çeviri duruşuna bağlı olarak çevirisini bir proje çerçevesinde gerçekleştirmediği görülmektedir. Tuğrul Türkkan çevirisinin yan metinleri de projeye ilgili bir veri sağlamamakta yalnızca özgün metin üzerine odaklanmaktadır. Çeviri ilk yeniden çevirinin yayınlandığı 2008 yılından bir yıl sonra 2009'da ortaya çıkmıştır. Bu durum yeniden çeviri sebeplerinden biri olan, özellikle saygın olarak görülen yazınsal yapıtların yayınevi repertuarına dahil edilme isteğini akla getirmektedir. Öyle ki çeviri görsel öğelerle zenginleştirilmiş, albenili ve ciltli bir baskıyla sunulmuştur. Tuğrul Türkkan'ın yeniden çevirisinin ardından gelen sonraki yeniden çeviri 2017 yılında Oğuz Baykara'nın çevirisidir. Baykara önceki çevirilere karşı oldukça farklı bir tavır ve duruş içinde olan bir çevirmendir. Baykara söylemlerinde erek okur için tanıdık gelen bir biçim ve söyleyiş tercihinde bulunarak önceki çevirilerden belirgin biçimde farklılık göstermekte ve çevirisine yazdığı önsözde projesini tanıtmaktadır. Baykara'nın çevirisi özgün metne getirdiği alternatif yorumla önceki çevirilerden ayrılmaktadır.

Coleridge'in şiirinin bir sonraki yeniden çevirisi Hande Koçak tarafından 2018 yılında gerçekleştirilmiştir. Çevirinin tanıtımında yer alan "yepyeni çeviri" tanımı haricinde çevirinin biçimine ilişkin başka bir bilgi yer almamaktadır. Çevirmenin duruşunun da belirgin olmayışıyla çeviri projesi de tanımlanmamış ve belirsiz bir görüntü sergilemektedir. Çeviri herhangi bir yönüyle önceki çevirilerden ayrılmamaktadır. Burada yine yayınevinin saygın olarak kabul edilen bir eseri kataloğuna dahil etme güdüsü ön planda gibi görünmektedir. Aynı amaç Hande Koçak'ın çevirisini takip eden 2019 yılında yayınlanmış İrem Nur Polat'ın çevirisinde de ortaya çıkmaktadır. Ne var ki İrem Nur Polat'ın çevirisinde proje yokluğu çok daha belirgin bir biçimde göze çarpmaktadır. *The Rime of the Ancient Mariner*'in son çevirisi ise 2020 yılında Osman Tuğlu tarafından gerçekleştirilmiş çeviridir. Osman Tuğlu'nun çeviri projesi önceki çevirilerden özgün metni Samuel Taylor Coleridge'in tanınan iki şiiriyle birlikte bir seçki olarak sunarak ayrılmayı amaçladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra çeviride proje açıkça belirlenmiş, Mine Yazıcı tarafından sunuş yazısında ifade edildiği gibi Coleridge ve Romantik dönem şiirini daha kapsayıcı bir perspektifle yanmetinlerle de desteklenerek "kaynak metne yakın" iddiasıyla okura ulaştırmak amaçlanmıştır. Bununla birlikte çevirinin belli bir okur kitlesi gözetilerek hazırlandığı vurgulanmıştır.

Bununla birlikte yayınevlerinin birbirinden ayrılmak adına yanmetinleri ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bütüncemizde yer alan çevirilerde de özgün metnin yazarına, eserin yazıldığı döneme ve yapıtın kendisine ilişkin yazılar hem ilk çeviride hem de yeniden çeviride kendilerine yer bulmaktadır. Çevirilerin ön ve arka kapaklarında da bu yanmetinler anılarak bir satış stratejisi oluşturulduğu

gözlenmektedir. Bunun yanı sıra söz konusu eserin şiir olmasına bağlı olarak bu tür yanmetinlerin kitapların hacmini arttırmak üzere kullanılmış olduğu da öne sürülebilir.

Sonuç olarak bütüncemizde yer alan çeviriler yeniden çeviri olgusu çerçevesinde değerlendirildiğinde yeniden çeviriler arasındaki diyalektiğin yalnızca 1990'larda öne sürülen ilk çevirilerdeki eksikliklerin tamamlanmasına ve yeniden çevirilerin ilk çevirilere göre kaynağa daha yakın olmasına işaret eden yeniden çeviri hipoteziyle açıklanamayacağını doğrular niteliktedir. Bununla birlikte daha önce de ifade edildiği gibi, büyük çoğunluğu son on yılda ortaya çıkmaları bakımından aynı kültürel, yazınsal, ideolojik koşulların ve çeviri normlarının etkisine maruz kalmış çevirilerdir. Bu sebeple merceğin yeniden çevirilerin arkasındaki özne olarak çevirmene doğrultulmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Yeniden çeviriler arasındaki ilişkiye çevirmenin seçimleri dolayısıyla ufuk, tavır duruş ve çeviri projesi çerçevesinde yaklaşmak bu karmaşık ilişki ağına farklı bir bakış getirmektedir. Buna göre bütüncemizde yer alan çevirilerde belli bir çeviri ufuk, tavır ve duruşuna sahip çevirmenlerin ortaya koydukları projelerde önceki çevirilerden özgün metnin belli özelliklerine odaklanarak ayrılmaya çalıştıkları söylenebilir. Şavkar Altınel'in çevirisi her ne kadar buna istisna oluştursa da belli bir tavır ve duruş içinde olmayan çevirmenler belirgin bir projeye sahip olmadıkları gibi önceki çevirilere karşı bir duruş sergilemedikleri öne sürülebilir. Bu tür çevirilerin saygın görülen bir eserin değeri üzerinden kazanç elde etmeyi amaçlayan yayıncılık sektörünün dinamikleri çerçevesinde ortaya çıktıkları iddia edilebilir. Bununla birlikte bütüncemizde yer alan yeniden çeviriler özelinde bu dinamikler çerçevesinde ortaya çıkan yeniden çevirilerin ortaya koydukları yenilik iddiasının özde olmaktan çok sözde kaldığı öne sürülebilir.

Son olarak, çalışmamızın ulaştığı bulgularla yeniden çeviriler arasındaki diyalektiğe çevirmen odaklı bir bakış açısı getirmesi bakımından çeviribilime katkı sağladığı ileri sürülebilir. Yeniden çeviriler arasındaki ilişkilerin çevirmen odağından yaklaşılarak incelenmesinin yeniden çeviri bağlamındaki karmaşık ilişkilerin çözümlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Altınel, Ş. (1995). *Kuzeyde bir adadan: Ortaçağdan yirminciyüzyıla elli İngiliz şairinden elli şiir*, Oğlak yayınları, İstanbul.
- Altınel, Ş. (2017). *Sessizliğin sesi, Heptameron: KU KU KU ya da Şehir Düşerken Meleklerin Cinsiyeti Üzre Tartışmaya Dair*, Haz. Enis Batur, Kırmızıkeçi Yayinevi, İstanbul.
- Altınel, Ş. (2021). Çevirenin Sonsözü, *Yaşlı gemici*, çev. Şavkar Altınel, İletişim Yayınları, s.229-235.
- Berman, A. (2009). *Toward a translation criticism: John Donne*, (trans.Francoise Massandier-Kenny), Kent State University Press, Kent Ohio.
- Brownlie, S. (2006). Narrative Theory and Retranslation Theory. *Across Languages and Cultures*, 7(2), 145–170. doi:10.1556/acr.7.2006.2.1.
- Coleridge, S.T. (1970). *The Rime of the Ancient Mariner*, Dover Publications, New York.
- Coleridge, S.T. (1996). *İhtiyar denizcinin ezgisi*, çev. Alper Çeker, Altıkırkbeş Yayınları.
- Coleridge, S.T. (2009). *Kadim denizcinin ezgisi*, çev. Tuğrul Türkkkan, E Yayınları.
- Coleridge, S.T. (2017). *Yaşlı denizci*, çev. Oğuz Baykara, Everest Yayınları.
- Coleridge, S.T. (2018). *Yaşlı denizcinin ezgisi*, çev. Hande Koçak, İş Bankası Kültür Yayınları.
- Coleridge, S.T. (2019). *İhtiyar gemici*, çev. İrem Nur Polat, Gece Kitaplığı.
- Coleridge, S.T. (2020). *Yaşlı gemici, Kubilay Han, Christabel*, çev. Osman Tuğlu, Kabalcı Yayinevi.
- Coleridge, S.T. (2021). *Yaşlı gemici*, çev. Şavkar Altınel, İletişim Yayınları.

- Desmidt, I. (2009). (Re)translation Revisited. *Meta: Journal Des Traducteurs*, 54(4), 669. doi:10.7202/038898ar.
- Koskinen, K. and Paloposki, O. (2003). Retranslations in the age of digital reproduction. *Cadernos de Tradução* 11 (1): 19–38.
- Koskinen, K., & Paloposki, O. (2010). Retranslation. *Handbook of Translation Studies*, Volume 1, edited by Yves Gambier and Luc van Doorslaer, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, pp. 294–298.
- Koskinen, K., & Paloposki, O. (2019). New Directions for retranslations research: Lessons Learned from the archaeology of retranslations in the Finnish literary system. *Cadernos de Tradução*, 39(1), 23–44. doi:10.5007/2175-7968.2019v39n1p23.
- Kovala, U. (1996). Translations, Paratextual Mediation and Ideological Closure. *Target* 8(1). Amsterdam: John Benjamins. 119-147.
- Özyazıcı, K. (Yayına hazırlayan ve sunan). (2020). Oğuz Baykara, Çeviri Notları, 32. Bölüm, [Podcast], TRT1 Radyo, <https://www.trtdinle.com/show/ceviri-notlari>.
- Poucke, P. V., & Gallego, G. S. (2019). Retranslation in Context. *Cadernos de Tradução*, 39(1), 10–22. doi:10.5007/2175-7968.2019v39n1p10.
- Pym, A. (2014). *Method in translation history*, Routledge Publishing, New York, USA, 82-85.
- Stillinger, J.& Lynch, D.S. (2006), *Romantic Period. The Norton Anthology of English Literature*, edited by Greenblatt et al, W.W. Norton & Company, New York, London, 1-978.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2009) Retranslation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Second edition, edited by Mona Baker and Gabriela Saldanha, London/ New York: Routledge, 233-236.
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2020) Retranslation. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Fourth edition, edited by Mona Baker and Gabriela Saldanha, London/ New York: Routledge, 484-489.
- Venuti, L. (2011). Poetry and translation, Introduction. *Translation Studies*, 4(2), 127–132. doi:10.1080/14781700.2011.560014.
- Venuti, L. (2013). Retranslations: the creation of value, In *Translation Changes Everything*. Ed. Lawrence Venuti, Routledge, New York.
- Wordsworth, W. & Coleridge, S.T. (1920). *Lyrical Ballads*, Duckworth and Co, London.



## 81. Perceptions of interpreters working for refugee clients of the psychological effects of their work<sup>1</sup>

OlcaY ŞENER ERKİRTAY<sup>2</sup>

Aşlı POLAT ULAŞ<sup>3</sup>

Şeyda KINCAL<sup>4</sup>

**APA:** Şener Erkirtay, O. & Polat Ulaş, A. & Kınal, Ş. (2024). Perceptions of interpreters working for refugee clients of the psychological effects of their work. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1429-1452. DOI: 10.29000/rumelide.1455538.

### Abstract

This study aims at presenting a picture of the perceptions of the interpreters working for refugees in legal and public healthcare settings in Türkiye with a focus on the psychological effects of their work. Taking this objective as a departure point, questionnaires and semi-structured interviews were conducted to investigate the causes of psychological challenges, reactions to these challenges, coping strategies, and negative and positive psychological changes that interpreters went through in the course of their work. Interviews were analyzed following a thematic analysis procedure, complemented with the analysis of the questionnaire results. The findings revealed that the interpreters came under a degree of psychological strain, including psychological stress, in the course of their work. The reasons included trauma-related stories of refugees, service providers' lack of awareness of the interpreters' work specifications, unfavorable working conditions, and racism against refugees in the workplace. The interpreters were also found to show certain reactions to psychological challenges, including feeling sad, crying, and sleep problems among others. Findings

<sup>1</sup> **Statement:** This article is based on the conference papers presented at the 10th European Society for Translation Studies Congress, held in June 22-25, 2022 at the University of Oslo and Oslo Metropolitan University (Oslo, Norway), and at the International Congress on Academic Studies in Translation and Interpreting Studies (ICASTIS), held in September 29-October 1, 2022 at Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye. It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Ethics Permission:** Ethical permission was granted by Dokuz Eylül University Ethics Commission with the decision dated 17.02.2022 and numbered E-87347630-659-198978.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: 9

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 10.02.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1455538

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Asst. Prof., Afyon Kocatepe University, Faculty of Science and Literature, Department of Translation and Interpreting, (Afyonkarahisar, Türkiye), olcaysener@aku.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-5971-2585, **ROR ID:** https://ror.org/03a1crh56, **ISNI:** 0000 0001 0740 4815

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Adana Alparslan Türkeş Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Asst. Prof., Adana Alparslan Türkeş Science and Technology University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Translation and Interpreting, (Adana, Türkiye), apolat@atu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7815-3686, **ROR ID:** https://ror.org/013z3yn41, **ISNI:** 0000 0001 0680 7823

<sup>4</sup> Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Assoc. Prof., Dokuz Eylül University, Faculty of Letters, Department of Translation and Interpreting, (İzmir, Türkiye), seyda.eraslan@deu.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4713-1537 **ROR ID:** https://ror.org/0oobd8b73, **ISNI:** 0000 0001 2183 9022, **Crossref Funder ID:** 501100005771

also revealed that the interpreters employed a few strategies to cope with these challenges such as socializing with friends, and that the interpreting work with refugees led to mostly positive psychological changes on the interpreters. The changes involved gaining self-confidence and feeling stronger than before. The findings, pinpointing the needs for support structures for interpreters working for refugees in Türkiye, will feed into the overall discussions on the psychological dimensions of interpreting for refugee clients.

**Keywords:** interpreting, refugee clients, psychological challenges, coping strategies

## Mülteci Çevirmenliğinin Psikolojik Etkilerinin Çevirmen Bakış Açısıyla İncelenmesi<sup>5</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de hukuk ve sağlık hizmetlerinde mülteciler için çalışan çevirmenlerin işin psikolojik etkilerine yönelik bakış açılarını ortaya koymaktır. Bu amaçla, anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilere dayanarak çevirmenlerin işleri sırasında yaşadıkları psikolojik zorluklar, bu zorluklara verdikleri tepkiler, zorluklarla başa çıkma stratejileri ve işin seyrinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz psikolojik değişimlere odaklanılmaktadır. Çevirmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle incelenmiş olup; anketlerden elde edilen verilerle desteklenmiştir. Elde edilen bulgular mültecilerin travma hikayeleri, çevirmenlerin birlikte çalıştıkları görevlilerin çevirmenlerin çalışma koşul ve özelliklerine yönelik farkındalık eksikliği, elverişsiz iş koşulları ve çevirmenlerin çalıştıkları kurumlarda mültecilere yönelik ırkçılık gibi nedenlerle çevirmenlerin psikolojik baskı altında kaldığını ortaya koymuştur. Ayrıca, çevirmenlerin psikolojik zorluklara üzgün hissetme, ağlama, uyku sorunları gibi tepkiler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Çevirmenler bu zorluklarla baş etmek için arkadaşlarıyla sosyalleşme gibi bazı stratejiler uygulamaktadırlar. Mültecilere çeviri yapmanın çevirmenlerde özgüven kazanma ve eskisinden daha güçlü hissetme gibi olumlu değişikliklere yol açtığı da bulgular arasında yer almaktadır. Türkiye’de mülteciler için çalışan çevirmenlere yönelik psikolojik destek ihtiyaçlarına işaret eden bulgular, mülteci çevirmenliğinin psikolojik boyutlarına ilişkin genel tartışmalara katkı sağlayacaktır.

**Anahtar kelimeler:** mülteci çevirmenliği, psikolojik zorluklar, stres faktörleri, başa çıkma stratejileri

<sup>5</sup> **Beyan:** Bu makale, 22-25 Haziran 2022 tarihleri arasında Oslo Üniversitesi ve Oslo Metropolitan Üniversitesi’nde (Oslo, Norveç) düzenlenen 10. Avrupa Çeviribilim Derneği Kongresi’nde ve 29 Eylül-1 Ekim 2022 tarihleri arasında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde düzenlenen Uluslararası Çeviribilim Akademik Çalışmalar Kongresi’nde (ICASTIS) sunulan bildirilere dayanmaktadır.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Etik İzni:** Dokuz Eylül Üniversitesi etik Komisyonu tarafından 17.02.2022 tarihli E-87347630-659-198978 sayılı kararlarla etik izni verilmiştir.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %9

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 10.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1455538

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

## Introduction

Community interpreters play a major role in the communication between refugees, asylum seekers and other groups of immigrants, and staff members such as healthcare providers, legal professionals and civil servants in host countries. Besides the task of translating and interpreting, interpreters might have to undertake other tasks such as giving cultural clarifications, explaining technical and bureaucratic issues, and building trust among others (Angelelli, 2004; Hale, 2008; Pöchhacker, 2000). In addition to these complex tasks, interpreters working especially for traumatized migrant groups, such as refugees and asylum seekers, also need to possess emotionally demanding skills (Gallagher et al., 2017; Resara et al., 2015).

In general, working with traumatized individuals can be challenging for professionals from diverse occupational groups, such as social workers, psychologists, psychotherapists, and physicians (Denkinger et al., 2018; Mirdal et al., 2012; Mirza et al., 2017), and continuous engagement with these individuals might lead to such mental health conditions as psychological stress, anxiety and depression among others, which might bring about certain physical and psychological symptoms, such as chronic diseases including obesity and cancer, and loss of interest or appetite, sadness, feelings of guilt, low self-esteem, insomnia and poor concentration (American Psychiatric Association, n.d.; Demyttenaere, 2004; Mirza & Jenkins, 2004). These mental health conditions might also negatively affect job performance and reduce productivity (Adler et al., 2006; Gilmour & Patten, 2007).

Similar to the other professional groups, interpreters working for refugee clients might be psychologically affected from constant contact with traumatized individuals. In addition to the traumatic stories told by these individuals (Splevins et al., 2010; Butler, 2008), interpreters can be psychologically burdened by factors such as the parties' wrong or conflicting expectations in the triad involving service providers<sup>6</sup> and refugees (Green et al., 2012; Resara et al., 2015; Sleptsova et al., 2014; Splevins et al., 2010; Williams, 2005), poor workplace conditions (Doherty et al., 2010; Green et al., 2012; Holmgren et al., 2003; Polat Ulaş, 2021b; Resara et al., 2015; Splevins et al., 2010; Williams, 2005), interpreters' own refugee background (Crezee et al., 2013; Holmgren et al., 2003; Kindermann et al., 2017), among others. As a result, interpreters might show certain psychological or behavioral reactions such as sadness, crying, exhaustion, anger (Butler, 2008; Crezee et al., 2013; Doherty et al., 2010; Holmgren et al., 2003; Splevins et al., 2010). In the absence of psychological support, interpreters may sometimes employ their own coping strategies, such as socializing with friends or family members, to minimize the effects of psychological burden (Doherty et al., 2010; Green et al., 2012). On the other hand, working with traumatized individuals can also contribute to the personal development of interpreters and can enrich their lives (Doherty et al., 2010; Miller et al., 2005; Splevins et al., 2010).

In light of these, the present study aims to gain an understanding of the psychological impacts of working with refugees on the interpreters in legal and healthcare institutions in Türkiye and the factors leading to psychological challenges, interpreters' reactions to challenging situations and their coping strategies, if any, as well as the negative and positive psychological changes interpreters went through in the course of their work. The interpreters in the study were giving services to Syrian refugees who came to Türkiye after the 2011 Syrian civil war. The legal settings refer to courts, police stations, and child monitoring centers. In these settings, interpreters, included in the annual lists formed by the Provincial Justice Commissions in accordance with the directive issued pursuant to the Code of Criminal Procedure

<sup>6</sup> Service providers refer to professionals in fields such as healthcare and law.

(Ministry of Justice, 2013), provide services. Interpreters are not permanent staff members of the courthouses and are assigned interpreting jobs not on a regular basis. Healthcare settings refer to public healthcare institutions where patient guides were employed to facilitate communication between service providers and Syrian patients within the scope of the project named “Improving the Health Status of the Syrian Population under Temporary Protection and Related Services Provided by Turkish Authorities” (SIHHAT). The project has been implemented since 2017 in cooperation with the European Union and the Turkish Ministry of Health. The project consisted of two stages, and the interpreters included in this study were working within the scope of SIHHAT-1 (sihhat, n.d.). In this scope, 7 rounds of in-service training were organized for the patient guides who provided communication and interpreting services as well as accompanied Syrian patients within the premises of the healthcare institutions.

To examine the perceptions of interpreters working with refugees of the psychological effects of their job, questionnaires were distributed to 42 interpreters working in the mentioned legal and healthcare settings. Also, semi-structured interviews were conducted with 9 interpreters to enrich the data yielded through the questionnaires. Delving into the interpreters’ reflections, we intend to address the issue of interpreting for refugees in Türkiye with a focus on the psychological effects of the job and to provide recommendations on the subject.

### **Related Studies**

Working with traumatized individuals, such as refugees and asylum seekers, can result in emotional and psychological challenges for professionals due to the constant exposure to traumatic stories. Professionals may suffer from a variety of mental health conditions, including stress, burnout, anxiety, depression, which might negatively impact their cognitive, emotional, and social skills (Yeshaw & Andualem, 2017, p. 2803). Studies on the mental health of different professional groups providing services to traumatized individuals, such as psychologists, psychiatrists, therapists, counselors, and physicians, social workers, psychotherapists in humanitarian relief settings have shown that these groups may suffer from high levels of mental disorders, such as depression, burnout, distress, post-traumatic stress, secondary traumatic stress due to their work (Deighton et al, 2007; Denkinger et al., 2018; Miller & McGowen, 2000; Moore, 2004; Sprang et al., 2007; Steed & Bicknell, 2001). Factors such as personal trauma history, personal asylum background, long-term work with refugees have been found to lead to the mentioned mental disorders (Denkinger et al., 2018; Kim, 2000; Moore, 2004; Pearlman & MacIan, 1995; Price, 1998). It has also been reported that a lack of relevant support, training and resources in the workplace adversely affects the likelihood of the aforementioned disorders among professional groups (Boscarino et al., 2004; Figley, 2002), and training on the subject has been found to reduce symptoms such as burnout (Sprang et al., 2007).

In a similar vein, a plethora of studies analysing the issues of empathy, psychological and emotional conditions among interpreters working with refugees have shown that interpreters might also be adversely affected from the stories of refugees in the work environment (Bontempo & Malcolm, 2012; Costa et al., 2020; Crezee et al., 2013, 2015; González Campanella, 2022; Lai et al., 2015; Miller et al., 2005; Polat Ulaş, 2022; Rudvin & Carfagnini, 2020; Splevins et al., 2010; Williams, 2005). The most commonly reported reactions among interpreters are sadness, anxiety, anger, insomnia, and depression (Butler, 2008; Doherty et al., 2010; Loutan et al., 1999; Miller et al., 2005; Rudvin & Carfagnini, 2020; Splevins et al., 2010; Sultanić, 2021). Post-traumatic stress disorder was also reported in more severe cases (Kindermann et al., 2017). In general, factors that lead to negative psychological effects among interpreters include upsetting stories of vulnerable clients (Butler, 2008; Splevins et al., 2010),

demanding expectations of the parties (Resara et al., 2015; Sleptsova et al., 2014; Splevins et al., 2010), unfavourable working conditions including low pay, racism, and a lack of recognition (Doherty et al., 2010; Green et al., 2012; Holmgren et al., 2003; Polat Ulaş, 2021b; Resara et al., 2015). Interpreters' own refugee backgrounds or experiences similar to those of refugees can further complicate their work emotionally (Crezee et al., 2013; Doherty et al., 2010; Holmgren et al., 2003; Kindermann et al., 2017). Interpreters, having similar experiences with refugees/asylum-seekers and building deep empathic bonds with them, were found to be more inclined to adverse psychological reactions (Crezee et al., 2013; Green et al., 2012; Merlini, 2015; Miller et al., 2005; Polat Ulaş, 2022; Rudvin & Carfagnini, 2020).

Another important finding in the literature on the subject concerns coping strategies employed by interpreters who are constantly subject to traumatic stories. In this respect, it was found that interpreters mostly resorted to several simple methods such as spending time with family, friends, and colleagues; forgetting about the case that caused stress and sadness after leaving the workplace, and physical exercise (Lai et al., 2015; Miller et al., 2005; Rudvin & Carfagnini, 2020; Splevins et al., 2010). On the other hand, consulting a therapist, the most essential strategy for individuals facing such psychological situations, was found to be a less common method among interpreters (Lai et al. 2015; Miller et al. 2005; Polat Ulaş, 2022). In this regard, the literature underlines the dire need for appropriate training and support mechanisms for interpreters working in the relevant area (Costa et al. 2020; Crezee et al., 2013; Lai et al., 2015; Miller et al., 2005; Polat Ulaş, 2022; Splevins et al., 2010).

The literature on the emotional and psychological challenges of interpreters working for refugees also reveals evidence of interpreters becoming desensitized to refugee stories over the course of time (Miller et al., 2005; Polat Ulaş, 2022; Splevins et al., 2010). Another finding that has received increasing attention recently is that providing services to refugees might positively change interpreters' perspectives of life (Miller et al., 2005; Splevins et al., 2010). Accordingly, they might also experience a sense of fulfillment and job satisfaction (Doherty et al., 2010; Splevins et al., 2010). This shows that interpreters' constant engagement with refugees' traumatic stories can, on the one hand, lead to psychological burdens on them, but on the other hand it can contribute to their personal growth and can enrich their lives.

In recent years, numerous studies on community interpreting have been published in Türkiye. Interpreter roles and attitudes, practices and professionalisation issues have been addressed in the studies in the specific areas of healthcare interpreting (Duman, 2018; Erkmén, 2020; Özsöz, 2019; Öztürk 2015; Şener Erkırtay, 2021; Turan, 2016), court interpreting (Aral Duvan, 2021; Eryılmaz, 2020), disaster interpreting (Doğan & Kahraman, 2011; Kurultay & Bulut, 2012), sports interpreting (Bulut, 2016; Katar, 2019; Uyanık, 2015), sign language interpreting (Conker, 2017; Gökçe, 2018; Oral & Okyayuz, 2020; Şen Bartan et al. , 2021). Furthermore, in line with the increasing refugee population in Türkiye in recent years, studies have been carried out with a particular focus on interpreting for refugees (Doğan, 2017; Erdoğan, 2021; Koçlu, 2019; Polat Ulaş, 2021a, 2021b; Toker, 2019). Besides these, there are also empirical studies, albeit few in number, on trauma, emotional labor, and coping strategies among interpreters working for refugees in various settings, including healthcare and legal institutions, as well as non-governmental organizations (Hasdemir, 2018; Polat Ulaş, 2022). There are also studies underlining the role and importance of interpreters in psychotherapy (Arkan, 2023; Şan, 2021). It is worth mentioning a few training programmes for interpreters for refugees in Türkiye in recent years. Organized with the participation of the Turkish Translation and Interpreting Association representatives, the first series of training was given to the community interpreters of the Turkish Red

Crescent in 2018<sup>7</sup>. Subsequently, the Turkish Red Crescent also organized training sessions on interpreting in psychosocial support services, ensuring the participation of specialists working with the interpreters in the sessions, and initiated the preparation of a guideline on this subject (Şan, 2023). In 2022, the Turkish Ministry of Health, forming a team of psychologists, psychiatrists, social workers, and interpreting specialists, organized training sessions on mental health and interpreting for interpreters working in psychosocial support services, and since then, it has been offering supervision for the interpreters (Şan, 2023). With the current study, which used questionnaires and interviews with the interpreters working for refugees in legal and healthcare institutions to examine the psychological effects of the work, it is our intention to contribute to the existing research on the subject in Türkiye.

## Methodology

The present study was based on a qualitative methodology (Silverman, 2014), employing interviews and questionnaires submitted to interpreters working for refugees in particular community interpreting settings—legal and public healthcare institutions. This in turn enabled the authors to compare legal and healthcare settings. A total of 42 interpreters were asked to complete the online questionnaire consisting of 33 open-ended and multiple-choice questions, and subsequently, semi-structured interviews were conducted with 9 interpreters. The first section of the questionnaire aimed to obtain demographic information of the interpreters such as age, the province they lived in, nationality, education level, language pairs, and experience in the field. The remaining part explored interpreters' perceptions regarding their psychological challenges in the course of their work with refugees and the reasons for the challenges, their reactions to psychologically challenging situations, and the coping strategies they applied, as well as the psychological changes they went through as a result of their work.

Semi-structured interviews were conducted with 9 interpreters to back up the data gathered through the questionnaires, and parallel questions were posed to the participants in the questionnaires and interviews. All interviews, except one, were conducted online due to the fact that the interpreters were located in various regions of Türkiye, as pointed below in the demographic information relating to the interpreters (Table 2).

Before accessing the interpreters, questionnaire and interview questions received ethical approval from the Ethics Committee at Dokuz Eylül University. Data collection process started on 25 February, 2022 and continued until 15 September, 2022. Interpreters were informed that the participation was confidential and on a voluntary basis, and all interpreters signed the consent form accepting that they read the form and consented to participate in the research. All interpreters were coded as "I", depending on the setting they work in (e.g. Court\_I1 or SIHHAT\_I1) to secure their confidentiality.

In the second phase of the research, the data obtained from the questionnaires and interviews were analyzed. First, the data from the interviews were examined, which were then supported by the findings of the questionnaire. The interviews, which were transcribed verbatim by the authors, were thematically analyzed in line with the stages proposed by Silverman (2014). Thematic analysis is a method used for "identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data" (Braun & Clarke, 2006, 79). It is a common method in qualitative research because of its wide range of advantages such as enabling researchers to interpret qualitative data in a systematic and flexible way, and also employing it to different theoretical frameworks (Braun & Clarke, 2006, Clarke & Braun, 2016). In accordance with the stages of thematic analysis proposed by Silverman (2014), the transcribed audio-recorded data were

<sup>7</sup> See <https://ceviridermegi.org/egitim/> for further details of the training.

coded and then recurrent themes and sub-themes brought up by the interpreters were identified. A total of four themes were defined, which were “stress factors”, “reactions to stressful situations and/or psychological challenges”, “coping strategies”, “positive and negative psychological changes”. Furthermore, there were a total of eighteen sub-themes detected. “Stress factors” had seven sub-themes in total, which were “the desire to help patients”, “low fees and failures in the payments”, “heavy workload”, “insecure and uncomfortable job”, “a lack of awareness of the interpreter’s role and a lack of value given to the interpreting job”, “problems caused by the inability of refugee patients to adapt to Türkiye’s healthcare system”, “hostile reactions of Turkish people against refugee patients”. Three sub-themes were found in the category of “reactions to stressful situations and/or psychological challenges” and those were “feeling sad and desperate”, “low fees and failures in the payments”, and “negative impact on daily life”. The answers of the interpreters further revealed four sub-themes regarding their “coping strategies”, namely “becoming desensitized”, “acting professionally”, “socializing with friends and family”, and “avoiding empathy”. The last category “positive and negative psychological changes” brought up four sub-themes, i.e. “personal contributions”, “economic contributions”, “the pleasure of helping others”, and “knowing new people from different cultures”.

Demographic information relating to the interpreters who filled out the questionnaires is presented below in Table 1.

**Table 1:** Demographic information of the interpreters who filled out online questionnaire

| Interpreters         |                           |  |   |  |   |  |
|----------------------|---------------------------|--|---|--|---|--|
| Gender               | Age                       | Nationality  | Education Level   | City   | Languages   | Working Experience In The Field              |
| 28 Male<br>14 Female | Between<br>23-65<br>years | Turkish (27 interpreters)<br>Syrian (3 interpreters)<br>Saudi Arabian (1 interpreter)<br>Double Citizenship (Turkish and Syrian) (11 interpreters) | Bachelor’s Degree (17 interpreters)<br>High School Graduate (12 interpreters)<br>Associate’s Degree (8 interpreters)<br>Master’s Degree (2 interpreters)<br>Primary School Graduate (1 interpreter)<br>Secondary School Graduate (2 interpreters) | Mersin (14 ints.)<br>Gaziantep (12 ints.)<br>Adana (7 ints.)<br>Istanbul (3 ints.)<br>Izmir (3 ints.)<br>Aydın (1 int.)<br>Van (1 int.)<br>Osmaniye (1 int.) | Arabic<br>Turkish<br>English<br>Kurdish<br>Hebrew | Ranges from one year to more than five years |

Data analysis showed that 28 of the interpreters were male whereas 14 were female. The number of male interpreters was two times higher compared to that of female interpreters. This result might be considered as interesting, as in conference interpreting, usually the opposite is the case. When it comes to the question on languages, Arabic was among the language combinations of all the interpreters who responded to the questionnaire, which came as no surprise. The reason underlying the common use of

Arabic and the frequent need for interpreters working between Arabic and Turkish is the political developments in the last decade that resulted in the inflow of migrants and refugees mainly from Syria as well as other Arabic-speaking countries. 39 among them interpreted between Arabic and Turkish, whereas 3 among these 42 stated that English was included in their language combinations. 2 among them said their second language was Kurdish, and 1 said that his/her language combination included Hebrew. This finding revealed the absolute predominance of Arabic and Arabic-Turkish as the language combination. As for the nationality of the participating interpreters, 27 stated that they were nationals of the Turkish Republic, whereas 11 stated that they had double citizenship, that of Syria and the Republic of Türkiye. 3 of them said that they were from Syria and 1 said that s/he was Arab. Looking at the age range of the participating interpreters, it was observed that the age was quite variable, between 23 and 65. The average age of the interpreters was 38.8. The majority of the interpreters (n=14) were based in Mersin, followed by Gaziantep (n=12). The remaining interpreters were based in different provinces in Türkiye, such as Adana (n=7), İstanbul (n=3), İzmir (n=3), Aydın (n=1), Van (n=1), and Osmaniye (n=1). The interpreters who filled out the questionnaire were further asked to be interviewed. The volunteer interpreters were then asked related questions to yield a further insight into the subject.

Demographic information of the interpreters who responded to the interview questions are provided in Table 2 below:

**Table 2:** Demographic information relating to the interpreters who responded to the interview questions

| <b>Interpreters</b> |                     |  |  |                              |  |
|---------------------|---------------------|--|--|------------------------------|--|
| <b>Gender</b>       | <b>Age</b>          | <b>Nationality</b>   | <b>Education Level</b>   | <b>Languages</b>             | <b>Working Experience In The Field</b> |
| 5 Male<br>4 Female  | Between 25-56 years | Turkish (4 interpreters)<br>Syrian (1 interpreter)<br>Double Citizenship (Turkish and Syrian) (4 interpreters) | Bachelor's Degree (7 interpreters)<br>High School Graduate (1 interpreter)<br>Associate's Degree (1 interpreter) | Arabic<br>Turkish<br>English | Ranges from 4 years to 11 years        |

Interviews were conducted with 9 interpreters, 5 of whom worked at the courthouses and police stations, and 4 of whom worked at healthcare settings. Among the interpreters who participated in the interviews, 4 were female (3 legal interpreters, 1 healthcare interpreter), and 5 were male (1 legal interpreter, 4 healthcare interpreters), which indicated a fair gender distribution among the interpreters. The age of the interpreters varied between 25 and 56, with an average of 36.3. With respect to nationality, 4 interpreters were Turkish nationals, 1 was Syrian, and 4 had double citizenship from Türkiye and Syria. As can be inferred from their nationalities, all interpreters interpreted between Turkish and Arabic. Only one of them (a female legal interpreter) worked between Turkish and English besides Turkish and Arabic. In terms of educational background, 7 interpreters were university graduates from different departments, such as public administration, theology, mechanical engineering, business administration. One among these 7 interpreters (a female legal interpreter) graduated from English Literature and



Language. Obviously, she was the only interpreter who worked between Turkish and English. One of them (a male healthcare interpreter) had an associate degree in documentation, whereas one (a female legal interpreter) was a high school graduate. Interestingly, none of the interpreters were trained on translation and interpreting. Only one of them had a degree in languages, which was exceptional in this group. With regard to work experience in interpreting for refugees, most of the interpreters (n=6) had 4 or 5 years of experience in the field, which showed that they started to work around 2017. The remaining 3 were more experienced in their job, having started 10 or 11 years ago, which then indicated that they had been working since 2011, when the war in Syria first broke out. The average work experience of the interpreters in the field of interpreting for refugees either in legal or healthcare settings was 7 years. All 9 interpreters stated that they had been working in the same settings ever since they started working as an interpreter. Only one (a female legal interpreter) stated that she also worked at Child Monitoring Centers as an interpreter and at the International Labor Organization as a project coordinator.

## Analysis and Discussion

In this section, the questionnaire results and the findings of the interview analysis will be presented and discussed in combination. Issues to be addressed are the psychological challenges faced by the interpreters working for refugees in legal and healthcare settings, the reactions of the interpreters to these challenges, their coping strategies, and the psychological changes they experienced in the course of their work.

## Psychological Challenges

In the current study, the issue of stress caused by working with refugees on interpreters was addressed in the framework of their psychological challenges. In this respect, psychological stress was treated as a mental state triggered by the imbalance between the demands and the individual's means of resisting these demands (Cox, 1978, 1985). It is argued that this form of stress can put one's well-being at risk if one's resources are exceeded (Lazarus and Folkman, 1984, p. 19). The questionnaire responses of the interpreters on the subject yielded controversial results. The vast majority of the 42 interpreters (69%, n=29) said "No", and only 13 interpreters marked "Yes" when asked whether interpreting for refugees created psychological stress. Of the 29 interpreters describing their stress level, 20 interpreters said that they had "little" (n=15) or "very little" (n=5) stress during the interpreting assignments. On the other hand, 9 interpreters mentioned that they had "much" (n=6) or "too much" (n=3) stress.

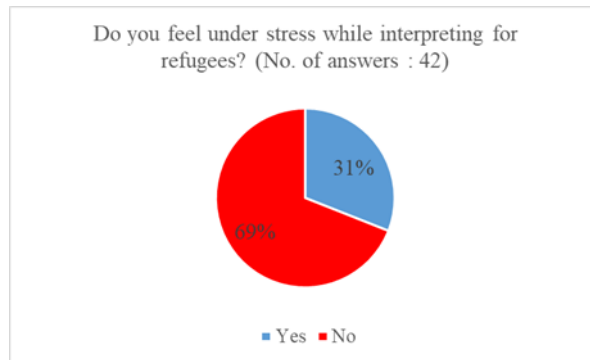
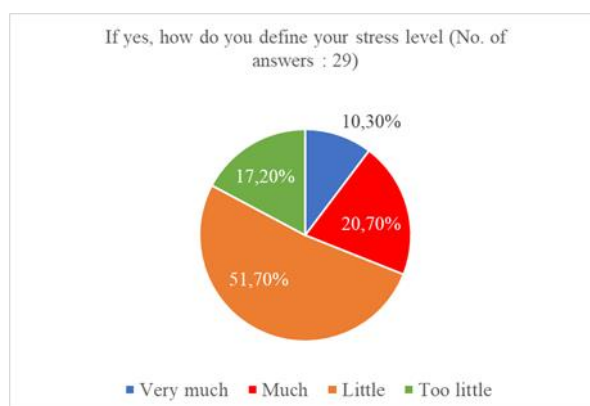
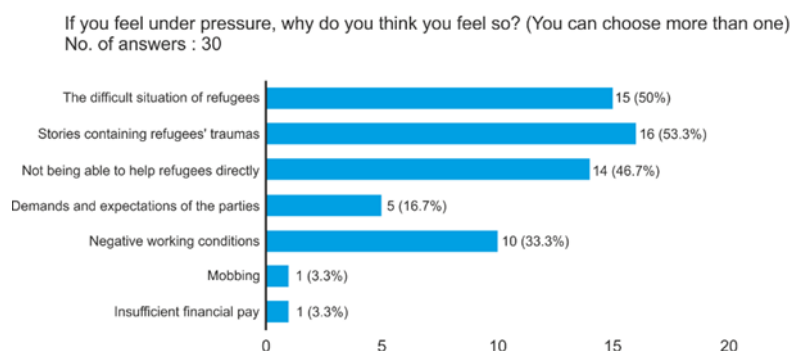


Figure 1. Stress of the interpreters



**Figure 2.** Interpreters' description of stress level

To delve deeper into the issue, the reasons for the psychological stress were asked to the interpreters in the questionnaire, and they were presented six options: “unfavorable conditions of refugees”, “exposure to trauma-related stories of refugees”, “inability to provide first hand help to refugees”, “expectations of service providers”, “unfavorable working conditions” and “other”. The great majority of the 42 interpreters (n=30) gave responses, and accordingly, “exposure to trauma-related stories of refugees” (53,3%, n=16), “unfavorable conditions of refugees” (50%, n=15), and “inability to provide first hand help to refugees” (46,7%, n=14) ranked as the first three factors, which were followed by “unfavorable working conditions” (33,3%, n=10), “expectations of service providers” (16,7%, n=5), “mobbing” (3,3%, n=1) and “inability to receive the financial reward for the service I provide” (3,3%, n=1). The most mentioned factor leading to psychological stress for the interpreters, i.e., saddening stories and experiences of refugees, has also been found in both qualitative and quantitative studies in the literature as one of the factors causing interpreters to feel stressed (Butler, 2008; Crezee et al., 2013; Green et al., 2012; Miller et al., 2005; Resara et al., 2015).



**Figure 3.** Interpreters' description of stress factors

The thematic analysis of the interviews with the interpreters yielded a number of results overlapping with some of the questionnaire findings. For legal interpreters, two sub-themes emerged in terms of factors causing stress and negatively affecting their psychology. The first one was “a lack of awareness of the interpreter’s role and a lack of value given to the interpreting job”, particularly emphasized by Court\_I1, Court\_I2, Court\_I5. In this regard, Court\_I1 described interpreting as “a lost job that does not get its due”, identifying the recruitment of people without sufficient knowledge of interpreting languages and without training in this field, a lack of a control mechanism, and inconsistencies in the assignment system as the most fundamental shortcomings, which were also emphasized especially by the legal interpreters in the empirical study of the second author (Polat Ulaş, 2021a, 2021b). In a similar

vein, Court\_I2, complaining about legal professionals' lack of awareness of the interpreter's work, stated:

[Officials] work without much awareness. They need an interpreter at work. They call interpreters. They do not know how this interpreting job functions, so we have to explain things to everyone. We always need to explain something. We also have to follow up our own work and so on. Files, months of follow-up... I can only speak for myself of course, but in general, officials working with interpreters should be informed and trained about interpreters, rather than training interpreters on emotional well-being. If interpreter colleagues need it, training should also be given on this.

[Çok bilinçsiz de çalışıyorlar. İşte tercümana ihtiyaç duyuyor. Evet, çağırıyorlar. Bu tercümanlık mesleğinin, işinin nasıl işlediğini bilmiyorlar. İşte onlar ve biz herkese bir şeyleri açıklamak zorunda kalıyoruz. Sürekli bir açıklama yapma ihtiyacında. İşte kendi işimizi kendimiz takip etmek zorunluluğu vesair. Dosyalar, aylarca süren takipler. Sadece ben kendim için konuşabilirim. Tabi çok genel değil ama genel olarak tercüman arkadaşların ihtiyacı varsa da duygu durumu için de duygu durumu eğitiminden ziyade tercümanla çalışan hizmetkarların, tercümanlarla ilgili bilgilendirilmesi, eğitilmesi gerekir.] [Court\_I2]

This finding was in line with the factor “expectations of service providers”, mentioned by 16.7% of the questionnaire respondents, and can also be considered under the factor “unfavorable working conditions”, mentioned by 33.3% respondents, in that expectations of service providers working with interpreters outside the scope of interpreters' responsibilities left interpreters in a difficult situation in the fulfillment of their duties, thus imposing a burden on them and deteriorating their working conditions (Hsieh, 2006). It was also underlined in other studies that a lack of awareness and recognition of the interpreter role by the staff working with interpreters has negative effects on the psychology of interpreters (Green et al., 2012; Holmgren et al., 2003; Resara et al., 2015).

The other sub-theme that emerged regarding the legal interpreters was “low fees and failures in the payments”, which was underlined Court\_I1 and Court\_I2 in particular. Both interpreters complained that they were paid disproportionately for their efforts as interpreters. This factor was also additionally mentioned by 1 respondent in the questionnaire as “inability to receive the financial reward for the service I provide”. The issue of low fees received by interpreters, associated with “unfavorable working conditions”—also marked by 33.3% of the questionnaire respondents—is a widespread problem, reducing the motivation of interpreters in their work (Hale, 2015; Polat Ulaş, 2021b; Rudvin, 2015).

For SIHHAT interpreters, similarly, two sub-themes emerged as a result of the thematic analysis in terms of factors causing stress and adversely affecting their psychology. The first of these—“problems caused by the inability of refugee patients to adapt to Türkiye's healthcare system” and their aggressive behaviors, rows and arguments within the premises of healthcare institutions—was underlined by all 4 of the interviewed SIHHAT interpreters. For this issue, SIHHAT\_I2 mentioned that the reluctance of the refugee patients to understand how the healthcare system functions in Türkiye and their inability to adapt to what is expected from them, such as waiting for their turn, cause problems during the interpreter's daily practice. He remarked:

They want everything to be done immediately. They could not get used to it, I mean they have been here for 10-12 years, they still could not adapt to the system here. They want an appointment immediately, they want to be examined as soon as they enter [the doctor's room]. There are some troubles and chaos in these.

[Her şeyin hemen olmasını istiyorlar. Aşamadılar yani 10-12 yıldır buradalar, hala buradaki sisteme ayak uyduramadılar. Hemen randevu olmasını istiyor, hemen girer girmez muayene olmak istiyor. İşte onlarda biraz sıkıntılar, kargaşalar yaşıyor.] [SIHHAT\_I2]

The other sub-theme related to the SIHHAT interpreters was “hostile reactions of Turkish people against refugee patients”, and was highlighted by nearly all of the interviewed interpreters. For instance, SIHHAT\_I1 mentioned racist behavior of some doctors, while SIHHAT\_I3 touched upon the issue of hostile reactions of Turkish patients against refugee patients and interpreters keeping their appointments. Discrimination and prejudices against refugees were also stressed in the literature as the factors adversely affecting the psychology of interpreters, especially of those who are refugees or migrants themselves (Polat Ulaş, 2021b, 2022; Williams, 2005). Interpreters, unable to resist such attitudes due to their liminal positions in the host country, can be highly overwhelmed under those conditions.

The thematic analysis also revealed a number of overlapping sub-themes for both legal and SIHHAT interpreters in terms of factors causing stress and negatively affecting their psychology. One of these, “the problems of refugees and the inability to find a solution for them”, was stressed by Court\_I1 and SIHHAT\_I2. On this issue, Court\_I1 emphasized that the situation, having the most negative emotional impact on her within the scope of interpreting work, was not being able to find solutions for refugees. Similarly, SIHHAT\_I2 stated that it was very upsetting for him not to be able to provide sufficient help to refugees as an interpreter due to limited resources. He remarked:

We cannot help, I mean, resources are limited. After all, I am an interpreter. I give the necessary information to a patient, I give the necessary guidance, and of course I interpret when needed. That is all. When you see such situations [no ID, foot cut off, arm amputated], you wish you were a higher authority, you could get their stuff done, you could help them.

[*Yardımcı olamıyoruz yani kısıtlı imkanlar. Sonuçta ben de bir tercümanım bir hastaya gerekli bilgiyi veririm, gerekli yönlendirmeyi yaparım, tabii istediği zaman da ihtiyaç olduğunda tercümanlığımı yaparım. Bu kadar yani. İnsan böyle durumları görünce keşke daha bir üst yetkili olsaydım, işini yürütseydim, yardım etseydim diye düşünüyor.*] [SIHHAT\_I2]

This sub-theme also overlaps with the factors “unfavorable conditions of refugees”, marked by 50% of the questionnaire respondents, and “inability to provide first hand help to refugees”, mentioned by 46.7% of them. Interpreters’ feeling helpless and powerless in the face of adverse conditions in which refugees find themselves was also underscored in the literature as a factor contributing to the psychological challenges they face (Costa et al., 2020; Crezee et al., 2013; Holmgren et al., 2003; Splevins et al., 2010).

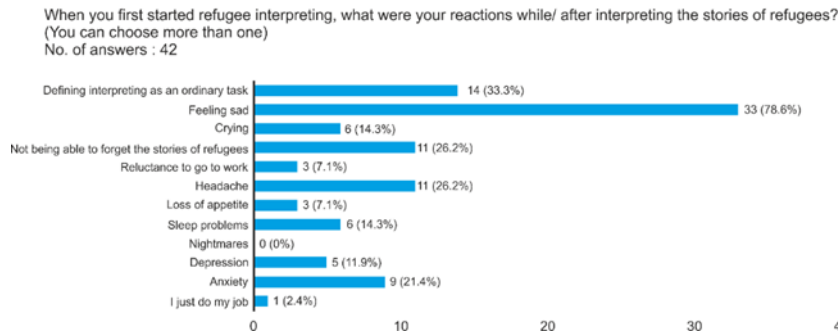
Other overlapping sub-themes for legal and SIHHAT interpreters were “heavy workload” (see also Polat Ulaş, 2021b), frequently mentioned by Court\_I1 and SIHHAT\_I3 in particular, and “insecure and uncomfortable job”, noted by Court\_I1 and SIHHAT\_I4. With regard to the latter issue, Court\_I1 stated that she might be threatened by some refugees if she did not interpret in the way they wanted. Similarly, SIHHAT\_I4 pointed out that if the procedure did not turn out the way refugees wished—for instance in cases such as keeping a report on false identity—he could sometimes be threatened and cursed by refugees. He even mentioned that there were some incidents of assault in an institution where he had once worked. It can be said that these two sub-themes were in line with the previously mentioned stress factor of “unfavorable working conditions”, noted by 33.3% of the questionnaire respondents.

The traumatic content of the stories interpreters listen to and narrate is one of the most significant factors that makes interpreting for refugees challenging (Butler, 2008; Miller et al., 2005; Splevins et al., 2010). As mentioned earlier, 16 of the 42 questionnaire respondents pointed to “exposure to trauma-related stories of refugees” as the reason for psychological stress in the interpreting assignments. When asked what kind of content their interpreting assignments with refugees covered, “violence” was the

option selected by a significant number (69%, n=29) of the 42 questionnaire respondents. The other remarkable options indicated were “physical assault” (57,1%, n=24), “loss of a beloved one” (45,2%, n=19), “child abuse” (45,2%, n=19), “sexual abuse” (40,5%, n=17), “grave crimes such as murder” (40,5%, n=17), “torture” (35,7%, n=15), and “terminal illness” (33,3%, n=14), respectively. Besides, 2 interpreters pointed to “terror”, and 1 interpreter mentioned “divorce” as regards the content of the stories in their interpreting assignments. “Ambulant patient” (n=1), “mild illnesses” (n=1), “illness” (n=1), and “health” (n=1) were the other responses given. As can be understood, the issues the interpreters dealt with in their assignments with refugees were generally related to unsettling experiences that might lead to trauma, similar to the findings in the literature (Costa et al., 2020; Crezee et al., 2013; Lai et al., 2015; Splevins et al., 2010). During the interview with Court\_I1, she further emphasized the issue of traumatic content of the stories, especially those related to children. She stated that the traumatic cases of children in Child Monitoring Centers affected her quite adversely as an interpreter and that she decided not to accept interpreting assignments in such cases any more. The literature has also shown that traumatic cases relating to refugee children—a highly vulnerable group—can be a significant source of emotional distress for interpreters (Amato & Mack, 2017; Polat Ulaş, 2022).

### Reactions to stressful situations and psychological challenges

Studies demonstrated that interpreters working in community settings frequently encounter situations that might negatively affect their emotional and psychological health (Valero Garces, 2015). Therefore, another issue examined in the questionnaire was what kind of reactions the interpreters gave while or after interpreting the stories of refugees when they first started to work as interpreters. Among the options presented, “feeling sad” was the option selected by the vast majority (78,6%, n=33) of the 42 respondents. Surprisingly, the second most marked option (33,3%, n=14) was “completing the interpreting as an ordinary job and then forgetting it”. All the other responses given pointed to negative reactions, such as “inability to forget interpreted stories” (26,2%, n=11), “headache” (26,2%, n=11), “bad temper” (21,4%, n=9), “crying” (14,3%, n=6), “sleep problems” (14,3%, n=6), “depression” (11,9%, n=5), “reluctance to go to work” (7,1%, n=3), and “loss of appetite” (7,1%, n=3), respectively.



**Figure 4.** Interpreters' descriptions of reactions while/after interpreting the stories of refugees

When asked whether the mentioned reactions changed over time, the majority of the 42 respondents (64,3%, n=27) marked “Yes”. As also observed in other studies (Miller et al. 2005, p. 35; Polat Ulaş 2022, p. 81; Splevins et al. 2010, p. 1711), interpreters' getting used to the nature of their work may lessen the felt psychological impact and their associated reactions.

The interview analysis revealed three sub-themes in terms of the legal interpreters' reactions to stressful situations or psychological challenges. Accordingly, feeling sad and desperate emerged as a reaction in the statements of all the interviewed interpreters (Court\_I1, Court\_I2, Court\_I3, Court\_I5) except one. Thus, this reaction deserves an emphasis in the case of legal interpreting. Likewise, the sub-theme of negative psychological effect was put forth also by all of the SIHHAT interpreters included in the interviews. For example, when asked whether he was negatively affected in psychological terms due to his work with refugees, SIHHAT\_I4 referred to the way he was influenced by what the patients went through and how incapable he felt when he sends the patient to an institution but cannot follow what happens next. He responded as follows:

Yes. Even if we frequently encounter such situations, one can still be affected. Sometimes it is possible to get used to the situation. But it can cause thoughts, stress and sadness. The psychological effects increase or decrease depending on the situation. When we put ourselves in the shoes of the patient, our psychology is shut down, we can't talk to anyone. You put yourselves in the shoes of that person, "what are they doing? I was helping them here but what about afterwards?" So we can't follow the process, we can't follow what happens after we send them to an institution. And that affects your day. It affects the way you talk to your family, your smile. You even see them in your dreams, "what happened to this patient?"

*[Evet. Sonuçta insan ne kadar bu durumlarla karşılaşmış alışmış olsa da bu durumdan etkilenebiliyor. İnsan bir durum ile karşılaşa karşılaşa alışkanlık gösterebiliyor. Bu ister istemez uzun düşüncelere, strese üzüntüye sebep verebilir. Genellikle duruma göre de psikolojik etkileri artıyor ya da azalıyor. Hastanın durumunda olmayı düşününce tamamiyle psikolojimiz kapanıyor, hiç kimseyle konuşmuyoruz. İnsanın yerine koyuyorsun kendini "acaba ne yapıyor bu, tamam ben burada yardımcı olabiliyorum buna ama buradan gittikten sonra bu insan ne yapıyor, ne ediyor?". Yani burada bir kuruma yönlendirdiğimizde gidiyor geliyor. Orada işinin yürüyüp yürümediğini, süreci takip edemiyorsun. O da senin de düşünce yapını da gününü de etkiliyor. Ailene karşı konuşmadır, gülümsemen, etkileniyor. Uyurken bile rüyanızda geçebiliyor "Acaba bu hasta ne oldu?".] [SIHHAT\_I4]*

The interpreter's preoccupation with the fate of the refugees was in fact associated with his meager means of assistance to them. This concern of the interpreters was also mentioned as "inability to provide first hand help to refugees" in the questionnaire (nearly 47%). Interpreters' associated feelings of helplessness and powerlessness against dire situations refugees face was a significant finding in the literature (Costa et al., 2020; Crezee et al., 2013; Holmgren et al., 2003; Splevins et al., 2010).

The third sub-theme that came up with regard to the legal interpreters was their loss of motivation for work due to low fees and failures in the payments, and it was mentioned particularly by Court\_I1 and Court\_I2. This point, however, never came up in the interviews with the SIHHAT interpreters, and the reason for this might be the salaries paid to the interpreters on a regular basis within the scope of the SIHHAT project.

Two sub-themes emerged regarding the reactions of the SIHHAT interpreters to the psychological challenges they faced. The first one was feeling sad and desperate, similar to that of the legal interpreters, mentioned above. The second one was the negative impact on their family and daily life, and the issue was mentioned by SIHHAT\_I3 and SIHHAT\_I4. For instance, SIHHAT\_I3 mentioned the fact that a long work day at the hospital was exhausting for him and that he did not want to interact with family members any more due to all the problems he was exposed to throughout the day. He stated:

After a long work day at the hospital when I come home, I don't have any energy to talk to my wife. I get exhausted talking there all the time. I have to stay silent at home. Then my wife is like "Why are you so silent? Is there a problem?" And I say "I have been too busy, I have a headache. I'm tired of talking. I would like to stay silent for some time". And sometimes we have problems with her because of this. I'm exhausted from talking all the time, listening to people's troubles...

[Ben hastanede gün boyu çalışıp eve geldiğim zaman eşimle konuşacak takatim olmuyor. Orada konuşa konuşa yıpranıyorum. Eve geldiğim zaman da sürekli susmak zorunda kalıyorum. Eşim de, “Neden susuyorsun, bir problem mi var?” diye soruyor. “İş yoğunluğu vardı, başım ağrıyor” diyorum, “Konuşmaktan bıktım. Rica etsem, biraz sessiz kalmak istiyorum” diyorum. Bu durumdan dolayı eşimle de problemler oluyor. Çok konuşmaktan yoruluyorum artık, insanların dertlerini dinlemekten de.] [SIHHAT\_13]

Thus, it can be claimed that the demanding job of the interpreters might have an influence on their family life and social relationships, as well as on their psychological state.

### Coping Strategies

Interpreting for traumatized individuals might stimulate both positive and negative emotions in interpreters since their job includes coping with stressful and psychological challenges (Chen, 2023). Therefore, the interpreters were also asked how they cope with psychological challenges in the questionnaire, and a total of 38 interpreters out of 42 gave responses regarding their coping strategies. Coping strategies were indicated as “taking up a new hobby” (60,5%, n=23), “participating in such activities as sports and dance” (39,5%, n=15), “sharing their experiences with their beloved ones” (23,7%, n=9), “sharing their experiences with their colleagues” (23,7%, n=9), “receiving professional support” (13,2%, n=5), “enduring stress” (2,6%, n=1), “taking a vacation” (2,6%, n=1), and “not bothering” (2,6%, n=1), respectively. Despite the challenges, almost all of the interpreters (90,5%, n=38) asserted that they were pleased with working with refugees.

The interview analysis revealed four sub-themes regarding interpreters’ strategies for coping with psychological challenges. Three legal interpreters (Court\_I1, Court\_I2, Court\_I4) mentioned that they got used to hearing sad stories; therefore, they became desensitized. The literature also suggests that interpreters working with refugees start to have less emotional distress after a while thanks to the experience gained (Miller et al., 2005, p. 35; Polat Ulaş, 2022, p. 81; Splevins et al., 2010, p. 1711). Both legal and healthcare interpreters mentioned that they strived for acting professionally and focusing only on their work, therefore not bonding emotionally with those they worked for (Court\_I2, Court\_I5, SIHHAT\_I3). For example, SIHHAT\_I3 explained this strategy as follows:

...I have a professional approach to my job. Sometimes I empathize with them but sometimes I shouldn't. I'm doing my job without any emotions, I act like a robot. Whatever the patient says, I translate it. I don't establish any emotional connection. Because I'm dealing with patients all the time, not for a week or for two weeks. I can't establish any emotional connection, I feel like I'm robotized. I'm just translating. Whatever happened in that room stays in that room. It doesn't matter to me any more. Whatever happened there, whatever is translated stays there. Same as outside.

[...ben bu işe profesyonel açıdan bakıyorum. Bazen empati kuruyorum, bazen empati kurmamam gerek. Yani duygusuz bir şekilde, yapıyorum, robotlaştım artık. Hasta ne derse onun tercümanlığını yapıyorum. Hiç duygusal bağ kuramıyorum. Çünkü bir hafta değil, iki hafta değil, her zaman bir sürü hastayla uğraşıyorum. Bir duygusal bağ kuramıyorum, robotlaşmış gibiyim. Sadece tercümanlığımı yapıyorum. O odada olan yaşandı bitti, artık benim için yok, bir önemi yok. Orada ne yaşandıysa, ne tercüme yapıldıysa orada kalır. Dışarıda da aynı şekilde.] [SIHHAT\_I3]

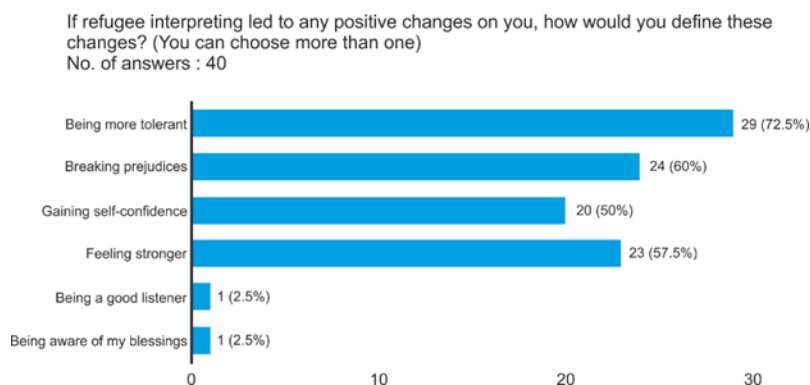
In this excerpt, SIHHAT\_I3 emphasized that he avoided bonding or empathizing with the refugees as he faced many challenging situations with different people everyday and he thought the only solution is just doing his job without any emotions if and when possible.

Another sub-theme that came up with respect to two SIHHAT interpreters (SIHHAT\_I2, SIHHAT\_I4) revealed their tendency to socialize with friends and family and to focus on various activities other than their job. This theme did not emerge in the analysis of the interviews with the legal interpreters.

Spending time with relatives or friends is a strategy used to cope with stress and relax when interpreters cannot find the opportunity of receiving formal psychological support (Doherty et al., 2010; Green et al., 2012; Lai et al., 2015; Splevins et al., 2010).

### Negative and Positive Psychological Changes of the Interpreters

Another issue raised in the study is the negative and positive psychological changes of the interpreters, and the results of the research revealed several positive and negative psychological changes the interpreters went through in the course of their work. The positive changes were marked by more questionnaire respondents (83,3%, n=35), compared to the negative changes (71,4%, n=30). As for the positive changes, the majority of the interpreters (72,5%, n=29) indicated that they became more tolerant of people. More than half noted that they broke down their prejudices (60%, n=24) and gained self-confidence (57,5%, n=23). Half of the interpreters (n=21) reported that they started feeling stronger.



**Figure 5.** Interpreters' descriptions of positive changes

The interpreters also went through negative changes. First of all, 13 respondents (68,4%) indicated that they fell into despair in the face of the refugees' stories. 5 interpreters (26,3%) pointed to the decrease of their performances, and 4 interpreters (21,1%) to the loss of desire to work for refugees as interpreters.

Similar issues were brought to the fore by both SIHHAT and legal interpreters during the interviews, which backed up the results obtained from the questionnaires. The positive changes the interpreters went through can be divided into four main sub-themes: Personal contributions, economic contributions, pleasure of helping others, and meeting new people.

The first common sub-theme—the personal contributions—related to both SIHHAT and legal interpreters. These included increased self-confidence (Court\_I2), professional improvement (SIHHAT\_I2, SIHHAT\_I4), breadth of vision (Court\_I5), and increased awareness of their lives (SIHHAT\_I2, SIHHAT\_I3), which are described in the framework of personal growth in the literature (Doherty et al., 2010; Green et al., 2012; Splevins et al., 2010). This finding was also ratified in the questionnaire, whereby more than half of the respondents (57,5%) expressed that they were more confident about themselves and felt stronger.

The second common sub-theme was economic contributions. Both SIHHAT\_I1 and Court\_I1 reported that they gained financial independence thanks to the relevant job. Court\_I1, for example, emphasized



that she had been making money out of this job since 2011. Along the same line, SIHHAT\_I1 verbalized his satisfaction with his living conditions, and he noted:

*[It] has contributed to our living standards. Thank goodness. I mean, if I don't have this job, the living conditions are so hard. So, the positive aspect of doing this job is that we don't need anyone.*

*[Katkıları yaşama durumundan çok faydalı oldu çünkü. Şükran. Yani bu iş olmazsa dışarıda işler çok kötü çünkü. Yani iyi tarafı kimseye muhtaç olmadık yani.] [SIHHAT\_I1]*

Since some of the interpreters also had refugee background, they faced difficulties, including economic ones, when they first came to Türkiye. Thus, this finding clearly showed that their language competency opened them new doors, helping them bring home the bacon.

The third common sub-theme was the pleasure of helping others. At this point, Court\_I1 expressed:

*They [refugees] always call me "The mother of Syrians" because I always tried to protect them from the troubles I experienced myself. ... I visited them, I tried to help them when they had any problems. I mean, I wasn't only their interpreter but also their guide, their teacher, their language, the one who understood them. [...] I feel happy when I can help them.*

*[...] Hep bana şey derler "Suriyelilerin annesi" çünkü ben onları yaşadığım için onlara sıkıntıları yaşatmamaya çalıştım. ... onların evlerine gittim, sıkıntılarına, herhangi bir sıkıntıları olduğunda yardım etmeye çalışıyorum. Yani ben sadece bir tercüman değil, ben onların bir anlamda rehberleri oldum, bir anlamda öğretmenleri oldum, bir anlamda kendilerini anlayan oldum, bir anlamda dilleri oldum ben onların. [...] Bunlara destek olmak bana mutluluk veriyor.] [Court\_I1]*

In this excerpt, the interpreter emphasized that she was very glad to help the refugees, to act as if she were their guide beyond her job as an interpreter. The fact that she went through similar challenges made her more sensitive to the needs of the refugees and to adopt such a supportive approach.

Likewise, two SIHHAT interpreters (SIHHAT\_I2 and SIHHAT\_I4) shared the same view, indicating that they were pleased to help refugees. In this regard, SIHHAT\_I2 noted:

*I feel happier when I help poor, disabled, and suffering people. That's why, my conscience is clear. [I] can say that I at least helped that person and could do something for that person.*

*[Vicdanım daha rahat en azından gelen bir yoksula, engelliye, mağdura yardım ediyorsun. Bunlar insanı vicdani olarak rahatlatıyor. [...] [E]n azından şu kişiye yardım edebildim, bir el uzatabildim, bir şeyler yapabildim diyorsunuz. [SIHHAT\_I2]*

This excerpt also reveals the tendency of the interpreter to help the refugees and that she feels relieved and glad to be able to do something for them.

As community interpreting is predominantly a form of social humanitarian aid work, it is understood that the bonds interpreters establish with refugees provide them with a sense of fulfillment and moral satisfaction (Polat Ulaş & Gündüz, 2020; Splevins et al., 2010).

The last sub-theme regarding the positive changes was emphasized by the legal interpreters. Court\_I4 and Court\_I5 in particular indicated that they got to know new people from different cultures, which in return expanded their world vision. Court\_I4 stated:

*I met people from different cultures. I learnt about their ideas. I also think that people who meet other people from different cultures can broaden their visions.*

*[Farklı kültürlerden insanları tanıdım. Farklı kültürlerden insanların düşünceleri hakkında biraz fikir sahibi oldum. Bir de şöyle yani başka kültürlerle tanışan insanların ufğunun daha genişleyebileceğini düşünüyorum.] [Court\_I4]*

Referring to the same point, Court\_I5 also said that she improved her worldview thanks to the people she met from different cultures. It can be therefore implied that new people from different cultures contribute to personal development by enriching interpreters' lives (see also Miller et al., 2005, p. 35).

Besides the positive changes, both SIHHAT and legal interpreters also highlighted certain negative psychological changes they went through. For instance, Court\_I1 and Court\_I3 indicated that they lost their motivation for work because the salary they received was not satisfactory despite the challenging nature of their job. Court\_I1 states the following on this matter:

[I]nterpreters do not want to accept the job due to the low payment. Courts pay fees after 6 or 7 months. A statement made at the police station costs 50 Turkish Liras, and with a 20% discount, it reduces to 42 Turkish Liras. Therefore, interpreters do not want to accept the job.

*[[V]erilen para yüzünden zaten tercümanlar gelmek istemiyorlar. 6-7 ay sonra ödeniyor adliyelerde. Karakoldaki bir ifade 50 lira, yüzde 20'si düşünce 42 liraya düşüyor. Bu yüzden insanlar girmek istemiyorlar.] [Court\_I1]*

Furthermore, Court\_I1 and Court\_I3 fell into despair due to the refugees' stories they were exposed to, which correlated with the result obtained from the questionnaire since the majority of interpreters (71,4%, n=30) indicated that they experienced negative changes and they mostly felt helpless (68,4%, n=13). That is why, the negative psychological changes they experienced highlight the importance of psychological support for the interpreters working with refugees.

## Conclusions and Suggestions

Interpreting for refugees is a rather demanding work in terms of expectations on the interpreters and the work environment they are involved in. In Türkiye, this form of interpreting has become a widespread practice both in healthcare and legal settings after the inflow of Syrian refugees and asylum-seekers in 2011. The present study was an attempt to gain an insight into the psychological effects of the work with refugees on the interpreters. For this purpose, the challenges faced by the interpreters working for refugees in legal and healthcare settings, the reasons for the challenges, the interpreters' reactions to psychologically challenging situations and the coping strategies they used, as well as the psychological changes they went through were explored through the interviews and questionnaires.

Questionnaire results indicated that interpreters working for refugees had a certain level of psychological stress due to their job, and the main reasons were "exposure to trauma-related stories of refugees", "unfavorable conditions of refugees", and "inability to provide first hand help to refugees", followed by such other factors as "unfavorable working conditions", "expectations of service providers", "mobbing", and "inability to receive the financial reward for the service I provide". Similarly, the interview analysis yielded several sub-themes relating to the reasons for the psychological challenges. These were "a lack of awareness of the interpreter's role and a lack of value given to the interpreting job" and "low fees and failures in the payments" for the legal interpreters. For the SIHHAT interpreters, the main reasons were "problems caused by the inability of refugee patients to adapt to Türkiye's healthcare system" and "hostile reactions of Turkish people toward refugee patients".

As for the interpreters' reactions to stressful situations and psychological challenges, most of the interpreters pointed to "feeling sad" in the questionnaire. It is a fact that they found the situations they faced quite challenging and difficult to handle, and this resulted in negative effects on them. Interestingly, a number of interpreters also stated that they completed interpreting as an ordinary job and then forgot about it. This difference might be due to the varying situations they encountered during

their daily practice. As seen in some of the excerpts above, some interpreters have mentioned that they avoided emotional connections with the refugees and focused on just translating, with a view to acting professionally. This might be considered as a strategy they adopted in order to protect their mental well-being. The other questionnaire responses by the interpreters indicated such reactions as headache, bad temper, crying, sleep problems, depression, reluctance to go to work, and loss of appetite. Likewise, “feeling sad and desperate” emerged as a reaction of all of the legal interpreters except one in the interview analysis. All of the interviewed SIHHAT interpreters also acknowledged the negative psychological effect of the work.

The main coping strategies interpreters resorted to came up as “taking up a new hobby”, “participating in the activities such as sports and dance”, “sharing their experiences with their beloved ones and colleagues”, and “receiving professional support”. An additional sub-theme that emerged in the interview analysis was becoming desensitized, striving to act professionally and to focus on the work rather than emotionally bonding with the refugees. Positive psychological changes the interpreters went through in the course of their work included becoming more tolerant of people and breaking down prejudices besides an increased self-confidence. Negative changes mentioned, albeit less, were the decrease in job performances and the loss of desire to work for refugees as interpreters.

All in all, interpreters working for refugees face challenges arising from their job, might be psychologically affected by these challenges, and seek ways to cope with them regardless of the setting they work in. Some of these challenges are related to the overall institutional context they work in, including factors such as a lack of awareness on the side of the service providers, poor working conditions, and inadequate financial gains. Others, however, are due to the vulnerable status of refugees. It is clear that interpreters working for refugees are in dire need of support in the existing circumstances. Such support might include professional training and psychological counseling to help them deal with the demands of the job and the expectations of the parties. Raising awareness on the side of the service providers on how to work with interpreters could contribute to improving the quality of service that the interpreters provide. Also, as mentioned by a number of interpreters included in this study, addressing roles and responsibilities through professional training could benefit all the parties involved in the interactions in the settings under study.

## Acknowledgements

We would like to express our thanks to all the interpreters who participated in the study and shared their valuable opinions.

## References

- Adler, D.A., Mclaughlin, T.J., Rogers, W.H., Chang, H., Lapitsky, L., & Lerner, D. (2006). Job performance deficits due to depression. *American Journal of Psychiatry*, 163(9), 1569–1576. <https://doi.org/10.1176/ajp.2006.163.9.1569>
- Amato, A., & Mack, G. (2017). Interpreters working with children in Italy: Profile, role, and expectations. *inTRAlinea*, 19. Retrieved July 19, 2022, from <https://www.intralea.org/index.php/archive/article/2263>
- American Psychiatric Association. (n.d.). *What Is Depression?* <https://www.psychiatry.org/patients-families/depression/what-is-depression>
- Angelelli, C. V. (2004). *Medical Interpreting and Cross-cultural Communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Aral Duvan, M. (2021). *Türkiye’de Toplum Çevirmenliği Bağlamında Mültecilere Verilen Tercüman Bilirkişilik Hizmetleri: Ağ Kuramı Işığında Bir Değerlendirme* [Unpublished doctoral dissertation, Istanbul University].
- Arkan, Y. (2023). Sekundäre Traumatisierung bei DolmetscherInnen in der Psychotherapie: Eine Forschungslücke? *Hacettepe University Journal of Faculty of Letters*, 40(2), 612-630. <https://doi.org/doi:10.32600/huefd.1198409>
- Bontempo, K. & Malcolm, K. (2012). An Ounce of Prevention Is Worth a Pound of Cure: Educating Interpreters about the Risk of Vicarious Trauma in Healthcare Settings. In L. Swabey & K. Malcolm (Eds.), *In Our Hands: Educating Healthcare Interpreters* (pp. 105-130). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Boscarino, J. A., Figley, C. R., & Adams, R. E. (2004). Evidence of compassion fatigue following the September 11 terrorist attacks: A study of secondary trauma among social workers in New York. *International Journal of Emergency Mental Health*, 6, 98–108.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bulut, A. (2016). Spor Tercümanlığı ve İltimas: Manipülâtörler ya da Günah Keçileri. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 6, 1-14.
- Butler, C. (2008). Speaking the unspeakable: female interpreters’ response to working with women who have been raped in war. *Clinical Psychology Forum*, 192, 22–26.
- Chen, T. (2023). The interplay between psychological well-being, stress and burnout: Implications for translators and interpreters. *Heliyon*, 9(8), e18589. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18589>
- Clarke, V., Braun, V. (2016). Thematic analysis. in *Analysing Qualitative Data in Psychology*, edited by E. Lyons and A. Coyle, 84-103. 2nd ed. London: Sage.
- Conker, N. (2017). *The Professionalization of Sign Language Interpreting in Turkey: Interpreter Training and Public Interpreting Services* [Unpublished master’s thesis, Boğaziçi University]. Istanbul.
- Costa, B., Lázaro Gutiérrez, R., & Rausch, T. (2020). Self-care as an ethical responsibility: A pilot study on support provision for interpreters in human crises. *Translation and Interpreting Studies*, 15(1), 36-56. <https://doi.org/10.1075/tis.20004.cos>
- Cox, T. (1978). *Stress*. Macmillan Education.
- Cox, T. (1985). The nature and measurement of stress. *Ergonomics*, 28(8), 1155-1163. <https://doi.org/10.1080/00140138508963238>
- Crezee, I., Jülich, S., & Hayward, M. (2013). Issues for interpreters and professionals working in refugee settings. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 8(3), 253-273. <https://doi.org/10.1558/japl.v8i3.253>
- Crezee, I., Atkinson, D., Pask, R., Au, P., & Wong, S. (2015). Teaching Interpreters About Self-Care. *International Journal of Interpreter Education*, 7(1), 74-83. Retrieved March 23, 2022, from <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol7/iss1/7>
- Deighton, R.M., Gurriss, N., Traue, H. (2007). Factors Affecting Burnout and Compassion Fatigue in Psychotherapists Treating Torture Survivors: Is the Therapist’s Attitude to Working Through Trauma Relevant? *Journal of Traumatic Stress*, 20(1), 63–75. <https://doi.org/10.1002/jts.20180>
- Demyttenaere, K., Bruffaerts, R., Posada-Villa, J., Gasquet, I., Kovess, V., Lepine, J.P., Angermeyer, M.C., Bernert, S., de Girolamo, G., Morosini, P., Polidori, G., Takehiko, K., Kawakami, N., Ono, Y., Takeshima, T., Uda, H., Karam, E.G., Fayyad, J.A., Karam, A.N., Mneimneh, Z.N., ... WHO World Mental Health Survey Consortium. (2004). Prevalence, severity, and unmet need for treatment of mental disorders in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *JAMA*, 291(21), 2581–2590. <https://doi.org/10.1001/jama.291.21.2581>

- Denkinger, J.K., Windthorst, P., Rometsch-Ogioun El Sount, C., Blume, M., Sedik, H., Kizilhan, J.I., et al. (2018). Secondary traumatization in caregivers working with women and children who suffered extreme violence by the "Islamic State". *Front Psychiatry*, 9:234. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00234>
- Doğan, C. (2017). *Edirne zinde Düzensiz menlerin Tercümanlık Boyutunda Sorunları ve Çözümünde Toplum Tercümanlığının Rolü* [Unpublished doctoral dissertation, University of Sakarya].
- Doherty, S., MacIntyre, A., & Wyne, T. (2010). How does it feel for you? The emotional impact and specific challenges of mental health interpreting. *Mental Health Review Journal*, 15(3), 31-44. <https://doi.org/10.5042/mhrj.2010.0657>
- Doğan, A., Kahraman, R. (2011). Emergency and disaster interpreting in Turkey: Ten years of a unique endeavour. *Hacettepe University Journal of Faculty Letters*, 28, 61-76.
- Duman, D. (2018). *Toplum Çevirmenliğine Yorum Bilimsel Bir Yaklaşım: Sağlık Çevirmeni ve Öznellik* [Unpublished doctoral dissertation, Yıldız Teknik University]. Istanbul.
- Erdoğan, Özgür Bülent. 2021. *Çeviri Sosyolojisi Odağında Göç Olgusu ve Güç İlişkileri: Türkiye'de Suriyeli Mültecilerin Toplum Çevirmenleri* [Unpublished doctoral dissertation, Yıldız Technical University]. Istanbul.
- Erkmen, A. (2020). *Sağlık Hizmetlerinin Mevcut Durumu ve Sağlık Kurumlarında Sözlü Çeviri Hizmetinin Değerlendirilmesi* [Unpublished master's thesis, University of Mersin].
- Eryılmaz, E. (2020). *Türkiye'de Mahkeme Çevirmenliğinin Durumu ve Çevirmen Meslek Standardı Açısından Değerlendirilmesi* [Unpublished master's thesis, Istanbul University].
- Figley, C.R. (2002). Compassion fatigue and the psychotherapist's chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 1433-1441. <https://doi.org/10.1002/jclp.10090>
- Gallagher, C., Melliush, S., & Löfgren, S. (2017). Exploring the experience of Polish interpreters who interpret for mental health clinicians in the UK: An interpretative phenomenological analysis. *International Journal of Culture and Mental Health*, 10, 338-46. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1317280>
- Gilmour, H., Patten, S.B. (2007). Depression and work impairment. *Health Reports*, 18(1), 9-22.
- González Campanella, A. (2022). 'Trauma informs so much of what happens:' interpreting refugee-background clients in Aotearoa New Zealand. *Perspectives*, 31, 413-430. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2022.2098784>
- Gökçe, İ. (2018). *The Norms of Sign Language Interpreting in Turkey: The Interpreters' Self-Perceptions on Their Role* [Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül University]. Izmir.
- Green, H., Sperlinger, D., & Carswell, K. (2012). Too close to home? Experiences of Kurdish refugee interpreters working in UK mental health services. *Journal of Mental Health*, 21(3), 227-235. DOI: 10.3109/09638237.2011.651659
- Hale, S. B. (2008). Controversies over the role of the court interpreter. In C. Valero-Garcés & A. Martin (Eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting* (pp. 99-121). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hale, S. B. (2015). Community Interpreting. In F. Pöchhacker (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (pp. 65-69). London/New York: Routledge.
- Hasdemir, D. (2018). *Effects of Refugee Trauma on Interpreters: A Qualitative Analyses of Vicarious Traumatization and Coping* [Unpublished master's thesis, Middle East Technical University]. Ankara.
- Holmgren, H., Søndergaard, H., & Elklit, A. (2003). Stress and coping in traumatized interpreters: a pilot study of refugee interpreters working for a humanitarian organization. *Intervention*, 1(3), 22-27.
- Hsieh, E. (2006). Conflicts in how interpreters manage their roles in provider-patient interactions. *Social Science & Medicine*, 62(3), 721-730.

- Katar, B. (2019). *Türkiye’de ve Avrupa’da Spor Çevirisi Uygulamalarındaki Benzerlikler, Farklılıklar ve Meslekleşme* [Unpublished master’s thesis, Istanbul University].
- Kim, S.E. (2000). Vicarious traumatization: The impact of therapists of treating trauma clients. (doctoral dissertation). *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences & Engineering*, 60(9-B), 4892.
- Kindermann, D., Schmid, C., Derreza-Greeven, C., Huhn, D., Kohl, R.M., Junne, F., et al. (2017). Prevalence of and risk factors for secondary traumatization in interpreters for refugees: a cross-sectional study. *Psychopathology*, 50(4), 262–72. <https://doi.org/10.1159/000477670>
- Koçlu, S. 2019. *Göç ve Çeviri İlişkisi Bağlamında Toplum Çevirmenliğine Üst Bakış: Sakarya Örneği* [Unpublished master’s thesis, University of Sakarya].
- Kurultay, T, Bulut, A. (2012). Toplum Çevirmenliğine Yeniden Bakışta Afette Rehber Çevirmenlik. *Istanbul University Journal of Translation Studies*, 6, 75-102.
- Lai, M., Heydon, G., & Mulaşım, S. (2015). Vicarious Trauma Among Interpreters. *International Journal of Interpreter Education*, 7(1), 3-22. Retrieved March 23, 2022, from <https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol7/iss1/3>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Loutan, L., Farinelli, T., & Pampallona, S. (1999). Medical interpreters have feelings too. *Sozial- und Präventivmedizin*, 44, 280-282. <https://doi.org/10.1007/BF01358977>
- Merlini, R. (2015). Empathy: A “zone of uncertainty” in mediated healthcare practice. *Cultus: the Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 8, 27-49. Retrieved March 23, 2022, from [http://www.cultusjournal.com/files/Archives/cultus\\_\\_8\\_2015.pdf](http://www.cultusjournal.com/files/Archives/cultus__8_2015.pdf)
- Miller, K. E., Martell, Z. L., Pazdirek, L., Caruth, M., & Lopez, D. (2005). The Role of Interpreters in Psychotherapy with Refugees: An Exploratory Study. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(1), 27-39. DOI: 10.1037/0002-9432.75.1.27
- Miller, M.N. & McGowen, R. (2000). The painful truth: Physicians are not invincible. *Southern Medical Journal*, 93, 966–973.
- Ministry of Justice of the Republic of Türkiy. (2013). *Ceza Muhakemesi Kanununa Göre Tercüman Listelerinin Düzenlenmesi Hakkında Yönetmelik [Directive on the Arrangement of Interpreter Lists According to the Code of Criminal Procedure]*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130305-6.htm>
- Mirdal, G.M., Ryding, E., & Essendrop Sondej, M. (2012). Traumatized refugees, their therapists, and their interpreters: three perspectives on psychological treatment. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85(4), 436–455. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02036.x>
- Mirza, I., Jenkins, R. (2004). Risk factors, prevalence, and treatment of anxiety and depressive disorders in Pakistan: systematic review. *BMJ*, 328(7443):794. <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7443.794>
- Mirza, M., Harrison, E.A., Chang, H-C., Salo, C.D., & Birman, D. (2017). Making sense of three-way conversations: a qualitative study of cross-cultural counseling with refugee men. *International Journal of Intercultural Relations*, 56, 52–64. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.12.002>
- Moore, A.L. (2004). Compassion fatigue, somatization, and trauma history: A study of disaster mental health professionals after the Oklahoma bombing. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences & Engineering*, 65(5-B), 2638.
- Oral, Z., Okyayuz, Ş. (2020). Developing National Standards and Qualifications for Sign Language Interpreting in Turkey. *Turkish Studies-Language*, 15(3), 1379-1397.
- Özsöz, B. (2019). *Toplum Çevirmenliği Bağlamında Sağlık Turizmindeki Diyalog Çevirilerine Dilbilimsel ve Çeviribilimsel Yaklaşım* [Unpublished doctoral dissertation, University of Sakarya].

- Öztürk, T. (2015). *Küresel Hareketlilik Etkisinde Türkiye'de Sağlık Çevirmenliği Uygulamaları: Çevirmen rüşlerine Dayalı Bir Çalışma* [Unpublished master's thesis, University of Sakarya].
- Pearlman, L.A., & MacIan, P.S. (1995). Vicarious traumatization: An empirical study of the effects of trauma work on trauma therapists. *Professional Psychology: Research&Practice*, 26, 558–565.
- Polat Ulaş, A., & Gündüz, A. (2020). A Bourdieusian Perspective on the Public Service Interpreters Working at the NonGovernmental Organizations. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*, 28, 144-176.
- Polat Ulaş, A. (2021a). *Public Service Interpreters Bridging Communication Gaps for Syrian Refugees in the Turkish Context* [Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül University]. İzmir.
- Polat Ulaş, A. (2021b). A Bourdieusian perspective on interpreters providing services to Syrian refugees in Turkey. In R. Moratto & D. Li (Eds.), *Global Insights into Public Service Interpreting: Theory, Practice and Training* (pp.135-151). London/New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003197027>
- Polat Ulaş, A. (2022). Emotional Challenges of Interpreters Working with Refugees in Türkiye. *New Voices in Translation Studies*, 27, 64-89.
- Pöchhacker, F. (2000). The Community Interpreter's Task: Self-Perception and Provider Views. In R.P. Roberts, S.E. Carr, D. Abraham, & A. Dufour (Eds.), *The Critical Link 2: Interpreters in the Community* (pp. 49-65). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Price, M. (1998). Vulnerability factors for secondary traumatic stress in psychotherapists who treat traumatized clients. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences & Engineering*, 59(4-B), 1865.
- Resara, E., Tribe, R., & Lane, P. (2015). Interpreting in mental health, roles and dynamics in practice. *International Journal of Culture and Mental Health*, 8(2), 192–206. <https://doi.org/10.1080/17542863.2014.921207>
- Rudvin, M. (2015). Interpreting and professional identity. In H. Mikkelsen & R. Jourdenais (Eds.), *The Routledge Handbook of Interpreting* (pp. 432-446). London/New York: Routledge.
- Rudvin, M., & Carfagnini, A. (2020). Interpreting Distress Narratives in Italian Reception Centres: The need for caution when negotiating empathy. *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 13, 123-144. Retrieved March 23, 2022, from [https://www.cultusjournal.com/files/Cultus2020\\_Issue13.pdf](https://www.cultusjournal.com/files/Cultus2020_Issue13.pdf)
- SIHHAT. (n.d.). *Proje Faaliyetleri*. <http://www.sihhatproject.org/faaliyetler.html>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data*. London: SAGE Publications.
- Sleptsova, M., Hofer, G., Morina, N., & Langewitz, W. (2014). The role of the health care interpreter in a clinical setting—a narrative review. *Journal of Community Health Nursing*, 31(3), 167–184. <https://doi.org/10.1080/07370016.2014.926682>
- Splevins, K. A., Cohen, K., Joseph, S., Murray, C., & Bowley, J. (2010). Vicarious Posttraumatic Growth Among Interpreters. *Qualitative Health Research*, 20(12), 1705-1716. <https://doi.org/10.1177/1049732310377457>
- Sprang, G., Clark J.J., & Whitt-Woosley, A. (2007). Compassion Fatigue, Compassion Satisfaction, and Burnout: Factors Impacting a Professional's Quality of Life. *Journal of Loss and Trauma*, 12(3), 259-280. <https://doi.org/10.1080/15325020701238093>
- Steed, L., Bicknell, J. (2001). Trauma and the therapist: The experience of therapists working with the perpetrators of sexual abuse. *The Australasian Journal of Disaster and Trauma Studies*, 1 [online journal].
- Sultanić, I. (2021). Interpreting traumatic narratives of unaccompanied child migrants in the United States: Effects, challenges and strategies. *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 20, 227-247. <https://doi.org/10.52034/lanstts.v20i.601>

- Şan, F. (2021). Psikoterapi çevirmenliği: Psikososyal destek hizmetlerinde çevirmenin rolü ve önemi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 23, 1027-1041. <https://doi.org/10.29000/rumelide.949989>
- Şan, F. (2023). *Türkiye’de Psikoterapi Çevirmenliği Üzerine*. Çeviri Derneği. <https://ceviriderneği.org/turkiyede-psikoterapi-cevirmenligi/>
- Şen Bartan, Ö., Aral, M., & Karabulut, Ş. (2021). Sign Language Court Interpreters in Turkey: Professionalization and Impartiality. *Translogos*, 4(1): 26-56.
- Şener Erkırtay, O. (2021). *(Co)-Constructing the role of healthcare interpreters in Turkey: Interactional dynamics in triadic encounters* [Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül University]. Izmir.
- Toker, S.S. (2019). *Evaluation of Adaptation Training Provided by the Ministry Of Health And The World Health Organization: Patient Guides Within The Context Of Healthcare Interpreting Training In Turkey* [Unpublished master’s thesis, Hacettepe University]. Ankara.
- Turan, D. (2016). *Sağlık Hizmetlerinde Sözlü Çeviri*. Grafiker Yayınevi.
- Uyanık, G.B. (2015). *Spor Çevirmenliğinde Durumların ve Görevlerin Tanımlanması* [Unpublished master’s thesis, Istanbul University].
- Valero Garcés, C. (2015). The impact of emotional and psychological factors on public service interpreters: Preliminary studies. *Translation and Interpreting*, 7(3), 90–102. <https://doi.org/10.12807/ti.107203.2015.a07>
- Williams, L. (2005). Interpreting Services for Refugees: Hearing Voices?. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 1(1), 37-49. <http://dx.doi.org/10.1108/17479894200500005>
- Yeshaw, Y., Andualem, M. (2017). Depression, anxiety, stress, and their associated factors among Jimma University staff, Jimma, Southwest Ethiopia, 2016: a cross-sectional study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 13: 2803–2812. <https://doi.org/10.2147/NDT.S150444>



## 82. Genel Hatlarıyla Fransız Çeviri Tarihine Yeniden Bakış - Yazınsal Çeviri Ve Çeviri Yaklaşımları<sup>1</sup>

Nazik GÖKTAŞ<sup>2</sup>

**APA:** Göktaş, N. (2024). Genel Hatlarıyla Fransız Çeviri Tarihine Yeniden Bakış - Yazınsal Çeviri ve Çeviri Yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1453-1470. DOI: 10.29000/rumelide.1456106.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, çeviri etkinliklerinin en eski dönemlerden günümüze kadar geçirdiği evreleri genel, tarihsel ve bütünsel bir bakış açısı ile yeni veriler ışığında incelemektir. Bir başka söylemle 20 yıl önce yapılan bir çalışmayı güncellemektir. Özellikle Orta Çağ ve 20. yüzyılı kapsayan sürede, Fransa'ya dair çeviri tarihine yıllar sonra bir kez daha tarihsel açıdan bakmaktır. Çeviribilim alanının gelişimi boyunca çeviri tarihi ve çeviri kuramlarının içi içe geçtiği görülmektedir. Çeviri kuramsal yaklaşımların, çeviri kuramlarının en eski çeviri görüşleri ile gösterdiği benzerlikler araştırmaçıların çeviri üzerine düşüncelerin tarihsel bakış açısıyla yapılması gerektiğini dile getirmelerini haklı çıkarmaktadır. Burada Fransız çeviri tarihinde adı geçen ve çeviribilime görece en çok katkıda bulunan isimler, onların çeviri anlayışları ve kuramları ele alınacaktır. Bu bağlamda çok geniş bir düzleme yayılan genel ve Fransız çeviri tarihi kapsamında çeviribilime katkıları söz konusu olduğunda Étienne Dolet, François de Malherbe, Claude Gaspard Bachet de Méziriac, Nicolas Perrot d'Ablancourt, Gaspard de Tende, Pierre-Daniel Huet, Antoine de Rivarol, François-René de Chateaubriand, Jean-Paul Vinay&Jean Darbelnet, Georges Mounin, Jean René Ladmiral, Danica Seleskovitch, Marianne Lederer, Jean Delisle, Antoine Berman, Efim Etkind, Henri Meschonnic, Léon Robel gibi daha pek çok isimle karşılaşmaktayız. Çalışmada, insanlık tarihine eşlik eden çeviri etkinliklerinden Antik dönemin başat eserlerini kapsayan edebiyat çevirilerinden Orta Çağ'daki kutsal çevirilere ve 20. yüzyıldaki makine çevirisine kadar geçen sürede gerek çeviri yapan gerek çeviri üzerine düşünen ve düşüncelerini dile getiren Fransız çevirmen, şair, yazar, düşünür, teolog, filolog, araştırmaçı ve kuramcıların çeviriye, edebiyata, şiire, düz yazıya, şiir ve yazın çevirisine bakışları, yöntemleri, çeviri görüşleri, yaklaşımları, kuramları ve alana katkıları ele alınacaktır. Kısaca yüzyıllara göre Fransa'da çeviribilimin gelişimi takip edilecektir.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belir-tildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayımlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %7

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 02.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1456106

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık ABD (Mersin, Türkiye) / Asst. Prof., Mersin University, Faculty of Science and Literature, Department of Translation and Interpreting (French), (Mersin, Türkiye), nazikg@mersin.edu.tr, **ORCID ID:** 0000- 0003-4861-3810, **ROR ID:** https://ror.org/04nqdw39, **ISNI:** 0000 0001 0694 8546, **Crossreff Funder ID:** 501100004172

**Anahtar Kelimeler:**Fransa, çeviribilim, çeviri tarihi, çeviri yaklaşımları, çeviri kuramları, Dolet,d'Ablancourt, Rivarol, Chateaubriand, Vinay&Darbelnet, Mounin, Ladmiral, Seleskovitch, Lederer, Delisle, Berman, Meschonnic, Etkind, Robel

## A Review of French Translation History - Literary Translation and Translation Approaches<sup>3</sup>

### Abstract

The aim of this study is to examine the stages that translation activities have undergone from the earliest periods to the present day with a general, historical, and holistic perspective in the light of new data. In other words, it is to update a study conducted 20 years ago. Particularly, it is to revisit the history of translation in France from a historical perspective years later, covering the Middle Ages and the 20th century. It is observed that throughout the development of translation studies, translation history and translation theories have intertwined. The similarities between translation theoretical approaches and the oldest translation views justify researchers' arguments that thoughts on translation should be approached historically. Here, the names mentioned in the history of French translation and the individuals who have contributed significantly to translation studies, along with their translation approaches and theories, will be discussed. In this context, when it comes to contributions to translation studies within the general and French translation history on a very broad scale, we encounter many names such as Étienne Dolet, François de Malherbe, Claude Gaspard Bachet de Méziriac, Nicolas Perrot d'Ablancourt, Gaspard de Tende, Pierre-Daniel Huet, Antoine de Rivarol, François-René de Chateaubriand, Jean-Paul Vinay & Jean Darbelnet, Georges Mounin, Jean René Ladmiral, Danica Seleskovitch, Marianne Lederer, Jean Delisle, Antoine Berman, Efim Etkind, Henri Meschonnic, Léon Robel, and many more. The study will encompass the contributions of French translators, poets, writers, thinkers, theologians, philologists, researchers, and theorists who have accompanied the history of humanity in the field of translation, from literary translations covering the seminal works of antiquity to sacred translations in the Middle Ages and machine translation in the 20th century. Briefly, the development of translation studies in France will be traced according to centuries.

**Keywords:** France, translation studies, History of Translation, Dolet, d'Ablancourt, Rivarol, Chateaubriand, Vinay&Darbelnet, Mounin, Ladmiral, Seleskovitch, Lederer, Delisle, Berman, Etkind, Robel, Meschonnic.

### 1. Giriş

<sup>3</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: 7

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 02.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1456106

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

19. yüzyılda temelleri ve kuramları oluşmaya başlayan Çeviribilim, Cicero'ya (M.Ö. 106-43) kadar uzun bir geçmişe sahiptir. Çeviri etkinlikleri de insanlık tarihin en eski dönemlerine kadar uzanır. Mısır'da Eski İmparatorluk döneminde (İ.Ö. 2640-2040) bir papirusda yer alan bilgiler bir büyücü hikâyesini en eski yazılı çeviri örneği için oldukça iyi bir örnek olarak yer verirken Asvan (Aswan/Assouan) Yazıtları da İ.Ö. 300'den itibaren Mısırlıların sözlü çevirmen kullandıklarını göstermektedir (Van Hoof 1991:7). Bu çevirmenler idari ve diplomatik çeviriyle uğraşırlar, savaş için çıkılacak büyük seferlere eşlik ederler, ticaret gemilerinde görevlendirilirlerdi. Bu şekilde başlayan çeviri faaliyetleri tüm yüzyıllar boyunca entelektüel bir eylem olarak insan hayatının içinde yerini ve önemini korur.

Tarihsel düzlem içerisinde bakıldığında Çeviribilim; siyaset, politika, ekonomi ve ticaret gibi birçok alanda uzun süre varlığını korumuş ve önemli bir yere sahip olmuştur. Bu süreçte çevirmenlere duyulan ihtiyaç da git gide artmış ve tarihin her döneminde ve bugün de kaçınılmaz bir uğraş olarak yaşamın her alanına girmiştir. Çevirmenlerin bu uğraşı yakından bakılmaya, akademik anlamda araştırılmaya ve gizemi çözülmeye değer bulunmuştur. Bu gelişim sürecinde Delisle tarafından çeviri tarihi ve çeviri kuramının çeviribilim içerisinde birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu dile getirilmiş ve çeviri üzerine ciddi düşüncelerin tarihsel bir perspektifte yapılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte Delisle, Kanada'da çeviri tarihinin çeviri ile ilgili düşüncelerin önemli bir diğer kanadını oluşturduğunu ve bu tarihsel keşfin çeviribilimsel alanın kavramsallaştırılmasında kolaylık sağladığını dile getirmiştir (Delisle 2014: 139-149).

## 2. Çeviri Tarihinin Önemi

Kronolojik olarak genel hatlarıyla Fransa'da çeviri tarihine geçmeden önce, Delisle'in 2003 yılında yazdığı "*L'histoire de la Traduction: Son Importance en Traductologie, Son Enseignement au Moyen d'un Didacticiel Multimédia et Multilingue*" (Çeviri Tarihi: Çeviri Tarihinin Çeviribilimdeki Önemi, Çok Dilli ve Multimedya Öğretici Yardımıyla Öğrenimi) başlıklı yapıtına bakmakta yarar var. Delisle orada çeviri tarihinin öneminden bahsetmektedir. Ona göre çeviri tarihi çalışmasının çeviribilimde en az beş avantajı vardır. "Bu avantajlar aşağıdaki gibidir:

1. 'Çeviri tarihi, disipline erişmenin mükemmel bir yoludur.' zira geçmişin büyük çevirmenlerini, onların çeviri anlayışlarını, yazılarını, onları herhangi bir eseri çevirmeye iten nedenleri tanıtır. Edebiyatın tarihi edebiyata ne kadar bağlıysa, çevirinin tarihi de çeviribilime o kadar bağlıdır: Çeviri tarihi disipline eleştirel, bilgili ve belgelenmiş bir genel bakış sunar
2. 'Çeviri tarihi, araştırmacılara fikirlerini dil, edebiyat ve diğer konuları yeni düşünme biçimlerine uyarlayabilmesi için ihtiyaç duydukları entelektüel esnekliği sağlamaktadır
3. 'Çeviri tarihi, çeviri sorunlarını ortaya koymada farklı yollara karşı daha fazla bakış açısı sağlar.' Yüzyıllar boyunca çevirilerin hep aynı şekilde yapıldığına inanmak yanlış olur
4. 'Çeviri tarihi, geçmiş ve bugünü bir araya getirerek ve farklı düşünce veya uygulama gelenekleri arasında var olan paralellikleri ve örtüşmeleri göstererek disiplini bir araya getirmenin neredeyse benzersiz bir yolunu temsil eder'
5. Son olarak, 'çeviri tarihi, çevirmenlere geçmiş modellerden yararlanma fırsatı sunar'. Bu kaynak bulma, onların çeviri stratejilerini değiştirmelerine veya yenilerini keşfetmelerine imkân verebilir.

Hem araştırmacı hem de uygulayıcı için sadece bu beş avantajın sıralanması, disiplinin epistemolojik temelleri açısından tarihin ne ölçüde vazgeçilmez olduğunu göstermektedir. Çeviri tarihi, çeviri çalışmalarında birçok başka sebepten ötürü çeviride önemli bir yere sahiptir" (Lieven D'hulst'dan akt. Delisle 2003: 1-2).

Burada bu uzun serüven Orta Çağ'dan itibaren, özellikle de Fransa açısından genel hatlarıyla ele alınmaktadır.

### 3. Orta Çağ (476-1453)

Çeviri tarihini ele almak; sadece kültürlerin ve uygarlıkların o dönemlerdeki etkileşimini ortaya koymakla kalmaz ayrıca çevrilen eserlerin önemini ve topluma sunduğu katkıları da gösterir. Çevirmenlerin üstlendiği rol son derece önemlidir. Öyle ki Jean Delisle, tarihsel süreçte alfabelerin bulunmasında dört çevirmenin katkısını belirten kişilerden birisidir. Çeviri hem dilsel anlamda hem dinsel anlamda gelişmelere katkıda bulunmuştur. Hıristiyanlığın yayılma sürecinde Tanrı'nın mesajını iletme ve doğru aktarmak adına çevirmenlerin görevi ağırlaşmıştır.

Roma dönemi çeviri tarihinde düzenli olarak çeviri yapılmaya başlanan dönem olarak kabul edilir. Kendini siyasi ve kültürel açıdan Roma İmparatorluğunun varisleri olarak gören Batı toplumu Orta çağda Yakın Doğu'ya Haçlı Seferleri düzenlemiştir. Batı, bu seferler sırasında İslam uygarlığını yakından tanıma fırsatı bulmuş ve etkisinde kaldığı doğu uygarlığının felsefe, tıp, eczacılık, astronomi, coğrafya, matematik alanına ait önemli eserlerini de çeviri yoluyla Batı'ya kazandırmıştır. Orta çağda çeviri, en çok Antik Yunan ve İslam felsefesine, bilimine ve teknolojisine ait kitapların çevrildiği bir yüzyıl olarak, entelektüel ve kültürel gücün aktarımını destekleyen ideolojik bir olgudur (Dural&Baytar 2020: 1508). Bir başka ifadeyle, bilgi ve güç çeviri aracılığıyla bir toplumdaki veya bir uygarlıktan bir başka topluma/uygarlığa geçiyordu ve Fransız yazarlar da orta çağda ayırdına varıp bu görüşü benimsemişlerdir (Kelly 1978: 287 akt. Dural&Baytar 2020: 1508).

Orta Çağ'da Avrupa çeviri hareketinin ve bilimsel gelişmenin itici gücü olan İspanya'daki Toledo Çeviri Okulunu da anmak gerekir. Buradaki Müslüman, Hristiyan ve Yahudi çevirmenlerin birçok bilim alanından yaptıkları çeviriler Avrupa'da Rönesans (Aydınlanma) döneminin alt yapısını oluşturmuştur.

Orta Çağ'da dini metin dolayısıyla kutsal metin çevirileri de karşımıza çıkmaktadır. Çevrilecek metinler kutsal güce sahip olduğundan dolayı bu metinlerin yanlış olmayacak bir şekilde çevrilmesi sıradan bir görev olarak sayılmamaktadır yani görevin kutsallığı söz konusudur. Ayrıca "Orta çağ sanatta olsun, felsefede olsun hareketsiz değildir. Birbirinden farklı akımların, biri birini izlediği veya çarpıştığı bir devirdir..." (Bayrav 2001: 12).

Fransa'yı ele aldığımız zaman, "Fransa'da Yazınsal Çeviri Yaklaşımları -Bir Tarihçelendirme Denemesi" (2005: 53) adıyla yayımlanan makalede de belirtildiği üzere; Fransa'da yapılan ilk çeviriler dinsel nitelikli çeviriler şeklindedir. Bu dinsel çeviriler kutsal metinlerin özünü anlama odaklı olduğundan dolayı çevirilerde sözcüğü sözcüğüne (mot à mot) çeviri yaklaşımı üzerinde durulmuştur. Yücel'e (2016: 54) göre sözcüğü sözcüğüne çeviri başka çeviri yöntemlerini de beraberinde getirmiştir. Kaynak metindeki sözcüklerin karşılığını sözcüğün üzerine ya da sayfanın kenar kısmına yazılmasıyla anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Aslında çevirinin sağlanması bir bakımdan karşılaştırmaya dayalı bir şekilde ele alınmıştır. Fakat bu dönemde karşılaştırmaya dayalı çeviriler halkın seviyesine uygun olmayan çevirilerdir. Din görevlileri veya din eğitimi alan kişiler için bu tarz çeviri yapmak olasıdır. Orta çağ sonuna doğru sözcüğü sözcüğüne çeviri esneklik kazanmıştır. Çünkü kaynağına bağlı anlaşılır bir çeviriyle kutsal metinleri halkın seviyesine indirmek ve onları anlaşılır kılmak gerekliydi.

15. yüzyılda matbaanın icadı ile birlikte çeviri süreci hız kazanmış, çevrilen ve dağıtılan eserlerin sayısında artış olmakla birlikte ayrıca çeviri kuramlarına yönelik çalışmalar başlamıştır. 16. yüzyılda bu gelişmeleri daha net bir şekilde görebilmekteyiz.

#### 4. 16. Yüzyıl (Rönesans)

Antik Çağ'da başlayan çeviri etkinlikleri Luther'in İncil çevirisiyle sistemli bir gelişim gösterir. Yunan yazarlardan Latinceye yapılan çeviriler daha sonra halkın anlayabileceği basit düzeydeki Fransızcaya çevriliyordu. Raková'ya (2016: 26) göre 1510 yılından itibaren (I. François iktidarında) çeviri sayıları artmaya başlamış ve 1529 yılı itibariyle de çeviri sırasında uyulacak kurallar olduğu ve çevirinin bir sanat olduğuna dair düşünceler ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılda çeviribilimsel düşüncelerini ortaya koyan önemli isimler olarak Fransız düşünür Étienne Dolet (1509-1546) ve üst rütbeli Fransız papaz Jacques Amyot (1513-1593) karşımıza çıkmaktadır.

"(...) İyi çeviri yapabilmek için kuralları ortaya koymuş olan Rönesans dönemindeki ilk çeviri kuramcısının Dolet olduğunu söyleyebiliriz" (Oséki-Dépré 1999:12; Oséki-Dépré'den akt. Raková 2016: 30). Étienne Dolet 1540 yılında "*Traduction*" (Çeviri) sözcüğünü ilk kez kullanmış olup, "*La manière de bien traduire une langue en autre*" (Bir dilden diğerine iyi çeviri nasıl yapılır) adlı yapıtında çeviri yaparken hangi yollarla nasıl doğru bir şekilde yol izlenmesi gerektiğini vurgular. Çeviri bu bağlamda bilimselliğe doğru yol alır.

Dolet, doğru bir çeviri yapabilmek için beş kuralla karşımıza çıkmaktadır. Oséki-Dépré'nin (1999: 24,53) ilk kuramcı olarak andığı ve Özyön'ün (2014: 18) de kaynak metin odaklı yaklaşıma katkıda bulunan birçok önemli bilge ve çevirmenler arasında yer verdiği Dolet'ye göre öncelikli olarak çevirmenin kaynak ve erek metnin dilini iyi kavraması gerekmektedir. Sonrasında kaynak ve erek dili iyi tanınması, sözcüğü sözcüğüne çeviriden uzak durması gerektiğini ayrıca anlam belirsizliklerini önlemek adına alışılmadık sözcük kullanımından olabildiğince kaçınılması gerektiğini, yapıtın tümü için geçerli olacak yumuşak ve tek bir üslup bulmaya çalışmanın önemini, sözcükler arasındaki uyumun, akıcılığın önemini vurgular. "Görüldüğü gibi Dolet'in ilkeleri özgün metni anlama ve metni oluşturan dilsel ve sanatsal öğeleri takdir edebilecek bir yaklaşıma ve duyarlılığa sahip olmayı ve çeviri metnin hedef kültürdeki yerinin iyi belirlenmesini gerekli kılar" (Aksoy 2002: 16). Étienne Dolet, her ne kadar çeviri alanına önemli katkıda bulunmuş olsa da çevirisinden dolayı Rönesans'ın kurbanı olmuştur:

"1546 yılında Sorbonne Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dolet'yi, Plato'nun diyaloglarını çevirirken metnin bir yerinde ölümden sonra ne olduğu sorununa 'hiçbir şey yok (rien du tout)' ibaresini kendisi eklediği için kınamıştı. Bu ilave, dine küfür olarak yorumlanmış ve Dolet'in ölümsüzlüğe inanmadığı iddiası onu yakılarak ölüme götürmüştü" (Eser 2009: 4). Buradan da anlaşılacağı üzere orta çağın sonunda sözcüğü sözcüğüne çeviri esneklik kazanmış olsa da henüz tam anlamıyla yorumlara açık değildir.

Jacques Amyot'a değinecek olursak, eski Yunancadan klasik çevirileriyle Rönesans Fransa'sında meşhur bir çevirmendir. Vardar'a (2005: 72) göre Amyot'nun yaşam süresi zarfında tek amacı iyi çeviri yapabilmek olmuştur. Plutarkhos'tan yaptığı "*Les Vies Parallèles*" (Paralel Hayatlar) ve "*Œuvres Morales*" (Ahlaki Eserler) çevirileri önemli çevirileridir.

Antik dönem yapıtlarına dönülür. Virgile'in tüm eserleri yanında Horace, Cicéron, Homer, Platon, Herodot, Sapho, Ovide, Guillaume Michel, Palute, Térence, Xénophone, Démosthène ve daha

nicelerinden çeviriler yapılır. Çevirmekle yetinilmez, bu yapıtlar taklit edilir. Çevirmen olarak Louis Meigret (1510-1560), Jacques Peltier (1517-1587), Pier de Ronsard (1524-1585), Joachim Du Bellay (1522-1560), Louis Le Roy (1510?-1577) adlarına da rastlamaktayız. Dönemin bazı çevirmenleri çeviriyi sonuçsuz bir iş olarak görmüş olsa da yine de çevirmenler, bir yapıtın tekrardan canlandırılabilceğini, özgünlüğünü yitirmeden varlığını devam ettirebileceğini kanıtlamışlardır. Amyot'un çeviride özgün metne bağlılığı o dönem için anlamlıdır. Amyot çeviri anlayışını "Bir çevirmenin asıl görevi sadece yazarının anlamına sadık kalmak değildir; aynı zamanda onun biçimine ve konuşma biçimine de saygı göstermektir." (Van Hoof; 1991: p.37) sözleriyle ifade eder.

Oseki-Dépré'ye göre, çeviri anlayışı bakımından "Ortaçağ'ın sonuna doğru Fransa'da, iyi Fransızca kurallarına karşı İngilizce sözdizimini olduğu gibi aktaran, yeni sözcükler uyduran, çıkış ekinindeki "korkunç" ve "kabul edilemez" deyişleri değiştirmeden varış diline geçiren, varış dilinde çıkış metninin bazı yönlerinin karanlık kalmasına göz yuman sözcüğü sözcüğüne yöntemine karşıt bir çeviri anlayışının geliştiğini görüyoruz" (Özcan. 2022:661).

## 5. 17. Yüzyıl

Delisle (2001: 211), her çevirinin kendi tarihsel yazımı olduğunu belirtir. Düzyazı yeniden ilgi görmeye başlarken çeviri alanında da bir hareketlilik, bir ilerleme kaydedilen (Zuber 1994: 26) 17. yüzyıl, Fransızlara göre uygarlıkta en üst seviyeye geldiği düşünülen bir yüzyıldır. Antik dönemin kültürlerine karşı büyük ilgi söz konusudur. "(...) Dolayısıyla, dönemin Fransızları Antik dönemin ülküselleştirilmesinin ve kendilerinin kültürel olarak üstün oldukları yönündeki duygunun etkisi altındadırlar" (Raková 2016: 36). Eskileri bugünün zevkine sunmak istiyorlardı. Fransızcadaki çevirilerin öncelikli olarak hoş görünlü olmasına önem verilmesi bu yüzdendir. Bu durumda da özgünlüğün yitirilmesi kaçınılmazdır. Ayrıca "(...) 17. yüzyılda ise Fransa dini eserlerin çevrilmesi ve basılmasında ilk sırayı alır, ancak dini eserlerin çeviri ve basımındaki bu bolluk dindarlığın güçlenmesi kadar gerilimlerin, çatışmaların ve tartışmaların da yükselmesi anlamına gelmektedir" (Tarakçıoğlu & Fidan 2021: 40).

Bu dönemde, François de Malherbe (1555-1628), Claude Gaspard Bachet de Méziriac (1581-1638), Nicolas Perrot d'Ablancourt (1606-1664), Gaspard de Tende (1618-1697), Pierre-Daniel Huet (1630-1721) gibi önemli isimleri görmekteyiz.

François de Malherbe, klasisizmin öncüsü olarak görülür. Fransızcanın yeniden biçimlendirilmesine katkıda bulunmuş olup Étienne Dolet gibi sözcüğü sözcüğüne (mot à mot) çeviriden olabildiğince kaçınılması gerektiğini vurgulamıştır (Zuber 1994: 29). "Sözcüğü sözcüğüne çeviriden tamamen vazgeçilmesi ve sadece asıl metnin özünün çevrilmesi ile kalınmayıp aynı zamanda metnin okuyucusunun da tat alabileceği bir şekilde sunulmasını tavsiye etmekteydi" (Köksal 2008: 20-21). Şiirlerinde de yalnız bir Fransızca kullanılmasını ayrıca başka dilden sözcüklerin modelinin kullanılmamasını istemiştir. "Kendi deyimiyle, 'Gaskonluktan, kaba sabalıktan' kurtarmak (dégasconner) istemiştir Fransızca'yı; onu taşra ağzından, Yunancaya, Latinceye, İtalyancaya özgü deyimlerden, karanlık, eski, çok teknik kelimelerden temizlemek amacını gütmüştür" (Vardar 2005: 92). Malherbe, XXXIII<sup>e</sup> livre de Tite-Live (Tite-Live'in XXXIII. Kitap)'ı çevirmiştir. Bu yapıtta Malherbe'e ait bir uyarı bölümü vardır. Bu uyarı bölümünde Raková (2016)'nın da ele aldığı birtakım çeviri ilkeleri yer almaktadır;

- İnsanların istemedikleri, anlaşılır olmayan yerleri açıklayıcı hale getirmek amacıyla eklentileri ele aldığını,

- Tekrarlardan ve tutarsızlıklardan uzaklaşmak adına çıkartmalarda bulunduğunu belirtir.

Nicolas Perrot d’Ablancourt, Cicero ve Homeros gibi isimlerin çevirilerinin olduğu Yunancadan, Latinceye birçok çeviri yayımlamıştır. Burke ve Po-chia Hsia (2012: 29), Perrot d’Ablancourt’un, yazarın sözcüklerine veya düşüncesine takılmadığını, yazarın zihinde yaratmaya çalıştığına odaklandığını belirtir. Tek amacı iyi çeviri yapmak olan Amyot (1606-1664)’nun izinden giden çevirmen, yabancı dilde yazılan metni çevirdiği sırada Fransızcanın ince kurallarına uyum sağlarken metni değiştirmekte sakınca görmeyenlerdendir. Fransız çevirmenler kendi kültürlerinin üstünlüğüne inandıkları için bu yöntemde başvurmakta bir sakınca görmemişlerdir. İlk başta belirttiğimiz gibi çevirilerde özgün metnin yitilmesi söz konusu olmuştur. Tüm bunların bir sonucu olarak 17. yüzyıl, Fransa’da kaynak metnin erek dilde düzeltilerek çevrilmesi sonucunda ortaya çıkan eserlerle dikkat çekmektedir. Zira amaç, "eskilerin eğitimini, bilgisini, görgüsünü bu çağa aktarmak, çağın terbiyesini, inceliğini, kibar dil kullanımını ve davranışını yenilere öğretmekti" (Van Hoof: 49). Vural Kara (2010: 97) da günümüzde çeviribilimsel terim olarak yer alan bu çeviri yöntemi ile ortaya çıkan yapıtların *les belles infidèles* (sadık olmayan güzeller) olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Bu adlandırmanın dayanağı ise Raková’nın (2016: 42) da ifade ettiği gibi Gilles Ménage’ın, Perrot d’Ablancourt’un bu tarz çevirilerinin kendisine bir zamanlar sevdiği güzel ama sadakatsiz bir kadını anımsattığından dolayı olmasıdır.

Claude Gaspard Bachet de Méziriac, Yunanca, İbranice, Latince, İspanyolca, İtalyanca gibi pek çok dil bilen bir çevirmendir. Bachet de Méziriac için iyi bir çevirmenin en önemli özelliği özgün metne bağlı kalmasıdır. "(...) Özgün metne bağlı olmayan bir çevirmen, güzel portre yapan, fakat modelin özelliklerini yansıtmayan ressam gibidir" (Raková 2016: 41). Yukarıda andığımız "Fransa’da Yazınsal Çeviri Yaklaşımları -Bir Tarihçelendirme Denemesi"nde (Göktaş 2005: 55) de belirttiği üzere 17. yüzyıl çevirmenlerini inceleyen araştırmasında Michel Ballard, Méziriac’ın önemli bir çevirmen olduğu, çevirdiği yazara ne bir şey eklediği ne de bir şey çıkardığı kısaca metnin anlamını değiştirecek herhangi bir şey yapmadığı ifade edilmişti. Aynı dönemin yazarları olmuş olsalar bile d’Ablancourt ve Méziriac’ın çeviriye olan bakış açıları oldukça farklıdır. Dönemin "sadakatsiz güzeller" çeviri anlayışından farklı düşünen bir başka isim de Pierre-Daniel Huet’dir. Ona göre çevirmenin ilk olarak dikkat etmesi gereken şey, yazarın şahsi tarzını, biçimini göz ardı etmemektir. Çevirmen, çeviride eşdeğer bir anlam söylememeli, dipnotta çevrilemeyen sözcüklerin anlamını vermekle sınırlı kalmalıdır.

Bu dönemde ayrıca 1635’te Kardinal Richelieu tarafından Academie Française (Fransız Akademisi) kurulmuştur. Çeviri yönelimleri üzerinde etkili olan Akademi’nin (Zuber 1994: 50-51) ilk yıllarında kurucusu Richelieu hayatta iken ‘klasik çeviri’ olarak tanımlanan açık, duru, kibar, basit ve ince bir beğeni biçimi oluşur. Ancak ölümünden sonra sadakat ve sadakatsizliği savunan iki karşıt görüş arasında çatışma ortaya çıkar (Oseki-Dépré 1999: 32). Fakat dönem çeviri çalışmalarının devam etmesi, çeviri yapılan türlerin çeşitliliği, dönemin siyasi açıdan dinamik oluşu ve düşünsel hareketliliği ile kitap piyasası açısından verimli bir dönem olmuştur. Bütün bu gelişmeler de çeviriye kalite ve bolluk getirmiştir (Zuber 1994: 97-98). Fransızcanın yetkin bir bilim ve sanat dili olmasını öngören Fransız Akademisi, Vardar’a (2005: 98) göre dil ve edebiyatın evrimi yönünde herhangi bir değişiklik yapmamıştır. Başlıca görevi aykırılıkları ve sapmaları önlemek olmuştur.

Gaspard de Tende’dan bahsedecek olursak, 1660 yılında "*Règles de la traduction ou Moyens d’apprendre à traduire de latin en français*" (Çevirinin Kuralları veya Latinceye Çeviri Yapmayı Öğrenme Yolları) adlı kitabı yayımlayarak ilk çeviri kitabını yazmıştır. Yapıtı üç bölüme ayrılmıştır. İlk olarak isim ve zamir gibi zor olmayan yapıları ele almakta ve bu gibi yapıların nasıl

çevrilebileceğini incelemektedir. İkinci olarak çevirilerde biçimsel boyut konulaştırılmaktadır. Son olarak ise cümlelerin bağlamı, uzunluğu gibi konulara yer vermektedir.

Fransız çeviri tarihi açısından 17. yüzyılda önemli olan bir diğer gelişme, İstanbul'da "Dil Oğlanları" okulunun açılmış olmasıdır. Fransa Krallığı, Osmanlı İmparatorluğu döneminde Doğu'daki elçilik ve konsolosluklarında görevlendirmek üzere tercüman yetiştirmek amacıyla İstanbul'da bu okulu açmıştır (Göktaş 2005: 55). "Tercüman yetiştirilmek üzere 1670-1700 arasında Fransa'dan 9-10 yaşlarında 40'tan fazla dil oğlanı İstanbul'a getirilir" (Demircan 1988: 38).

## 6. 18. Yüzyıl

16. ve 17. yüzyılda yaşanan bu gelişmeler sonrası 18. yüzyılda da çeviri etkinliği, yeni arayışlara ve yöntemlere kapı aralamıştır. Kuşkusuz bunda çevirinin insan odaklı bir eylem sonucunda devingen bir yapıya sahip olmasının payı büyüktür. Bununla birlikte, yine söz konusu yüzyılda yaşanan bilimsel gelişmeler ve görüş farklılıkları da çeviri anlayışının ve etkinliğinin giderek değişmesinde önemli rol oynamıştır.

18. yüzyıl Fransa'sında çevirmenler kendilerini sadece çevirmen gibi değil adeta yazar olarak görmekteydi. Klasik çeviri anlayışının ötesine geçerek uyarılma anlayışını benimsemişlerdir. Örneğin; De la Motte 1714 yılında *İlyada*'yı, tanrıların kötü davranışları ve Akhilleus'un kaba halleri gibi "barbarca" hallerden arındırarak "yenilenmiş" halini Fransızcada yayımladı (Kershaw 2018: 395). De la Motte (1672-1731) bu durumu *İlyada* çevirisinin önsözünde şu şekilde belirtmektedir: "(...) *İlyada*'nın korumaya değer gördüğüm bölümlerinin izinden gittim, ama bana göre kabul edilemez olan her şeyi değiştirmekten de çekinmedim. Birçok bölümün çevirmeni olduğum kadar, birçok bölümün de özgün yazarım (...)" (Lefevere'den akt. Tunali 2006: 23). Dönemin çevirmeni De la Motte, özgünlüğü adeta özneliğiyle yok edip aynı yapıtı dönüştürerek başka bir yapıt ortaya çıkaran yazar gibi nitelendirilebilir.

Bu dönemde karşımıza çevirmen André Dacier'nin eşi Mme Dacier (1651-1720) de çıkmaktadır. 18. yüzyılda önemli düşünür, filolog, editör ve aydın bir kadın çevirmendir (Göktaş 2015): Mme Dacier Homeros'tan yaptığı "*İlyada ve Odyssea*" çevirileri ile uzun süre adından söz ettirmiştir. Büyük bir titizlikle ele aldığı çevirisinde belirsizliğe ve yanlış anlaşılmaya karşı büyük bir çaba harcamış, özgün metne sadık olmayı yeğlemiştir. Dacier, bu eserleri çevirirken okuyucunun Yunanca bilmediği tezinden hareketle, sık sık metin sonuna koyduğu notlarla okuyucuyu bilgilendirmeye çalışır, öyle ki bazı bölümlerinde "can sıkıcı ve nahoş", "kadınlara göre değil" gibi notlarla açıklamada bulunmuştur. Ancak yine de Montesquieu ve Voltaire tarafından metni anlamadığı ve yazarın eserinde bıraktığı cinsiyetçi yaklaşımı değiştirdiği yönünde eleştirilere tabi tutulmuştur. Bunun yanında Dacier'in bu çevirisinin daha önce yapılan serbest çevirilerle karşılaştırıldığında, daha net ve açık bir şekilde çevrildiği yönünde çeviri eserini yücelten kuramcı ve eleştirmenlerin sayısı da yadsınamaz çoğunluktadır (Göktaş 2015: 25-29). Mme. Dacier'nin 17. yüzyılı temsil eden çevirileri için, "sadakat konusunda çok daha iyi olmakla birlikte, yine de daha çok görgü ve ahlâk kuralları konusundaki tabuların esiri durumundadırlar. Mme. Dacier, hiçbir zaman görgü kurallarına aykırı gelen açık saçık bayağı sözleri, küfürleri, açık saçık deyimleri yumuşatmadan çevirmemiştir" diyen Van Hoof'a (1991:51) göre 'kesinliğe ulaşarak yaptığı çevirilerde kelimelerin sırasına büyük bir önem vermesi, sağlam bir bilgiye dayanan geniş açıklamaları (paraphrase) çeviride yeni bir eğilimi ortaya çıkarır. Bazı çevirileri filoloji ve tarih alanlarının yeniden yapılanmasına katkıda bulunan başyapıtlardır.'



Bir başka Fransız çevirmen ve aynı zamanda roman yazarı olan Antoine Prévost (1697-1763) da 1760'da Samuel Richardson'un *Pamela* adlı eserini Fransızcaya çevirmiştir. İngilizcesi yedi bölümden oluşan eserin Fransızca çevirisi toplamda dört bölümden oluşmuştur. Prévost çevirisinin önsözünde bu duruma şu şekilde açıklık getirir: "(...) Diğer ulusları rahatsız edebilecek bazı İngiliz alışkanlıklarını sildim veya Avrupa'nın kalan kısmında geçerli olan gelenek göreneklere uygun hale getirdim. Yazarın niyetini ya da bu niyeti dile getirme biçimini değiştirmedim; yalnızca bazı aşırı betimlemeleri, gereksiz konuşmaları sildim..." (Basnett, Lefevere'den aktaran Raková 2016: 50). Prévost, d'Ablancourt'dan pek de farksız hareket etmemiştir. Sadakat kısmı haricinde çeviri metninde çıkarma da yapmıştır. Bu eserle birlikte dikkat çeken bir başka husus da mektup romanların 18. yüzyılda çıkış yakalamasıdır. Montesquieu'nun *Lettres Persanes*, Rousseau'nun *La Nouvelle Héloïse* ve Laclos'un *Les Liaisons Dangereuse* eserlerinin 18. yüzyıl Avrupa'sında dikkat çeken mektup romanlar olduğu söylenebilir. Çeviri eserler de bu popülerliğin gerisinde kalmamıştır.

Bu yüzyılın bir başka ünlü çevirmeni de Antoine de Rivarol (1753-1801)'dir. Rivarol için çeviri, dilin ilerlemesini sağlayan bir araçtır. Rivarol ayrıca Berlin Akademisi'nin başlattığı bir yarışma için "*Discours sur l'universalité de la langue française*" (*Fransız Dilinin Evrenselliği Üzerine Deneme*) adıyla yazmış olduğu denemesiyle o dönemde Fransız dili ve genel olarak dil hakkında yaygın olan fikirlerin dikkate değer bir sentezini sunar. Önemli bir arşiv oluşturan bu eser, Avrupa çapında da ün kazanmıştır. Ayrıca, çeviri etkinliğinin diğer alanlarla dönem dönem sıkça ilişkilendirildiği gibi, bu eserde de teori ve ideolojinin bir arada bulunduğu bir düşünce biçimi içerisinde dilbilim ve siyasetin nasıl bağlantılı olduğunu görüyoruz.

## 7. 19. Yüzyıl

19. yüzyıl başlarında "sözcüğü sözcüğüne" çeviri anlayışı yeniden gündeme geldiği görülür. Özgün yapının varış diline hem anlamı hem biçimiyle birlikte aktarılması söz konusudur. Fransa'da dönemin en önemli isimlerinden sayılan bir başka çevirmen ve yazar ise François-René de Chateaubriand (1768-1848)'dir. Chateaubriand, 19.yüzyıl Fransız edebiyatının önde gelen ilk romantik yazarlarından biridir. Bir dönem hayatını askeriyede devam ettiren Chateaubriand, daha sonra kendini edebiyat dünyasına adanmış ve dönemin sosyal ve siyasal çevrelerinde aktif rol oynamıştır. 1800'lerde Paris'te gazetecilik yaptığı dönemlerde yazdığı *Atala* isimli ilk romanını yayımlamıştır. Yazar, Fransız edebiyatına kazandırdığı önemli eserlerin yanı sıra yaptığı çevirilerle de adından söz ettirmiştir. Chateaubriand, 1836'da Milton'un "*Paradis Perdu*" (*Kayıp Cennet*) yapıtını çevirir. Berman'a göre bu çeviri, özgün yapıta sadık bir çeviridir. Çünkü Chateaubriand, Milton'u Latinleştirerek çevirmiş, eserine, göndermelerine ve metninin biçimine uymuştur (Berman 1985: 90 akt. Oséki-Dépré 1999: 49). Ayrıca çeviri yaparken özgün metnin anlamını oluşturmak adına Fransızca'yı zorlayarak dilin gelişimine katkıda bulunmuştur (Göktaş 2005: 56). Çevirdiği şiirin, Fransa'da yayılmasına etki eden faktörler arasında Fransız toplumsal gösterileri ve estetiğin değişimi gösterilebilir.

Çeviri pratiği sırasında edinmiş olduğu deneyimleri ve karşılaştığı sorunları da dile getiren Chateaubriand, adı geçen çevirisi için, bir çocuğun ve bir şairin satır satır, kelime kelime, önlere açık bir sözlük gibi takip edebilecekleri, dönemleri aynı düşünüşte, aynı ölçüde, aynı armonide durdurmak için uzun bir cümleyi üslubu bozmadan anlaşılır bir şekilde gözler önüne serdiğini dile getirmiştir (Dick 1910: 750). Fransız romantizminin öncüsü kabul edilen Chateaubriand'ın hem Fransız edebiyatının büyük yazarlarından biri hem de çeviri kuramıyla da ilgilenen, çeviri yöntemlerini betimleyen bir yazar-çevirmen olduğu söylenebilir. Öyle ki, Oséki-Dépré onun çeviri üzerine kaleme aldığı görüşlerini çağdaş çevirebilimin ilk verilerini oluşturacak saptamalar olarak kabul etmektedir (Göktaş 2005: 56).

Chevreil, D'hulst ve Lombez'nin 2012 yılındaki *Histoire des traductions en langue française- XIXe siècle (1815-1914)* (*Fransızca Çevirilerin Tarihi- XIX. Yüzyıl (1815-1914)*) adlı çalışmalarının teori ve bağlam kısmında 19. yüzyılın Fransa'da çeviri anlayışında bir dönüm noktası olduğu belirtilir. Adı geçen yazarlar teorik söylemler ile çeviri uygulamaları arasında var olabilecek boşlukları vurgulasalar da, 1820/1830 yıllarından itibaren çeviri tartışmaları hararetli bir hal alır. Aynı çalışmanın tür kısmında ise şiir çevirisi ve tiyatro çevirisine değinilir. 19. yüzyıl şiir çevirisi konusunda temel sorunun şiirin düzyazıya mı (nesir) yoksa manzuma mı (düz olmayan) çevrileceği sorunudur. Aslan'a (1996) göre, 19. yüzyıl yazar ve çevirmenleri uzmanlık metinleri için her ne kadar sözcüğü sözcüğüne çeviriyi savunuyor olsalar da edebi çeviriler için serbest çeviriyi tercih ediyorlardı. Ancak, bu iki çeviri türü arasındaki sınırlar tam olarak kesinleşmemişti; oysa çeviri yapan her kişi, iki yöntemi de birlikte bir arada kullanabileceğini bilmektedir. Öte yandan belirgin bir şekilde artan tiyatro oyun çevirileri de yine bu yüzyıldadır. Tiyatral türün özgünlüğü iki çeviri kategorisinin ortaya çıkmasını sağlar; okunmak amacıyla yapılan çeviriler ve sahnelenmek üzere yapılan çeviriler. 19. yüzyılın önemini belirleyici olduğu bir diğer alan ise terminoloji alanıdır. Bu yüzyılda terimlerin daha net ve daha teknik hale geldiği söylenebilir.

## 8. 20. Yüzyıl

Genel olarak bu yüzyıl kuramsal çalışmaların ve çeviri stratejilerinin arttığı, çevirinin bilimsel bir nitelik kazandığı bir yüzyıl olmuştur. Berman çeviri üzerine söylem için çeviribilim terimini kullanır. Ona göre çeviribilim özerk ve yeni bir disiplin, bir araştırma alanıdır. Bu yeni disiplin çeviri tarihine ve büyük kuramcılara dayanmalıdır ve edebiyatla birlikte akmalıdır (Dotoli 2010: 290). Bir başka söylemle, "XX. yüzyılın özellikle ikinci yarısından başlayarak insan bilimlerindeki yönetsel gelişmelerin etkisiyle, daha çok da dilbilim ile felsefede, çeviri hem bir pratik hem de bir ürün (sonuç) olarak incelenmiş ve giderek çeviri ürünlerinin yanı sıra çeviri yapma edimi de çeviribilim ya da çeviri araştırma çerçevesi içinde çok değişik yönleriyle sorgulanmıştır, sorgulanmaktadır" (Rifat 2021: 9).

Bu yüzyılda karşımıza Jean-Paul Vinay (1910-1999) ve Jean Darbelnet (1904-1990), Georges Mounin (1910-1993), Fransız uyruklu Danica Seleskovitch (1921-2001), Marianne Lederer (1934-..) Antoine Berman (1942-1991), Jean- René Ladmiral (1942-..), Jean Delisle (1947-..), Efim Etkind (1918-1999), Léon Robel (1928-2020), Henri Méschonic (1932-2009), gibi isimler çıkmaktadır.

Yine yukarıda anılan çalışmada (Göktaş 2005) da belirtildiği üzere Jean Delisle, çeviri etkinliklerini, savaş öncesi ve savaş sonrası olmak üzere iki bölümde incelemiştir. 1950'lerden sonra farklılıklar kuramsal çalışmalar üzerinde yoğunlaşmıştır. "(...) Sonuç olarak, çeviri bilimi veya çeviribilim, çevirikuramsal çalışmaların çeşitlendiği bu süreçten, kendi gerçek nesnesinin sınırlarını betimleyerek ve yöntemlerini belirleyerek çıkmıştır" (Delisle'den akt. Göktaş 2005: 56).

Çevirinin analiz edilmesi konusunda farklı dilbilimsel yöntemler ve yaklaşımlar 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra ortaya konulmaya başlanmıştır. 1958 yılında Vinay ve Darbelnet tarafından Fransızca yazılmış olan ve çeviri eğitiminde önemli bir yapıt olarak görülen "*Stylistique comparée du français et de l'anglais*" (*Fransızca ve İngilizcenin karşılaştırmalı biçem bilimi*) de bu yaklaşımlar ve yöntemler arasında yer almaktadır. Gedik'in (2020) ifade ettiği gibi her iki yazarın Paris doğumlu olması, Sorbonne Üniversitesinde eğitim görmeleri, Fransızca ve İngilizce konuşulan ülkelerde bulunmaları ve bu diller üzerine eğitim almaları, *Fransızca ve İngilizcenin karşılaştırmalı biçembilimi* adlı yapıtın oluşmasında yaşamlarının da etkisi olduğunu göstermektedir. Vinay ve Darbelnet, böyle bir yapıtı oluşturma amaçlarının dil çiftlerine dair çevirilerde olası karşılaşılabilecek problemleri belirleyerek bu problemlerin çözümlerinde kullanılabilecek stratejileri ortaya koymaktır. Bu bağlamda çeviri

stratejilerini dolaylı (oblique) ve doğrudan (direct) olarak ikiye ayırırlar. Kısaca bu stratejileri belirtecek olursak, Vinay ve Darbelnet, Tahir Gürçağlar'ın (2019: 113) da belirttiği gibi doğrudan çeviriyi üçe, dolaylı çeviriyi ise dörde ayırır;

### Doğrudan Çeviri

- Ödünç Alma: Sözcük erek dile kaynak dildeki haliyle doğrudan ödünç alınarak geçmektedir.
- Öyküntü (Calque): Sözcüğün anlamı erek dilde anlamsız olsa da sözcüğü sözcüğüne kaynak dilden aktarılmaktadır.
- Sözcüğü Sözcüğüne Çeviri: Genelde aynı kültürden gelen diller arasında yapılan bu çeviride, Vinay ve Darbelnet sözcüğü sözcüğüne çevirinin erek dilde herhangi bir anlam belirsizliği ya da anlam kayması gibi durumlarda dolaylı çeviri stratejisini kullanmayı önerir.

### Dolaylı Çeviri

- Zorunlu ya da İsteğe Bağlı Yer Değiştirme: Anlamda bir değişiklik olmadan kaynak metindeki öğelerin erek metinde yer değiştirebilmesi.
- Zorunlu ya da İsteğe Bağlı Modülasyon: Çeviride bakış açısı değiştirilmez.
- Eşdeğerlik: Dildeki (kaynak veya erek dil) benzer durumu, farklı yollarla (yapısal ya da biçimsel) anlatabilmez.
- Uyarılma: Kültürel öğelerde değişiklik söz konusudur. (Erek kültürde bulunmadığı halde kaynak kültürde bulunan durumda gibi.)

Vinay ve Darbelnet, bu yedi çeviri stratejilerinin yanı sıra ayrıca çevirmenlerin çeviri sürecinde bakması gereken birtakım çeviri yöntemi de geliştirmişlerdir: Çevirilerin hangi birimlere bölünerek çevrileceğine karar vermesi, kaynak metni detaylı ele alması, biçimselliği gözden geçirmesi gibi.

Jean René Ladmiral, Vinay ve Darbelnet'in "*Stylistique comparée du français et de l'anglais*" adlı yapıtına gönderme yapar: "Vinay-Darbelnet, 'çeviri birimleri' kavramını, anlamın sözcüklerin değil sözdizimsel grupların oluşturduğu görüşü çerçevesinde tanımlamışlar, çevirinin olanaklıklarını araştırmışlar; çeviri sorunlarına çözüm olarak, o güne kadarki uygulamalara ters düşen 7 çeviri yöntemini önermişlerdir" (Göktaş 2005: 57).

Fransız dilbilimcilerinden Jean René Ladmiral, "*Traduire: théorèmes pour la traduction*" (Çeviri yapmak: çeviri için teoremler) adlı kitabında çeviribilim ve dilbilim arasındaki ilişkiye değinmiştir. Odacıoğlu'na (2019) göre Ladmiral, bu iki bilim dalının birbirleriyle ilişkisini göz önünde bulundurarak kendi çeviri anlayışını belirlemiştir. Öte yandan Göktaş'ın (2005: 58) belirttiğine göre, Ladmiral'in yapıtının en önemli bölümü, özellikle eğitim ve dilbilim alanlarını (dil öğretimi, ana dilden yabancı dile çeviri ve yabancı dilden ana dile çeviri öğretimi, çevirinin olanaklılığı / olanaksızlığı sorunu) içeren dizgeleştirmedir ve sözcüklerin anlamı sözlükte belirtilen anlamlarla sınırlı değildir. Göktaş gibi Dindar (2020) da Ladmiral'in, çeviri eğitimi, yabancı dilden ana dile yapılan çeviri (version), ana dilden yabancı dile yapılan çeviri (thème) gibi konularını ele alarak Ladmiral'in yaklaşımlarının, kuramsal düzeyde olmasa da, bize o dönemde Fransa'da artık çeviribilimin önem kazanmaya başladığının ve ileride çevirinin kuramsal olarak daha yoğun bir biçimde kültürlerarası bağlamda ele alınmaya başlayacağını bir göstergesi olduğunu hatırlatır (Dindar 2020: 14).

Georges Mounin'e bakacak olursak, ona göre çeviri her daim mümkün değildir. Mounin, "*Les problèmes théoriques de la traduction*" (Çevirinin kuramsal sorunları) adlı yapıtında çeviri incelemeleri için genel

çerçeve olarak dilbilimi göstermektedir. Raková'ya (2016) göre Mounin, çeviribilimi, "bilim" başlığı altına koyabilmek için dilbilimden başka bir yol bulamamıştır. Mounin, çeviri ve dilbilim arasındaki ilişkiyi betimlemiştir.

Çeviri araştırmaları 20. yüzyılda belli bir süre dilbilim içerisinde değerlendirilmekteydi. Yabancı dil eğitimi verilirken çevirinin eğitsel bir araç olarak kullanılması bu değerlendirmenin nedenlerinden biridir. Ayrıca Yücel (2016), dilbilimin, dilbilimsel yaklaşımların çevirideki yerini korumasını, çevirmenlerin çeviri yaparken çeviriyi belli kurallar çerçevesinde somut veriler ışığında gerçekleştirmelerinden söz etmiştir. Çevirmenler de çeviride dilbilimsel yaklaşımları nesnel ölçüt olarak görmüşlerdir.

Mounin'in "*La Machine à traduire*" (*Çeviri Makinesi*) adlı bir yapıtı daha bulunmaktadır. Çeviri makinesi veya makineli çeviri yapısal dilbilimin özelliklerinden yararlanmıştır. "Makineli çeviri işini gerçekleştirebilmek için birtakım ön hazırlıklar gereklidir: Birinden ötekine metin aktaracağımız her iki dilin yapısı, her bir dilde sözcüklerin anlam özellikleri, bunların birbirleriyle görev anlam açısından ilişkileri, dildeki her türlü ekin sayısı ve görevleri saptanır" (Aksan 2007: 77). Formül dilini, kodlama işlemlerini gerçekleştirmek kolay olmayan bir iştir fakat asıl kolay olmayan çeviride anlam bütünlüğünün sağlanmasıdır.

Anlam kuramı veya yorumlayıcı çeviri kuramı da bu noktada karşımıza çıkmaktadır. 1957 yılında "L'École supérieure d'interprètes et de traducteurs (ESIT)" adı altında Mütercim ve Tercümanlık Bölümü kurulmuştur. Yorumlayıcı kuramın en bilinen temsilcileri arasında Danica Seleskovitch, Marianne Lederer, Jean Delisle yer almaktadır. Delisle, anlama yeteneğinin yazarın veya konuşmacının asıl söylemek istediği şeyi ortaya çıkarmakla mümkün olduğunu, bunun için kavrama becerisiyle birlikte çevirmenin dünya bilgisini de işe koştüğünü göstermiştir (Delisle 2001: 172).

Göktaş'a göre "anlam", yorumlayıcı anlam kuramının "anahtar kelimesidir" ve kuram, ortaya çıkacak çeviri ürününün başarısında, kalitesinde belirleyici rolü nedeniyle çevirmene merkezi bir yer verir, çevirmenin anlama ulaşması sırasında geçirdiği bilişsel süreçleri açıklar (Göktaş 2013: 332). "Fransa'da bir geleneğin oluşmasına öncü olan anlam kuramı, çeviriyi sadece dilsel değil, bağlam, anlam, etki, sosyo-kültürel etmenler, çevirmenin bilişsel süreçleri gibi dildışı ve metindışı bir çerçevede, başka bir deyişle makro düzeyde ele alması bakımından çeviribilim literatüründe önemli bir yere sahip olmuştur" (Dindar 2020: 24).

Raková'ya (2016) göre yorumlayıcı kuramın temel kaygısı anlam sorunudur. Anlamı, söylenilen (belirtik) kadar, sözsöz ifadenin dışında kalan söylenilmeyen (örtük) kısmı da ilgilendirmektedir. Bu durumda çevirmenin dilsel öğelerle yetinmesi imkânsızdır. Dilsel öğeler dışında kültür bilgisi, dünya bilgisi kısacası bilişsel birikiminin donanımlı olması gerekmektedir. Kuramcılardan kısaca bahsedecek olursak;

Konferans çevirmeni olan Danica Seleskovitch, kendi deneyimlerinden çeviri modeli geliştirmiştir. Bu çeviri modeli; anlama/yorumlama, sözden soyutlama, yeniden dile getirme şeklinde üç aşamalı bir modeldir. Bir metnin anlamı, bireyin bilişsel bilgi birikimine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Sözden soyutlama aşaması kuramın özgünlüğünü barındırır; çevirmen, anlamı alıcının koşullanmalarını (dil, kültür vb.) dikkate alarak erek dile uyarlar. Anlamı yeniden dile getirme aşaması da çevirmenin aslında çıkarımda bulunmasıyla orantılıdır. Jean Delisle ise "(...) Seleskovitch'in üç aşamasını, anlama (1+2) ve yeniden dile getirme (3) şeklinde iki aşamada toplamış, dördüncü bir aşama

olarak, gerçekleştirilen çevirinin doğru olup olmadığının sağlamlasını yapmak üzere 4) sağlama çözümlemesi aşamasını eklemiştir (Raková 2016: 131). Delisle'e göre "anlam"ın bu kuramda öncel yeri bulunur. Çeviri yaparken metnin anlamı iyice kavrandıktan sonra diğer dile aktarılmaya çalışılmalıdır.

"M. Lederer Yorumlayıcı Anlam Kuramı çerçevesinde çeviri olgusunu açıklamada 'anlam'ı anahtar kavram olarak kullanmaktadır. Uzun yıllara dayanan mesleki deneyimi sırasındaki gözlem ve düşünüm birikimi ile M. Lederer kuramcıdır; ayrıca ESIT'de çeviri eğitimcisi olarak çeviri öğretimine yönelik verdiği derslerde de bu birikimi kullanır" (Göktaş 2013: 332-333).

20. yüzyılda karşılaştığımız bir diğer önemli çeviribilimci Antoine Berman'dır. Yukarıda ifade edildiği gibi Étienne Dolet 16. yüzyılda "traduction" (çeviri), "traducteur" (çevirmen) kelimelerini ilk kullanan kişidir. Antoine Berman ise, yine Fransa'da çeviri üzerine söylem için "traductologie" (çeviribilim, çeviri çalışmaları) kelimesini ilk kullanan kişidir. Ona göre çeviribilim özerk ve yeni bir disiplin, bir araştırma alanıdır. Bu yeni disiplin çeviri tarihine ve büyük kuramcılara dayanmalıdır ve edebiyatla birlikte akmalıdır (Dotoli 2010: 290). Ece'nin (2008) de belirttiği gibi Berman, çeviri yaklaşımında çeviriyi deneyim olarak görür. Çevirilerin deneyimler üzerine düşünülerek oluşturulmasını vurgular.

Antoine Berman'ın genel çeviri kuramı "Batı çeviri tarihinden önemli ölçüde faydalanan, tarihsel gerçeklere dayanan bir kuramdır. Batı çeviri tarihinin en başat ikili karşıtlıklarından biri olan "söz/anlam" ikiliğine farklı bir yerden bakarak aslında bu açıdan tarihsel bir dönemeci de işaret eder" (Özcan 2022: 663). Bu durumda Berman için çeviride söz ile anlam ayrılmaz bir bütün olarak kabul edildiğinde çeviri olanaksızdır, yok eğer söz ile anlamdan birine ağırlık verilirse de ortaya çıkan çeviri bir ihanettir. Çeviri tarihi de bu iki kutup arasında gidip gelmiştir. Bu görüşünü en özlü biçimde özetleyen ifadesi ise « etnikmerkezçi çeviri tarihsel bir gerçekliktir » (Berman 1985 akt. Özcan 2022: 663) ifadesidir. Bir başka söylemle çeviriyi sadece "anlam" aktarımı olarak tanımlamak doğru olmaz, zira anlam söze bağlıdır. Ancak, çeviri olanaksız olsa da "uygulama düzleminde çeviri etkinliği olanaklıdır ve her zaman ihanet demek değildir" (Berman 1985: 59 akt Özcan 2022: 671-672)

Alana ilişkin eleştirel baktığı kavramlardan "sadakât" kavramını da yeniden ele alan Berman'a göre "sadakât" özgün yapıta sadakat anlamına gelmektedir. Özgürlük de ancak özgün yapıta sadakat çerçevesinde ele alınabilir ve çevirmenin özgürlüğü de buradaki sadakat doğrultusunda sınırlı ve sorumlu bir özgürlüktür (Berman 1995: 60). Çeviri yöntemi konusunda ise birebir çeviriyle sözcüğü sözcüğüne çeviriyi birbirine karıştırmamak gerektiğini belirtir (1999:50). Kısacası Berman'a göre "birebir çeviri, özgün yapıtın ritminin, soluğunun, değişimlerinin, biçiminin ve biçiminin birebir çeviri yapıtında da aktarılmış olmasıdır (Berman 1985 akt. Özcan 2022: 671). Çeviri anlayışının olmazsa olmaz kavramı kültür aktarımıdır. Çevirinin özü ise bir eserin anlam ve sözden oluşan bütünlüğünü olduğu gibi, yabancıyla birlikte, ekleme, çıkarma, atlama, zayıflatma olmadan aktarmaktır. Çeviriye bütünsel bakan ve kendinden sonra gelenlerin de merkezinde yer alan Berman'ın alana katkısı da çeviri anlayışının derin ve felsefesinden ileri gelir denebilir.

Berman'ın çeviribilime yaptığı bir diğer katkı da edebiyat eleştirisinin bir edebiyat eserinin daha iyi anlaşılmasındaki katkısından hareketle önerdiği çeviri eleştirisi kuramı ile olur. "*L'Épreuve de l'Étranger, Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*" (*Yabancı'nın Sınaması, Romantik Almanya'da kültür ve çeviri*,1984); "*La traduction et la lettre ou L'auberge du lointain*", in *Les Tours de Babel (Çeviri ve edebiyat veya uzaktaki han*,1985) ve "*Pour une critique des traductions. John Donne*" (*Çevirilerin eleştirisi için. John Donne*,1994) başlıklı üç temel yapıtında Giovanni Dotello'nun "devrim" niteliğinde değerlendirmelerini yaptığı alana ilişkin yenilikçi görüşlerini ortaya koyar (2010: 290).

1980'lerde bir çeviri kuramının gerekliliğine dile getiren Delisle'in çeviri kuramları ve kuramcılarını inceledikten sonraki görüşleri, 'kimi araştırmacıların kuram diye adlandırdıkları çalışmalara kelimenin tam anlamıyla kuram denemez; her ne kadar çeviri olgusunu açıklamaya ve bu entelektüel sürecin ilkelerini ortaya çıkarmaya çalışsalar da, bunlar, ancak bilimsel açıklamalar olabilirler. Bu nedenle, yapılan çalışmaların tümü, kesinleşmiş bir kuram öncesinde, birtakım sorunlar üzerine geliştirildikten sonra bir araya getirilmiş olan düşünceler bütünü olarak kabul edilebilir" biçiminde idi (Delisle 1982: 48, 51 akt. Göktaş 2005: 59).

Yine 80'li yıllarda çeviri üzerine daha önceki çalışmalarını da içeren yeni bir araştırma dalgası görülür. Rus şair, şiir uzmanı olmakla birlikte bir süre Fransa'da da yaşayan bir diğer araştırmacı, şiir çevirisi konusunda önde gelen bir çeviribilimci Efim Etkind (1918-1999) de bu yeni dalga içinde yer alır. Sovyet filolog, çevirmen, şiir çevirisi kuramcısı, Etkind 1982'de "mısra krizi" ve çeviri üzerindeki etkilerine karşı alandaki önemli çalışmalarını yayımlar. Çevirinin dilsel ve edebi yönlerini birleştiren filolojik yaklaşımı savunur. Bu yaklaşımı karşılaştırmalı biçembilim (*stylistique comparé*) olarak da tanımlanabilir. Herder, Lessing, Schiller, Hölderlin, Heine ve Brecht gibi şair ve yazarlardan çeviriler yapmıştır. Etkind'in çeviri anlayışı, çevirinin sadece metinler arası bir işlem olmadığını, aynı zamanda diller arası bir etkileşim olduğunu vurgular. Buna ilaveten çeviriyi etik ve politik boyutlarıyla birlikte, biçim ve içeriğin ayrılmazlığını vurgulayan bir süreç olarak görür. Şiir çevrilemez tartışmasında çevirmenin bu yeniden yaratım sürecinde aktif olması koşuluna bağlı olarak şiir çevirisinin mümkün olduğunu savunur. Etkind'in hipotezi şöyledir: "şiiri bir dilden ötekine çevirirken sadece sözcüklerin anlamlarını ve imgeleri korur, sesleri ve yapıyı (kompozisyon) bir yana bırakırsak, bu şiirden geriye hiçbir şey kalmaz." Etkind bu saptamanın ardından bir çeviri ve çevirmen tipolojisi önerir (Oseki-Dépré; 1999: 86-87). Şiir çeviri üzerine yazdığı "*Un art en crise, essai de poétique de la traduction poétique*" (*Bir sanatın krizi: Şiir çevirisi poetikası üzerine bir deneme*) adlı yapıtında bu konudaki düşüncelerini dizgeleştirir.

Yeni dalganın bir diğer şair, çevirmen, Rus şiiri uzmanı ve şiir kuramcısı da Léon Robel (1928-2020) dir. Robel de bir başka şiir ve çeviri kavramı oluşturur. Çevirinin "insanın bilgilenme sürecinin tümünü" temsil ettiğini, bu nedenle her yerde ve her zaman var olduğu için hiçbir zaman tek bir çeviri olmadığını, ama her olgu (kültürel ya da politik olgu dâhil) ve her şiirsel metin için pek çok çeviri olduğunu söyler. Oseki-Dépré (1999:110)'ye göre Robel'in "önergeleri" gerçek bir çeviri kuramı oluştururlar: Bu kuramda birincil en güçlü-düşünceye göre "çeviri her zaman bir iç-çeviri işlemi gerektirir." İkinci büyük düşünceye göre ise sanatsal metnin çokanlamlılığı çevirilerin çokluğuyla sağlanmalıdır. Robel'in çeviri anlayışına göre asla en yakın çeviri, aslın çokanlamlılığına en yakın olan çeviridir. Robel, çeviri hiyerarşisinin en tepesine çeviri-yeniden yaratı akımını koyar. Robel'in çalışmasının diğer önemli yanı bir metot, bir program önermesidir. Bu metotta şiirin "semantik" (anlamsal) ya da "lexical" (sözdizimsel) yanı değil, o olmadan şiirin şiir olamayacağı "anlamın" bir bütün olarak anlaşılması söz konusudur. Kısacası şiir çevirisi (*traduction poétique*) "aslın şiirin sesanlamsal (*phonosémantique*) derin yapısını yeniden-üretim işlemidir" (Oseki-Dépré 1999:111) Burada çevirmek kayıplardan olabildiğince kaçınarak dönüştürme anlamındadır. Sonuç olarak Oseki-Dépré'nin (1999:112) yorumuyla Robel'de çeviri, "öncelikle bütün anlamı, daha sonra da sessel-anlamsal (*phono-semantique*) eşdeğerlikleri gözetilen bir yeniden-yaratma sistemidir."

Fransız şair, çevirmen, dilbilimci ve kuramcı, 1973'den itibaren "*Bible*" (*Eski Ahit*) çevirileri ile ilgilenen Henri Meschonnic (1932-2009) de 20.yüzyılda bu yeni dalga içinde yer verilmesi gereken bir diğer çeviribilimcidir. "*Poétique de la traduction*"u ve "*Pour la Poétique*"i ve "*Poétique du traduire* (1999)" adlı yapıtları yayımlayan ve çeviriye edebiyat açısından yaklaşan Meschonnic için çevirmek, bir toplumun "edebiyat biçimlerini değiştiren sürekli bir

çalışma"dır (Bkz.Zuber, 1994:VIII). Bu bağlamda her zaman kültürlerarası, metinlerarası bir kavşak, aynı zamanda bir sanat, dilsel ve kültürel etkileşimin ve oluşumun temel aracıdır. Meschonnic için iletişim aracı olması yanında bireyin varlığının, kendisi ve dünyayla olan iletişiminin ifadesidir. Şiir çevirisi söz konusu olduğunda "çeviri anlam aktarımından ibaret değildir" der ve çevirinin aynı zamanda anlamı oluşturan dilin fiziksel yapısının, konuşmada geçen her türlü ses ve ritim özelliklerinin, hatta sessizliklerin, duraklamaların aktarımını da içermesi gereğinden söz eder. 1974'de şiir, ritim ve ölçü konusunu ayrıntılı ele aldığı "*Fragments d'une critique du rythme*" (*Ritim Eleştirisinden Parçalar*) çalışması (Meschonnic 2017), 1982'de şiir ve şiir çevirisi üzerine yaptığı söyleşi "*Le rythme et la traduction-Entretien avec Henri Meschonnic*" (*Ritim ve çeviri: Henri Meschonnic ile Söyleşi*) ve 1999'da yayımlanan "*Poétique du traduire*" (*Çevirinin poetikası*) başlıklı yapıtları şiir, ritim, şiir çevirisi poetikası edebiyat ve çeviriye ilişkin görüşlerini anlayabilmek için önemli bir başvuru kaynağıdır.

Yukarıda adı geçen yüzyılın çevirmen ve kuramcılarının yanı sıra hepsine yer vermenin mümkün olmadığı daha pek çok yeni dalga yazar, çevirmen ve çeviri kuramcısı vardır. Onlar yaptıkları yoğun ve derin çalışmalarla hem betimleyici hem de araştırmacı kuramcılar olarak çevirinin iki kavramı arasında bir geçiş dönemi kuramcıları olarak kabul edilebilirler. Bilgisayarlı çevirinin de yer aldığı bu dönemde görmekteyiz. 21. yüzyılın ilk çeyreğinde ise kuşkusuz çeviri teknolojilerinin ve yapay zekânın geldiği nokta öngörülebilenin ötesine geçmiş ve varacağı nokta merakla beklenmektedir.

## 9. Sonuç

Orta çağ dönemindeki kutsal metin çevirilerinin farklı veya yanlış anlaşılmasından çekinildiği için sözcüğü sözcüğüne çeviri ayrı bir öneme, ayrı bir göreve sahiptir. Fakat Orta çağ sonuna doğru bu çeviri yöntemi, halkın seviyesine uyum sağlayabilmesi adına esneklik kazanmıştır. 16. yüzyılda "çeviri" sözcüğünü ilk kez kullanan Étienne Dolet, çeviri yapabilmek için belirli kurallar olduğunu belirtse de yaptığı çeviri nedeniyle ölüme mâhkum edilir. Bu noktada çevirinin esnekliğinin tam anlamıyla sağlanamamış olduğunu söyleyebiliriz. Ancak kuralları sayesinde çeviri bilimselliğe doğru yol alır. Jacques Amyot için de çeviride anlama ve biçeme saygı esastır. 17. yüzyılda Nicolas Perrot d'Ablancourt'un "sadık olmayan güzeller" olarak adlandırılan yapıtları dikkat çeker. Kaynak metinden erek dile çevrilirken düzeltilen, neredeyse farklı bir yapıt olarak oluşan bu tarz çeviriler aslında Orta çağdaki sözcüğü sözcüğüne çeviri ile kıyaslandığında sürecin ne kadar değişime açık olduğunu, iki dönem çeviri anlayışının birbirinden ne kadar uzak olduğunu gösterir. Klasik çeviri anlayışının sadakati ve sadakatsizliği savunanlar olarak iki koldan devam ettiği bu yüzyılda Pierre Daniel-Huet sözü edilen çeviri anlayışına karşıdır. Yazarın üslubu ve biçemi göz önünde bulundurulmalı, gerekirse de dipnot kullanılmalıdır. 18. yüzyılda Fransa'daki çevirmenler, kendilerini çevirmenlik dışında eserin özgün yazarı olarak da nitelendirmektedir. Mme Dacier çeviri sürecinde eseri düzeltirken Antoine Prévoste "uygun hale getirir". Bir sonraki yüzyıla gelindiğinde ise –ki Oseki-Dépré'ye göre Fransız çeviri anlayışı için bir dönüm noktasıdır, François-René de Chateaubriand çeviri deneyimlerini ve deneyimleriyle alakalı karşılaştığı sorunları yazar. Çeviri yaparken önceki yüzyıl çevirmeni Rivarol gibi çevirinin dili geliştiren yanının farkındalığıyla Fransızca'yı zorlayarak gelişimine katkıda bulunur. Bu yüzyılda hem anlam hem biçim açısından sözcüğü sözcüğüne çeviri yine gündeme gelir. Dönemsel ilerlemeler değişiklikleri beraberinde getirir. 20.yüzyıla gelince, edebiyat, kültür, psikoloji, dilbilimdeki gelişmeler ve yeni yaklaşımlar çeviribilimi de direkt olarak etkilemiştir. Diller arası etkileşimin artmasıyla birlikte, her alanda çevirinin sahneye çıkması ve rolünü oynaması için ortam ve koşullar hazır hale gelmiştir. Bundan böyle çeviri, insan etkinliğinin tümünü kapsayan, gittikçe küçülen bir dünyanın sakinleri

arasında anlaşmayı sağlayan vazgeçilmez bir köprü ve hatta her alandaki gelişmelerin yardımcı olacaktır. Bu anlamda çeviri kuramlarının ve stratejilerinin oluştuğu, geliştiği bir yüzyıl olur. Örneğin; Vinay ve Darbelnet'nin "*Fransızca ve İngilizcenin karşılaştırmalı biçem bilimi*" adlı yapıtlarıyla çeviride dil çiftlerinde karşılaşılabilecek olası sorunların çözümlerinde kullanılabilecek stratejileri ortaya koyarlar. Georges Mounin de farklı bir strateji yerine Ladmiral gibi çeviri ve dilbilim arasındaki ilişkiyi betimler. "La machine à traduire" adlı yapıtı makine çevirisi için öncü sayılabilir. Temel kaygısı anlam olan "yorumlayıcı çeviri kuramı" çerçevesinde Danica Seleskovitch, Marianne Lederer, Jean Delisle gibi isimler görülmektedir. Kuramın, hali hazırda çeviri alanını kapsayıcı bir görünüm sergilerken aynı zamanda geliştirilmeye açık ipuçları barındırdığı söylenebilir. Ayrıca Fransa'da çeviribilim kelimesini ilk kullananlardan Antoine Berman, çeviride söz ve anlamın ayrılmaz bir bütün oluşu ile deneyimlerin etkisine vurgu yapar. Çeviri kuramcısı Berman çeviriye yüzyılları içine alan bir bakış açısıyla bütünsel bakar. 20. yüzyılda daha birçok isim ve fikirle karşılaşılmaktadır. Bireysel deneyime dayanan kuramlar yanında belli bir görüşün etrafında toplanan şair, çevirmen ve şiir çeviri kuramcısının oluşturduğu bir grup görülmektedir. Efim Etkind, Léon Robel ve Henri Méschonnic çeviriye biçim ve içerik yanında etik ve politik boyutu ile de bakan yeni dalga araştırmacı-kuramcılar arasında yer alırlar. Düzyazı ve şiir çevirileri bağlamında çeviriye dilsel, sanatsal, ses ve ritim özellikleriyle edebi-yeniden yaratı olarak bakılır. Etkind çevirinin dilsel ve yazınsal yanını birleştiren filolojik bir yaklaşım ortaya koyar. Robel için aslına en yakın çeviri aslın çokanlamlılığına en yakın çeviridir. Méschonnic edebiyat açısından yaklaştığı çevirinin edebiyata katkısına değinir. Çevirinin anlam aktarımı ile anlamı üretmeye yardım eden her türlü ses ve ritim özelliklerini içermesi gereğine vurgu yapar. Üç kuramcının ortak anlayışına göre çeviri "anlamın yanı sıra ses-anlamsal eşdeğerlikleri gözeterek bir yeniden yaratma işi"dir. Böylece zamanında yoruma açık olamayan çeviriler, zamanla hem yoruma hem de diğer fikirlere açık olur.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, N. B. (2002). *Geçmişten Günümüze Yazın Çevirisi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Arslan, N. (1996). *Traductions des Culturèmes dans la Trilogie (Au-delà de la Montagne) de Yaşar Kemal et Analyse critique des Procédés de Traduction*. (Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı)
- Arslan, N. (2017). *Recaizade Mahmut Ekrem'in Atala Çevirisini Biçimlendiren Kültürel ve Estetik Kaygılar*. Bilig, bahar 2017, sayı: 81 s. 139-163.
- Ballard, M. (2007) *De Ciceron à Benjamin, Traducteurs, traductions, réflexions*. Presse Universitaires Septentrion. France
- Bay, F. Ö. (2013). Fransız Edebiyatından Yapılan İlk Çeviriler Üzerine Analitik Bir Uygulama (1860-1900). *Hacettepe Üniversitesi, Doktora Tezi*.
- Bayrav, S. (2001). *Orta Çağ Fransız Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Multilingual.
- Burke, P & Po-chia Hsia, R. (2012). *Erken Modern Avrupa'da Kültürel Çeviri*, Çeviren: Ferit Burak Aydar. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Chevrel, D'hulst ve Lombez. (2012). *Histoire des traductions en langue française- XIXe siècle (1815-1914)*. Lagrasse, Edition Verdier.
- Delisle, J. (2001). *L'évaluation des traductions par l'historien*, dans Meta, vol. 46, No 2, P. 209-226.
- Delisle, J. (2003). *L'histoire de la Traduction: Son Importance en Traductologie, Son Enseignement au Moyen d'un Didacticiel Multimédia et Multilingue*, Université d'Ottawa, 1-2.
- Delisle, J. (2011). *Çeviri Yöntemleri İçin Söylem Çözümlemesi*, Çev: J.U. Derkunt.



- Delisle, J. (2014). *Entretien avec Jean Delisle. La recherche en traductologie au Canada: état des lieux*, Translationes (Roumanie), no 6, 2014, p. 139-149.
- Demir, A. (1993). Avrupa Ülkelerinde ve Fransa'da Çevirinin Son Durumu. *Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim ve Uygulamaları*, Sayı 10, 59-66.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dick, E. (1910). *La Traduction du "Paradis Perdu" de Chateaubriand*. Revue d'Histoire Littéraire de la France, 17e Année, No. 4, Presses Universitaires de France
- Dindar, S. (2020). *Göstergelerarası Çeviride Yeniden Yazma ve Yeniden Yaratma Kavramları*. Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Dotoli, G. (2010) *Traduire en Français du Moyen Âge au XXIè siècle, Théories, pratique et philosophie de la Traduction*. Hermann Éditeurs, Paris
- Dural, S.&Baytar, İ. (2021), Orta Çağ'da Fransa Neler Çeviriyordu? Tarih Okulu Dergisi (TOD)/Journal of History School (JOHS), Yıl:14, LII, 52, 1506-1522.
- Ece, A. (2008). Antoine Berman'ın Çeviriye Yaklaşımının "Çevirmenin Görevi"nden Yansıyan İzleri. *Hacettepe Üniversitesi Çeviribilim Uygulamaları*, Sayı 18, 111-121.
- Eser, O. (2009). *Rönesans Düşüncesinin İlk Kurbanı, Bir Çevirmen Étienne Dolet, İdeolojik Çeviri Kararlarına Eleştirel Kuramın Tuttuğu Işık*. [http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/oktay\\_eser\\_ronesans\\_etienne\\_dolet.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/oktay_eser_ronesans_etienne_dolet.pdf). adresinden alındı
- Gedik, Ü. (2020). Çeviride Dilbilimsel Odaklı Bir Yaklaşım: Stylistique Comparée Bağlamında Celal Al-İ Ahmed'in Okul Müdürü Adlı Eserinin İncelenmesi. *Çeviribilim Üzerine Kuramsal Çalışmalar*, Editörler : Esra Uluşahin & Emrah Eriş, s. 147-183, Nobel Bilim Eserler.
- Göktaş, N. (2005). Fransa'da Yazınsal Çeviri Yaklaşımları (Bir Tarihçelendirme Denemesi). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 30, 51-62.
- Göktaş, N. (2013). *Çeviride Anlam Yorumlayıcı Anlam Kuramı Işığında Bir Sorunsallaştırma ve Gerekçelendirme Denemesi*. *Frankofoni* (25), s. 329-341, Ankara: Bizim Grup Basımevi.
- Göktaş, N. (2015). *Batı'da Kadın Çevirmenler ve Çeviri Serüvenleri*. Ürün Yayınları: Ankara.
- Meschonnic, H. (2017). "Henri Meschonnic, Fragments d'une critique du rythme/Henri Meshonnic, Bir Ritm Eleştirisinden Parçalar -1" Çev: Dr.Nazik GÖKTAŞ/Metin CENGİZ. *ŞİRDEN DERGİSİ*, 7, 41-45.
- Meschonnic, H. (2017). "Meschonnic Henri. Fragments d'une critique du rythme/Henri Meshonnic, Bir Ritm Eleştirisinden Parçalar -2" Çev: Nazik GÖKTAŞ/Metin CENGİZ. *ŞİRDEN DERGİSİ*, 7, 38-44.
- Meschonnic, H. (2017). "Henri Meschonnic, Fragments d'une critique du rythme/Henri Meshonnic, Bir Ritm Eleştirisinden Parçalar -3" Çev: Dr.Nazik GÖKTAŞ/Metin CENGİZ. *ŞİRDEN DERGİSİ*, 7, 36-41.
- Kershaw, S.P. (2018). *Yunan Mitolojisi Rehber Kitabı, Çevirmen Şefik Turan*. İstanbul: Salon Yayınları.
- Köksal, D. (2008). *Çeviri Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayın.
- Meschonnic H. (1974). Fragments d'une critique du rythme, Langue Française, Fait partie d'un numéro thématique : Poétique du vers français, Année 1974, 23, pp. 5-23.
- Meschonnic H. (1982). *Critique du Rythme. Anthropologie historique du langage*, Lagrasse, Verdier.
- Mounin, G. (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. France: Gallimard.
- Oséki-Dépré I. (1999). *Théories et Pratiques de la Traduction Littéraire*. Paris:Armand Collin.
- Odacıoğlu, M. C. (2019). *Tarihsel Akışı İçerisinde Çeviri Süreci ve Çeviribilim*. İstanbul: Aktif Yayınevi.

- Özcan, L. (2022). Kaynak odaklılığı yeniden okumak Antoine Berman ve çeviri anlayışı. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(28), 659-674. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1133925>
- Özyön, A. (2014). Çeviri Sürecine Kaynak Metin Odaklı Yaklaşım. *International Journal of Languages' Education and Teaching Volume 3*, 18-24.
- Raková, Z. (2016). *Çeviri Kuramları*, Çevirmen Yusuf Polat. Ankara: Çevirmenin Yayını.
- Rey, A. (1996). *Le Robert Micro Dictionnaire de Noms Propres*. Paris.
- Rifat, M. (2021). *Çeviriyi Düşünmek*. İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Sapiro, Gisèle (2008). *Translatio. Le Marché de la Traduction en France à l'heure de la Mondialisation*. Paris: CNRS Éditions. <https://books.openedition.org/editions-cnrs/9470>, erişim tarihi 23.01.2024
- Tahir Gürçağlar, Ş. (2019). *Çevirinin ABC'Sİ*. İstanbul : Say Yayınları .
- Tarakçıoğlu, A.Ö., Fidan, G. (2021). *Çevirizm Çeviri Tarihi Üzerine Bir Deneme*. İstanbul: Kopernik Kitap.
- Tunalı, G. (2006). Çevirmen Kimlikleri: Tarihsel, Dizgeci ve Eleştirel Bir Yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi*.
- Van Hoof, H. (1991) *Histoire de la Traduction en Occident*. Editions Duculot, Paris.
- Vardar, B. (2005). *Fransız Edebiyatı*. İstanbul: Multilingual.
- Vural Kara, S. (2010). Tarihsel Değerlendirmeler Işığında Türkiye'de Çeviri Etkinliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 95-101.
- Yücel, F. (2016). *Çevirinin Tarihi*. İstanbul: Çeviribilim Yayınları.
- Zuber, R. (1994). *Les «Belles Infidèles» et la Formation du Goût Classiques*, Paris: Albin Michel.

### 83. Antoine Berman'ın Çeviri Eleştirisini Yöntemi ve Biçim Bozucu Eğilimler Analitiği Uygulaması<sup>1</sup>

Pınar YÜNCÜ KURT<sup>2</sup>

Lale ÖZCAN<sup>3</sup>

**APA:** Yüncü Kurt, P. & Özcan, L. (2024). Antoine Berman'ın Çeviri Eleştirisini Yöntemi ve Biçim Bozucu Eğilimler Analitiği Uygulaması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1471-1498. DOI: 10.29000/rumelide.1456183.

#### Öz

Çeviri ediminin ve etkinliğinin öz kapasitesini ortaya koyabilecek bir yöntem geliştirmeyi amaçlamış olan Fransız çeviribilimci Antoine Berman'ın çeviri eleştirisini yöntemi çeviri ürünü tüm boyutlarıyla kavramaya ve incelemeye çalışın oldukça kapsamlı bir çeviri eleştirisini yöntemidir. Bu çok boyutlu ve katmanlı eleştiri yönteminin bütünüyle uygulaması bir makale sınırlarını hayli aşacağından bu çalışmada ilgili yöntemin adımlarından birini oluşturan biçim bozucu eğilimler analitiği uygulamasına odaklanılacaktır. Berman çeviribiliminin en önemli görevlerinden birinin hemen her çeviride mevcut olabilecek biçim bozucu eğilimlerin incelenmesi olduğunu belirtmektedir. Berman'a göre her çevirmen farkında olsun ya da olmasın biçim bozucu eğilimlerden etkilenmektedir. Çeviribilimcinin görüşüne göre çevirmen etki altında kalabileceği biçim bozucu eğilimleri kontrol edebilirse hem özgün metne hem metnin yazarına hem de çeviri okuruna saygılı bir tavır sergilemiş olur. Bu amaçla Zülfü Livaneli'nin *Serenad* isimli romanının çevirmen Brendan Freely tarafından gerçekleştirilen *Serenade for Nadia* isimli çevirisi Berman'ın biçim bozucu eğilimler analitiği temel alınarak incelenmektedir. Bu inceleme sonucunda çevirmenin hangi biçim bozucu eğilim ya da eğilimlerden etkilenmiş olduğunun, bu etkinin çeviri esere nasıl bir yansıması olduğunun ve bunun sonucunda okura ve yazara karşı nasıl bir duruş sergilendiğinin bulgulanması amaçlanmaktadır. Sonuç olarak biçim bozucu eğilimler analitiğinin çeviri esere uygulanmasının çevirmen seçim ve kararlarını belirlemek ve nedenlerini açıklamak konusunda aydınlatıcı veriler sağlayacağı düşünülmektedir.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belir-tildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – Turnitin, Oran: %3

**Etik şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 07.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1456183

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Tarafılı Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu (Tekirdağ, Türkiye) / Lect., Tekirdağ Namık Kemal University, School of Foreign Languages, (Tekirdağ, Türkiye), pyuncu@nku.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0003-4711-354X, **ROR ID:** https://ror.org/01aomk874, **ISNI:** 0000 0004 0369 8053, **Crossreff Funder ID:** 501100019863

<sup>3</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü (İstanbul, Türkiye) / Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Western Languages and Literature (İstanbul, Turkey), arslanl@yildiz.edu.tr, **ORCID ID:** 0000-0002-7565-4565, **ROR ID:** https://ror.org/0547yzj13, **ISNI:** 0000 0001 2337 3561, **Crossreff Funder ID:** 501100006560

**Anahtar Kelimeler:** Antoine Berman, çeviri analitiği, biçim bozucu eğilimler, Serenad, Serenade for Nadia

## Antoine Berman's Translation Criticism Method and Application of Analytic of Deforming Tendencies<sup>4</sup>

### Abstract

Antoine Berman's translation criticism method is a very comprehensive translation criticism method that tries to comprehend and analyze the translated product in all its dimensions and consists of various stages of analysis. Since the full application of this multidimensional method of criticism would exceed the limits of an article, this study attempts to apply the analysis of deforming tendencies, which constitutes one of the steps of this method. Berman states that one of the most important tasks of translation studies is to analyze the deforming tendencies that are present in almost every translation. According to Berman, every translator is affected by deforming tendencies whether they realize it or not. If the translators can control the deforming tendencies that they may be influenced by, they will be respectful to both the original text and the author, and the reader of the translation. For this purpose, the translation of Zülfü Livaneli's novel *Serenad, Serenade for Nadia* by translator Brendan Freely, is analyzed based on Berman's deforming tendencies. As a result of this analysis, it is aimed to find out which deforming tendencies the translator is influenced by, how this influence is reflected in the translated work and what kind of a stance he takes towards the reader and the author as a result. Consequently, it is thought that the application of the analytic of deforming tendencies to the translated work will provide enlightening data to determine the translator's choices and decisions and to explain their reasons.

**Keywords:** Antoine Berman, analytic of translation, deforming tendencies, Serenad, Serenade for Nadia

### 1. Giriş

İnsanlık tarihi boyunca çevirmenlere verilen değer ve önem farklılaşmış, çevirmenler genellikle zorluklarla dolu bir yolculukta ilerlemeye devam etmek zorunda kalmışlardır. Ancak, 1990'ların başlarında kültür kavramının daha derinlemesine incelenmesiyle birlikte ortaya çıkan çalışmalar, çevirmenin toplumsal etkisinin önemini ortaya koymuştur. Bu dönemde çevirmen, sadece çeviri yapan basit bir aracı ya da aktarıcı olarak değil, aynı zamanda çeviriyi oluşturan ve kabul eden bir özne olarak öne çıkmıştır ve bu durum, çevirmen çalışmalarının önünü açmıştır.

<sup>4</sup> **Statement (Thesis / Paper):** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – Turnitin, Rate: 3

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 07.02.2024-Acceptance Date: 20. 03.2024-Publication Date: 21. 03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1456183

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

Çeviribilimin bir bilim dalı olarak ortaya çıkışının müjdelendiği James S. Holmes'un (1972) "Çeviribilimin Adı ve Doğası" adlı bildirisinde çeviriye dair sorunların artık mevcut paradigma ve modellerle çözülemediği yani dilbilim ve edebiyat yaklaşımlarının artık yetersiz kaldığı, bu durumun bir paradigma değişikliğine, yeni bir bilim dalının doğuşuna yol açtığı ifade edilmiş ve çeviri çalışmalarının bağımsız bir bilim dalı altında birleşmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çeviribilimin ayrı bir bilim dalı olarak tanınmasıyla çevirmen görünürliğini tartışmaları da gündeme gelmiştir. Theo Hermans (1996) çeviri anlatıda her zaman yazarın sesi haricinde bulunan ikinci bir sestem bahseder ve bu sesi "çevirmen'in sesi" olarak nitelendirmektedir. Emer O'Sullivan, Hermans'ın (1996) çevirmenin en çok yan metin öğelerinin (önsöz, dipnot vb) yazarı olarak görünür olduğu ifadesine eklemeye yaparak, çevirmenin sesini anlatıcının sesi aracılığıyla duyurabileceği ve bu şekilde de görünür olabileceğini eklemiştir. Lawrence Venuti'ye gönderme yaparak çevirmenin akıcı, standart ve yabancılaştırıcı çeviri stratejileri kullanılmamış çevirilerde kendini çeviri metinde konumlandırmasıyla da görünür olabileceğini belirtmektedir (Sullivan,2003). Venuti'nin çevirmen görünürlüğü konusundaki tüm mücadelesi Anglo-Amerikan kültürde yapılan çevirilerin çevrilmiş bir metin olduğunu saklayan bir yaklaşımla yapılmış olmasıdır ve Venuti bu saydamlık yanılsamasını yaratan akıcı çeviri stratejilerine başvurulmasına karşıdır (1995). Berman da benzer bir tavrıyla Batı ekininde örneklerini sık sık gördüğümüz, çeviri eseri varış kültürüne mal eden çevirinin "çeviri kokmaması" anlayışıyla yapılan çeviri etkinliğini çeviriye boğan bir anlayış olarak değerlendirir (Özcan, 2003). Venuti ve Berman ulusçuluğu herhangi bir çeviri türünde ya da çeviri teorisinde istenmeyen bir element olarak değerlendirir (Koskinen, 2000, s. 49). Berman'a göre ulusçuluğun çeviride kendine hâkim bir yer edinmesi olan etnikmerkezci çeviri "her şeyi kendi ekinine taşıyan, kendi kurallarına ve değerlerine uyduran ve bunun dışındaki her şeyi-Yabancı- yani olumsuz kabul eden ve "yabancı olanı" kendi ekinini zenginleştirmek için kendi ekinine ilhak etmeyi ve uyarlamayı hak gören anlayıştır" (Berman'dan aktaran Özcan, 2003, s. 158).

Bu çerçevede değinilmesi gereken bir diğer husus ise çevirmen görünürlüğü ve güven arasında da önemli bir bağlantı bulunduğudur (Koskinen, 2000). Okur elde etmek istediği bilgiye kendi yeterlilikleriyle ulaşamayacağı için çeviriye gereksinim duyar ve dolayısıyla çevirmene güvenmek durumundadır. Yani okur bütünüyle çevirmenin eline kalmıştır (Bassnett (çev. Salman) 1997, s. 82). Bu bağlamda çevirmenin görünür olmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Çevirmenin, kendi görünürlüğüne katkıda bulunan stratejilere başvurmasıyla okur çeviri süreci ve alınan kararlar hakkında kısmen dahi olsa bir çıkarımda bulunabilir bu da onun çevirmene karşı duyacağı güven hissini kuvvetlendirir. Berman'ın da üzerinde özenle durduğu konulardan bir tanesi çeviri ahlakıdır. Berman'ın çeviri eleştirisinin önemli bir basamağı olan eserlerin "ahlaksal ölçüt" kapsamında incelenmesindeki etik ölçüt özgün esere gösterilen saygıyla alakalıdır. Berman bu hususa ilişkin fikrini şu şekilde ifade etmektedir: "Çeviri aslına saygı gösteriyorsa, aslıyla diyaloga girebilir, hatta girmelidir, onunla yüzleşmeli ve ona karşı durmalıdır" (Berman, 2009, s.75). Berman'ın saygıdan kastı özgün metne boyun eğen bir saygı değil, çeviri metnin özgün metnin yanında durabilen ve ona "karşı koyabilen" bir saygı göstermesi gerektiğidir.

Ancak bu durumda çevirinin doğru olmaması ya da okurun kandırılması çeviri ahlakını tehlikeye düşüren bir durumdur (Berman, 2009, s.75). Berman çevirmenlik mesleğinin çeviri tercihlerinde özgür hareket edebilen bir özne gerektirdiğini belirtir ancak buradaki özgürlük sadakatle ilintilidir ve çevirmenler risklerin farkında olarak özgürlük ve sadakat ikiliğinin sınırlarını dikkatlice belirlemelidirler (Berman, 2009, s.34, dipnot 20). Berman'ın asıl vurgulamak istediği çeviride özgürlük güzelleşmesinin çeviride sahte bir sadakat algısı yaratabileceğidir. Zira özgün metni birebir karşılamakta türlü nedenlerle yetersiz kalan bir çevirmen "özgürlük" bahanesi ardında yaratıcı olmak, okurun taleplerini karşılamak veya benzeri nedenlerle özgün metne olması gerektiğinden fazla müdahale

edebilir. Aynı çevirmen metin üzerinde yapmış olduğu manipülasyonları okurla paylaşmama kararını verdiğindeyse hem okuruna hem özgün metne hem de yazarına saygısız bir tutum sergilemiş olur. Berman bu durumda özgürlüğün manipülasyona dönüştüğünü belirterek çevirmenleri dikkatli olmaları konusunda uyarır (Berman, 2009, s.34). Berman'a göre çevirmenin metin üzerindeki müdahaleleri, özgün metinden sapmaları konusunda okurunu bilgilendirmesi gerekmektedir.

“..çevirinin yazımsal ve ahlaksal zorunluluğu Berman açısından, çeviri yapıtın, varış dilini “varsıllaştırma”, varış ekinini “başka ekinlere açma”, varış ekinini başka “uzamlara açma” zorunluluğu olmasıdır. Berman'a göre “gerçek anlamıyla özgün yapıtla örtüşen bir yapıt ortaya çıkarmak, her zaman çevirinin en önemli ve en yüce amacı olmuştur.”(Özcan, 2003, s. 173).

Berman her çeviride çevirmenlerin farkında olarak ya da olmayarak bazı biçim bozucu eğilimlerin etkisi altında kaldıklarını belirtir. Çeviri ahlaki olan bir çevirmen özgün yapıtın hem ruhuna hem de sözüne sadık kalacak ve kendi biçim bozucu eğilimlerinin farkına varabilecektir. Çeviri edimi esnasında her çeviride kaçınılmaz olarak kayıplar yaşanmaktadır; bu çevirinin doğasında vardır. Bu nedenle çeviri ahlaki çerçevesinde bir çevirmen metinde yaptığı çıkarma, ekleme, atlama vb. gibi değişikliklerden okurunu haberdar etmelidir (Özcan, 2003). Bu bağlamda hem mesleğine hem okuruna saygısı olan bir çevirmen profili çizecek hem de okurun güvenini kazanabilecektir.

Türkiye’de Antoine Berman’ın çeviri eleştirisi modelinin bir basamağı olan biçim bozucu eğilimler analitiğinin çalışıldığı makale ve tezler (Bakkal, 2020; Dindar, 2021; Evirgen, 2016; Karabulut & Erguvan, 2020; Mızrak, 2018 vb) bulunmaktadır. Ancak çevirmeni odak noktasına alan ve çevirmen kararlarına yönelik yapılan çalışmaların sayısının az olduğu ve artması gerektiği düşüncesindeyiz. Bu bağlamda çalışmamızın amacı Zülfü Livaneli’nin *Serenad* isimli romanının *Serenade for Nadia* başlıklı İngilizce çevirisinin Berman’ın biçim bozucu eğilimler analitiği aracılığıyla incelenmesidir. Bu incelemenin bulgularından yola çıkarak çevirmenin bu eser özelinde okura ve özgüne metne karşı duruşu nitelenmeye çalışılacaktır. Bu verilerin bize çevirmenin seçim ve kararlarının nedenlerini açıklamada faydalı olacağı düşünülmektedir.

## 2. Çalışmanın Bütüncesi

Bir aşk hikayesi olarak da nitelendirilebilecek tarihi bir roman olan *Serenad* Zülfü Livaneli’nin en sevilen ve en çok okunan eserlerinden birisidir. *Serenad* ilk olarak 2011 yılında raflarda yerini almıştır. 2021 yılında bir milyonuncu baskısına ulaşan roman ayrıca birçok dile çevrilerek 30’dan fazla ülkede okurla buluşmuş ve çok dikkat çekmiş bir eserdir. Eserin arka planında kullandığı az bilinen tarihi gerçeklikler, sürükleyici olay örgüsü ve roman bittikten sonra da okuru etkisinde bırakan gerçekçi karakterleri hem Türk hem yabancı okurların taktirini kazanmıştır. Romanın arka planında kullandığı tarihi olaylar Yahudi soykırımı ve Struma faciası, Nazi Almanya’sından kaçarak Türkiye’ye sığınan Yahudi akademisyenler, Mavi alay olayı ve Ermeni tehciridir. Eserin İngilizcesi 2020 yılında Other Press yayıncılık aracılığıyla çevirmen Brendan Freely tarafından çevrilerek Amerikalı okurla buluşmuş ve çok ilgi görmüştür. Eserin İngilizcesinin Amerika’da basıldığı haberine hem Türk basınında hem de<sup>5</sup> Amerikan basınında yer verilmiştir<sup>6</sup>: “Serenade For Nadia’ is a beautifully wrought tale of political

<sup>5</sup> <https://www.salom.com.tr/haber/114116/zulfu-livanelinin-serenad-romani-Ingilizceye-cevrildi->  
<https://www.sozcu.com.tr/hayatim/kultur-sanat-haberleri/livanelinin-serenadi-abdde-heyecanla-karsilandi/>  
<https://www.kulturservisi.com/p/zulfu-livanelinin-serenadi-amerikali-okurlariyla-bulusacak/>

<sup>6</sup> <https://forward.com/culture/440801/when-turkey-sent-holocaust-refugees-to-their-deaths-and-let-nationalism/>  
<https://wordswithoutborders.org/read/article/2020-03/bringing-history-back-to-life-jim-ottaway-jr-interviews-best-selling-turki/>  
<https://www.worldliteraturetoday.org/2020/summer/serenade-nadia-zulfu-livaneli>  
<https://www.kirkusreviews.com/book-reviews/zulfu-livaneli/serenade-for-nadia/>

crimes past and present” (Rollman, 2020). *Serenade for Nadia* Amerika’da çok ilgi gören, takip edilen ve okunulan günlük gazetelerden biri olan Boston Globe’un okurları tarafından “Yılın En Sevilen Kitabı” seçilmiştir. Ayrıca popüler kültür eleştirileri yapan e-dergi Pop Matters da *Seranade For Nadia* “Yılın En İyi Kitabı” seçilmiş ve kitaptan övgüyle söz edilmiştir <sup>7</sup>.

Brendan Freely, New Jersey doğumlu ancak çocukluğunu ve ilk gençlik yıllarını İstanbul’da geçirmiş bir çevirmendir. Brendan Freely Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığınca yürütülen TEDA (Kültür ve Turizm Bakanlığı Türk Kültür, Sanat ve Edebiyat Eserlerinin Dışa Açılımını Destekleme Projesi) kapsamında ilk çeviri yapan çevirmenlerdendir (<https://teda.ktb.gov.tr/>). 2005 yılında başlatılan bu proje kapsamında İngilizceye çevrilen ilk 10 roman içerisinde bulunan Perihan Magden’in *İki Genç Kız* (2005) adlı romanı ve Elif Şafak’ın *Mahrem* (2006) adlı romanının çevirisi Brendan Freely’e aittir. Brendan Freely, ayrıca 2021 yılında Zülfü Livaneli’nin *Huzursuzluk* romanını ve 2023 yılında ise *Bahkçı ve Oğlu* adlı romanını İngilizce’ye çevirmiştir. Brendan Freely ayrıca Elif Şafak, Ahmet Altan gibi Türk yazarların da eserlerini çevirmiştir.

*Serenad* romanında olaylar ana karakterler Maximillian Wagner ve Maya Duran’ının 2001 yılı şubat ayında tanışmasıyla başlar ve takip eden üç aylık süreyi kapsar. Maya İstanbul Üniversitesinde çalışmaktadır ve üniversitenin konuğu olarak gelen Alman asıllı Amerikalı Profesör Maximillian Wagner’i karşılamak ve İstanbul’da bulunduğu süre zarfında profesörle ilgilenmekle görevlendirilmiştir. Maya, Max ile vakit geçirdikçe hem kendi ailesiyle ilgili acı olayları hem de Max’in trajik hayat hikayesini öğrenir. Maya kendi ailesinin geçmişi ve Max’in yaşadıklarını öğrenmesiyle kendi yaşamını, hayattakini amacını sorgular ve roman sonunda büyük bir değişim geçirmektedir. Eşinden boşanmış ve 14 yaşında oğlu Kerem’le tek başına ilgilenen, çalışan bir anne olan Maya hayatının tekdüzeliğinden ve bitmek bilmeyen yorucu rutininden ne kadar rahatsız olduğunu anlamıştır. Roman sonunda Maya, kendisiyle yüzleşmesi ve hayatında radikal kararlar almasıyla hem kendine daha çok güvenen hem de hayattan ne istediğini bilen mutlu bir kadına dönüşmüştür. Maya’nın bu değişimiyle oğluya ilişkisi de düzelmiş ve Kerem de roman sonunda yaşadığı bunalımdan çıkmış daha sağlıklı bir birey haline gelmiştir. Max ise vefatından önce Maya sayesinde yıllar önce kaybettiği serenadın notalarına kavuşarak aradığı huzura ulaşabilmiştir. Roman çok katmanlı yapısı ve içerdiği evrensel temalar sebebiyle çok farklı okur kitlelerine hitap edebilmektedir.

### 3. Antoine Berman ve Çeviri Analitiği

Fransız çevirmen ve çeviribilimci Antoine Berman’ının son kitabı *Pour une critique des traductions: John Donne* (İngilizce çevirisinin başlığıyla *Toward a Translation Criticism: John Donne*)’un çevirmeni Massardier-Kenney Berman’ın çeviri eleştirisi yöntemiyle, çevirilerin öz yansıtma kapasitesini ortaya çıkarabilecek tamamen çeviriye özgü bir yöntem geliştirmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bu amaç ekseninde Berman çeviriye yönelik birçok anlamlı tartışmayı engelleyen “sadakat” gibi naif ve çoğunlukla sonuçsuz tartışmalardan kaçınarak dikkatleri çevirmenin projesine ve çevirinin başarılı veya başarısız olmasını sağlayan projenin gerçekleştirilme koşullarına çekmektedir (Berman, 2009, s.ix). Berman çeviri eylemindeki bitmek bilmeyen tartışmaların temelinde anlam ve söz ayırımından kaynaklı uyumsuzlukların yattığını vurgular. Berman’ın çeviri analitiği “birebir” (literal/Litteral) çeviri olarak adlandırılması gereken bir çeviri biçimini varsaymaktadır (Özcan, 2022). “Berman “littéral”

<sup>7</sup> <https://www.edebiyathaber.net/serenad-amerikada-yilin-en-iyi-kitabi-secildi/>  
<https://www.soylentidergi.com/serenad-amerikada-yilin-en-sevilen-kitabi-secildi/>  
<https://gazeteoksijen.com/kitap/serenad-abdde-yilin-en-iyisi-9042>  
<https://www.penguinrandomhouse.com/books/622981/serenade-for-nadia-by-zulfu-livaneli/>  
<https://www.barnesandnoble.com/w/serenade-for-nadia-z-lf-livaneli/1131993637>

sözlükbiriminin Fransızca'da "mot à mot" söz grubunun bir tür eşanlamlısı olarak kullanıldığının ve bu anlamsal ilişkinin seçmiş olduğu kavrama dair bir yanlış anlama doğuracağını farkındadır." (Özcan, 2022,s.671). Ancak Berman'ın birebir çeviriden kastı metnin sözüne bağlı olmaktır. Berman'a göre çeviri edimi esnasında anlamı taşıyan söz üzerinde emek sarfetmek daha büyük önem taşımaktadır. (Berman, 2012a, s.252). Berman'ın öne sürdüğü çeviribilim, çeviri eylemi için tek bir kuramın geçerli olmasına karşı çıkar. Bu tür bir kuram, anlamın iletilmesiyle ilgili görüşler için uygun olabilir, ancak bu yaklaşım, sözün üzerinde çalışma olasılığını örtbas eder.

Berman "çeviribilime kendini, tarihsel ve kültürel açıdan konumlandırmış bir söylem olarak düzenlemek ve bu konumdan- kendi konumundan- kalkarak çeviri üstüne öteki söylemleri incelemek" görevi düştüğünü belirtmektedir (Berman, 2012b, s. 22). Berman'a göre "..çeviribilim, çeviri deneyiminin düşünsel olarak yeniden kendini ele almasıdır; yoksa gelip de çeviri deneyimini betimleyecek, çözümleyecek ve gerektiğinde yönlendirecek bir kuram değildir." (Berman, 2012b,s. 18). Berman'ın çeviribilimin gelmiş olduğu konumunu ve işlevini genel olarak bu şekilde tanımlamaktadır. Berman çeviribilimin olası görevlerini "Çeviri ve Çeviri Üstüne Söylemler" isimli makalesinde de özetlemeye çalışmıştır. Berman çeviribilimin muhtemel görevleri arasında ilk olarak her çeviride mevcut olan ve onu yabancıdan sınanması olmaktan alıkoyan biçim bozucu eğilimlerin incelenmesi olduğunu belirtmiştir (Berman, 2012b, s.19-22). Kendi çeviri deneyimlerine dayanarak geliştirdiği bu inceleme için ise "çeviri analitiği" ifadesini kullanmaktadır (Berman, 2012a,s. 242). Berman çeviri analitiği terimini iki anlamda kullanmaktadır: bozucu sistemin analiz edilmesi ve psikanalitik bir analiz. Psikanalitik analizi çeviri analitiğine dahil etmesinin sebebi sistemin büyük ölçüde bilinçsiz olması sebebiyle çevirinin asıl amacından sapmasına neden olan bir dizi bozucu eğilim ve güç olduğu gerçeğinin idraktır. Çeviri analitiği çevirinin temel amacından sapmasına neden olabilen bu güçleri bulmayı ve metinde nerede uygulandıklarını göstermeyi amaçlar.

Berman'a göre her çevirmen amacı farklı olsa da kaçınılmaz bir şekilde metni bu biçim bozucu eğilimlerin sonuçlarına maruz bırakabilir. "Dahası bu bilinçdışı güçler çevirmenin varlığının bir parçasını oluşturur ve çeviri arzusunu belirler. Sadece bu güçlerin farkında olmakla çevirmenin özgürleştirilebileceğini düşünmek yanıltıcıdır. Bilinçdışının etkisini nötralize etmek için çevirmenin pratiği analize tabi tutulmalıdır." (Berman, 2012a,s. 242). Ancak çevirmenler kendilerini psikanalitik anlamda kontrol edebilirlerse çeviri pratiklerini zorlaştıran biçim bozucu eğilimlerden kurtulabilirler. Bu kontrol bir bakıma çevirmenin, bir projesinin olup olmasıyla bağlantılıdır. Berman'a göre çevirmenin bir çeviri projesinin olup olmaması çevirinin başarısını etkiler. Çevirmen çevirisine başlamadan önce bir ön analiz gerçekleştirerek çeviride takınacağı tavrı belirleyebilir. Burada Berman'ın ön analiz terimini tercih etmesinin sebebi çeviri öncesinde çoğunlukla metinlerin analiz edilmemesidir (Berman, 2009,s.62). Her tutarlı çeviri bir projenin ya da net bir biçimde belirlenmiş bir amacın ürünüdür ve çeviri projesi çevirmenin tavrı ve çevrilecek eserin taleplerine göre şekillenir. Ancak çeviri projesi çevirmen tarafından açıkça belirtilmeyebilir. Çevirinin incelenmesi çevirmenlerin nasıl bir proje belirlediklerini gösterecektir. Çevirmenler projelerinden önsöz, sonsöz, çevirmen notu gibi yan metinlerde bahsedebilir ya da çeviri projelerini röportajlar ve yazılar aracılığıyla ifade edebilirler. Ancak çeviri projesinin doğruluğu çeviri metnin incelenmesiyle ortaya konabilir çünkü çeviri metin bu projenin yansıması ve son ürünüdür. Elbette çevirmenlerin ifade ettikleri ile gerçekte yaptıkları da her zaman örtüşmeyebilir. Dolayısıyla, bize projenin ne olabileceğini ve gerçekte nasıl işlediğini, projenin sonuçlarının ne olduğunu yine çeviri metin açıklayabilir. Sonuç olarak çevireceği metni ön analize tabi tutarak bir proje tanımlayan çevirmen kendi biçim bozucu eğilimlerini daha rahat kontrol edebilir.



Berman bozucu eğilimlerin özellikle düzyazı çevirilerinde incelenmesini salık verir, çünkü biçimin şiir kadar öne çıkmadığı roman türünde bozucu eğilimleri belirlemek daha zordur, kendilerini hemen açığa vurmazlar. Dolayısıyla bozucu eğilimler roman çevirilerinde daha fazla kabul görülmektedir ve Berman'ın tabiriyle “biçim bozucu sistem burada tam bir sessizlik içinde çalışmaktadır” (Berman, 2012a, s. 243). Berman 1985 yılında kaleme aldığı “Translation and the trials of the foreign” adlı makalesinde on iki adet biçim bozucu eğilim açıklamaktadır (2012,s.244). Berman bazılarının birleşebileceğini ya da sayılarının arttırılabileceğini de eklemiştir.

1 Rasyonelleştirme

2 Açınsama

3 Ekleme

4 Yüceltme

5 Nitel yoksullaştırma

6 Nicel yoksullaştırma

7 Ritimlerin bozulması

8 Altta yatan anlam ağlarının bozulması

9 Metnin dizgesinin bozulması

10 Deyimlerin bozulması

11 Yerel ağların bozulması veya egzotikleştirilmesi

12 Dilsel özelliklerin /çeşitliliğin silinmesi

## 1 RASYONELLEŞTİRME (la rationalisation<sup>8</sup>)

İlk biçim bozucu eğilim olan rasyonelleştirme en sık rastlanılan bozucu eğilimlerden birisidir. Bu bozucu eğilim özgün metnin sözdizimsel yapılarının yerlerinin değiştirilmesi sonucunda çeviri metnin özgün metinle örtüşmeyen bir yapıda düzenlenmesi olarak açıklanabilir. Aslında “rasyonelleştirme” olarak çevirisini yaptığımız bu kavram 17. yüzyıla egemen olan Fransız klasik yazı ve dil kavramıyla çok yakın ilişkilidir. Du Bellay'ın başını çektiği dönem aydınları Fransızcanın soylu, rasyonel yani akıl ve mantığa dayanan dolayısıyla kurallı, kalıplı ve hiçbir aşırılığa meydan vermeyen bir dil olması gereğinin altını defalarca çizmiştir (Du Bellay, 1549). Bu bağlamda çeviri ediminde “rasyonelleştirme” yani bir biçimde özgün yapının dili fazlasıyla duygusal, aşırı, kuralsız bulunduğu bunun Fransızca gibi rasyonel bir dille karşılanması eğilimi doğmuştur (Dacier, 1711). Ancak aslında bu biçim bozucu bir eğilimdir. Ve tanımdan da anlaşıldığı gibi Fransa bağlamına has bir eğilimdir. Bu eğilimin genel çeviri edimine uyarlanmasıyla, çeviri metinlerde erek dili öne çıkaran, erek dili rasyonel kabul eden, özgün metnin dizgesinin çeviride daha kurallı, daha katı bir dizgeyle karşılanmasını salık veren bir eğilim olarak tanımlanabileceğini düşünmekteyiz. Bu nedenle örneklerde bu bozucu eğilimin izini, İngilizce dilinin kurallarına, kalıplarına ve mantığına uydurulmaya çalışılan bölümler üzerinden sürmeye çalıştığımızı belirtmek isteriz.

Bu bağlamda örneğin metnin en küçük ama en anlamlı ve en değişken unsuru olan noktalama işaretlerinin farklı kullanılması da rasyonelleştirmeye sebep olan değişikliklerdendir. Rasyonelleştirme

<sup>8</sup> Berman, 1999, p. 53 ; pour plus d'information sur ces tendances, cf. pp. 53 à 68

ifade ve cümlelerin yerlerinin değiştirilmesi ya da yeniden düzenlenmesinin yanı sıra örneğin filleri isimlere çevirerek, iki kelimedenden daha genel olanına çeviride yer vererek de oluşabilir (Berman, 2012a,s. 245). Bu bozucu eğilimde ifadeler, cümleler, paragraflar dolayısıyla metin bir dönüşüme uğramaktadır. İlk bakışta metnin biçim ve anlamı değişmiyormuş gibi görünse de bu eğilim eserin bir gösterge dönüşümüne, statü değişikliğine maruz kalmasına sebebiyet verir.

## 2. AÇINSAMA<sup>9</sup> (la clarification)

Açınsama eğilimi özgün eserde kasten belirsiz, bulanık bırakılan ifadelerin ve anlamların çeviri metinde anlamsal olarak belirginleştirilerek okur için daha açık olarak ifade edilmesidir. Rasyonelleştirme eğiliminin başvurulduğu metinlerde açınsama da kaçınılmaz olacaktır (Berman, 2012a, s.245). Berman çeviri metinlerin belli bir oranda açınsama eğiliminden etkilenmesinin çevirinin doğasında olduğunu belirtir ancak aşırı başvurulması metnin ritmine zarar vermektedir. Çevirmen özgün metinde gizli bir bilgiyi ortaya çıkararak, bulanık verilen bir anlamı açıklayarak ya da okurun daha sonra öğrenmesi gereken bir bilgiyi vaktinden önce sunarak açınsama gerçekleştirebilir. Okurun okuma sürecinde anlamlandırması beklenen bilgiyi çevirmenin hazır bir şekilde okura sunması okurun okuma zevkine de ket vurmaktadır.

## 3. EKLEME (l'allongement)

Çeviri metinler genellikle özgün metne kıyasla daha uzun olma eğilimi göstermektedir (Berman, 2012a, s.246). Rasyonelleştirme ve açınsama eğilimlerinin doğal sonucu olarak çeviri metnin kütlesi artmaktadır. Ancak Berman metne yapılan ekleme ve açıklamaların aslında metne değerli bir şey katmadığını sadece metni gereksiz yere uzattığını ifade eder. Yapılan açıklayıcı eklemeler metni okur için daha kolay okunur ve anlaşılır hale getirebilir ancak yazarın üslubuna, metnin netlik derecesine zarar vermektedir.

## 4. YÜCELTEME (l'ennoblissement et la vulgarisation)

Bu eğilim klasik çevirinin doruk noktasına gönderme yapmaktadır (Berman, 2012a,s.246). Yüceltme eğilimi okuru rahatsız edebilecek ifadelerin nötrleştirilmesi, çevrilmemesi ya da daha süslü ifadelerle karşılanmaya çalışılması olarak açıklanabilir. Argo, küfür, rahatsız edici ifadeler zarif ve keyifle okunması ifadelerle yer değiştirir.

## 5 NİTEL YOKSULLAŞTIRMA (l'appauvrissement qualitatif)

Bu eğilim özgün metindeki kelime, ifade ve cümlelerin aynı anlam ve ses zenginliğine sahip ifadeler ile çevrilmeyerek yoksullaştırmaya uğratılmasıdır. Çevirmen nitel yoksullaştırma yaptığının zaman zaman farkında olmayabilir ancak bu eğilim metnin geneline uygulandığında varış okurunun zihninde aynı imge canlanmayacağı için metnin anlamlandırma sürecine zarar verecektir.

<sup>9</sup> Fransızca "expliciter" eyleminin karşılığı olarak önerebileceğimiz "açınsamak" sözlükbiriminden yola çıkarak oluşturduğumuz bu adlandırmadan kastımız, metni ya da sözlüksel öğeleri daha iyi açıklamak için daha uzun ve açıklayıcı bir biçimde yazmak değildir. Bu eğilim "örtük olanın açığa çıkarılması, fazladan açıklama yapılması ve metinde daha sonra açıklanan bir bilginin önce verilmesi" eğilimlerinin hepsini kapsadığı için "açınsama" karşılığı kullanılmıştır.

## 6. NİCEL YOKSULLAŞTIRMA (l'appauvrissement quantitatif)

Çeviri eksikliği ya da çeviri yokluğu olarak açıklayabileceğimiz nicel yoksullaştırma kelime, cümle, paragraf ve hatta sayfaların çevrilmemesi olarak ortaya çıkabilir. Zaten özgün metinden uzun olma eğiliminde olan çeviri metnin kütesini özgün metin ile eşleyebilmek adına yapılmış kasıtlı bir tercih olarak da gerçekleşebilir. Berman ekleme eğiliminin nicel yoksullaőtırmayı maskelemek için de kullanıldığına dikkat çeker (Berman, 2012a,s.248). Bu durumda çeviri metin özgün metnin sözlüksel dokusunu yansıtamayacaktır.

## 7. RİTİMLERİN BOZULMASI (la destruction des rythmes)

Her ne kadar romanın bir şiir gibi ritmik olamayacağı düşünülse de Berman düzyazının da çok sayıda ritmik öğeler içerdiğini ifade eder (Berman, 2012a,s.248). Aslında romanın tamamı hareket halindedir. Bu bozucu eğilim örneğin yazarın belli bir ritimle yerleştirdiği noktalama işaretlerinin bu ritme dikkat edilmeden çevrilmesiyle, tekrar eden kelimelerin yansıtılamamasıyla metnin ritmine zarar vererek ortaya çıkabilir.

## 8. ALTA YATAN ANLAM AğLARININ BOZULMASI (la destruction des réseaux signifiants sous-jacents)

Bir eserde bazı gösterenler birbirleriyle bağıntı kurarak bir alt metin oluőturlar. Açıkça belirtilmesine gerek olmadan bu belirteçler okurda bir metin ağı, bir bağlantı ve bir imge oluşturur. Ancak bu belirteçler tek başlarına bu bağıntıyı kuramaz, birlikte kullanılmaları gerekir. Çevirmenin metni oluşturan bu küçük ve basit ağları doğru yakalayabilmesi bu açıdan önemlidir. Aksi taktirde metni oluşturan örtük anlam ağı zarar görecektir.

## 9 METNİN DİZGESİNİN BOZULMASI (la destruction des systématismes textuels)

Bir sonraki eğilim metnin dizgesinin bozulmasıdır. Metnin sistematik doğası gösterenler, metaforlar gibi kullanımların ötesine geçmektedir. Her metin zaman kullanımları, cümle türleri ve yapılarıyla farklı ve çeşitli öğeler içermektedir. Bu öğelerin çeviri metinde yansıtılamaması ve öğelerin bütünleştirilmesi sonucunda çeviri eser özgün esere kıyasla daha homojen, tek biçimli ve tutarsız bir hale gelir. Yukarıda açıklanan rasyonelleştirme, açıklama ve ekleme gibi bozucu eğilimler sonucunda metnin sistematik doğası zarar görür.

## 10 DEYİMLERİN BOZULMASI (la destruction des locutions et idiotismes)

Yazarın özgün metni oluştururken tercih ettiği kültüre ait deyimler, atasözleri ve ifadelerin çeviri metinde karőılanmaması ya da eşdeğer anlam içeren sözbirimleriyle karşılanmaya çalışmasıdır. Berman'a göre bir kültüre ait yerleőtmiő atasözleri, deyim ve ifadelerin erek dilde aynı anlama gelen eşdeğer karşılıkları bulunsa bile bu biçimde çevrilmemeleri gerekir (Berman, 2012a,s.251). Bunun yerine söz konusu atasözü, deyim ve ifadeler oldukları gibi aktarılıp çevirmen gerek gördüğünde bir dipnotla ya da metin içinde açıklanması yoluna gidilmelidir. Zira okurların zihinlerinde anadillerinden ve kültürlerinden gelen bir atasözü algısı zaten bulunmaktadır ve bir okur, yeni bir atasözüyle karşılaştığında doğal olarak bu atasözünün kendi dilindeki karşılığını sezineleyebilir ve doğru anlamı yakalayabilir. Böylece yabancı dildeki kültürel bir öğeyle tanışmış ve atasözü dağarcığını zenginleőtirmiş olur.

## 11 YEREL AĞLARIN BOZULMASI YA DA EGZOTİKLEŞTİRİLMESİ (la destruction (ou l'exotisation) des réseaux langagiers vernaculaires)

Yerel ağların bozulması özgün metnin diline ait yerel dil kullanımlarının çeviride silinmesi eğilimidir. Bu eğilim tam tersi olarak çeviri metni daha otantik bir metin haline getirmek için özgün metinde vurgulanmamış olan ifadelerin çeviri metinde örneğin italik yazılarak vurgulanması şeklinde egzotikleştirme yapılarak da gerçekleştirilebilir. Düzyazı zorunlu olarak standart dilden farklı olarak yerel dilden öğeler içermektedir bu öğelerin eksiltilmesi metne zarar vermektedir (Berman, 2012a,s.250).

## 12 DİLSEL ÖZELLİKLERİN SİLİNMESİ (l'effacement des superpositions de langues)

Dilsel özelliklerin silinmesi özgün metinde kullanılan ağız, lehçe ve şiveler gibi sessel çeşitliliğin çeviri metinde karşılanmamasıdır. Roman gibi düzyazıyla yazılmış metinler çok katlı yapıya sahiptirler örneğin genelde romanlarda şiveler ve standart dil birlikte yer almaktadır (Berman, 2012a,s.251). Bu farklı dil kullanımları ayrıca karakterlerin sosyal statüleri, eğitim düzeyleri, akrabalık ilişkileri gibi özelliklerinin de yansımasıdır. Bu dilsel özelliklerin mümkün olduğunca çeviri metinde korunabilmesi gerekmektedir.

Bu çalışma kapsamında yukarıda bahsedilen son iki eğilim benzer özellikler içermeleri sebebiyle, tekrara düşmemek adına aynı başlık altında analiz edilecektir.

Berman'ın çeviri analitiği kaçınılmaz olarak söz ve anlamın birbirinden ayıramayacağını vurgulayan birebir çeviri (literal) olarak adlandırılması gereken başka bir çeviri figürünü varsayar. Çeviri, söz üzerinde çalışarak çeviri dilini derinden değiştirdiği için Batı dillerinin biçimlenmesinde büyük rol oynamıştır. "Basit bir anlam iadesi olarak çeviri asla bu biçimlendirici rolü oynayamazdı" (Berman, 2012a,s.253). "Sonuç olarak, çeviri analitiğinin temel amacı, çevirinin bu diğer özünü vurgulamaktır; bu öz, hiçbir zaman tanınmasa da uygulandığı her alanda ona tarihsel etkinlik kazandırmıştır" (Berman, 2012,s.253).

## 4. Biçim Bozucu Eğilimler Analitiği İncelemesi

Biçim bozucu eğilimlerin incelenmesi amacıyla *Serenade for Nadia* başlıklı çeviri eser incelenmiş ve her bozucu eğilimden anlamlı iki örnek seçilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Bazı örneklerde birden fazla eğilim görülebilmektedir. *Serenad* romanının İngilizce çevirisi olan 403 sayfadan oluşan *Serenade for Nadia* 2020 yılında basılmıştır. Berman'ın da dediği gibi biçim bozucu eğilimlerin roman gibi geniş hacimli bir bütüne üzerinde incelenmesi söz konusuysa başka bir deyişle tüm anlatımın ele alınmasını mümkün kılan kısa öykü gibi kısa bir metin kullanılmıyorsa karşılaştırma zorunlu olarak örnekleme bağlı olmalıdır. Araştırmada *Serenad*'ın 2017 yılında yapılan 203.baskısı kullanılmıştır. Özgün eser toplam 483 sayfadan oluşmaktadır. *Serenade for Nadia* özgün eserde olduğu gibi 23 bölüme ek olarak "Maximillian ve Nadia'nın Hikayesi" ve "Epilog" bölümleriyle beraber toplam 25 bölümden oluşmaktadır. Sayfa sayısı bir kriter olarak değerlendirilirse de ilk göze çarpan çeviri metnin özgün metinden daha kısa olduğudur. Çeviri metin incelemeye geçilmeden önce çevirmenin projesine, çeviri stratejilerine dair bir söyleminin olup olmadığı araştırılmıştır. Berman çevireceği metni ön analize tabi tutarak planlı ve tutarlı bir projesi olan bir çevirmenin başarısı şansının daha yüksek olacağını belirtmektedir. Bu sebeple incelemeye geçilmeden önce çevirmenin çeviri stratejilerinden, kararlarından bahsedip bahsetmediği çeviri tercihlerine ışık tutabilmek için araştırılmıştır. Çevirmenin

*Serenade for Nadia* çevirisi hakkında konuştuğu bir röportajı ya da söyleşisinin bulunmadığı, metin içerisinde önsöz/sonsöz yazmadığı ve dipnot kullanmadığı görülmüştür.

#### 4.1 Örneklerin İncelenmesi

##### 1. Rasyonelleştirme

Rasyonelleştirme en çok karşılaşılan biçim bozucu eğilimdir çünkü metnin en küçük unsuru olan noktalama işaretlerinden sözdizimsel yapılarının değiştirilmesine kadar yapılan tüm farklı düzenlemeleri kapsamaktadır.

Aşağıdaki örnekte Maya içinde durumu değerlendirmektedir. Maya'nın iç konuşması hem ifadelerin yeri değiştirilerek hem de özetlenerek verilmiştir. Bu durumda “rasyonelleştirme” ve “metnin dizgesinin bozulması” eğilimleri görülmektedir.

##### Örnek 1

| Serenade for Nadia   | Serenad   |
|--|---|
| I had work to do, I didn't have much time to get things ready for my daily public relations meeting, but I just couldn't get started. Why hadn't Professor Wagner wanted to see me today? What was he doing? Who was he seeing? (s.58) | Şimdi basını tarayıp, üniversiteyle ilgili haberleri dosyalamam, cevap verilecek yazıları ayırmam gerekiyordu ama genelde severek yaptığım bu işi yapmayı hiç canım istemiyordu. Kolumu bile kıpırdatmak istemiyordum. İçimde müthiş bir sıkıntı vardı. Nedense, bugün beni görmek istemediği için profesöre kızgındım. Neden yalnız kalmak istemişti acaba? Birisiyle mi görüşecekti? (s.79) |

Aşağıdaki örnekte çeviri metinde Maya'nın Max'le yiyeceği akşam yemeği için yaptığı hazırlığın özetlenerek aktarıldığı göze çarpmaktadır. Özgün metindeki “Kasayı açarken telaşlı hareketlerim yavaşladı. Gerdanlığı törensel bir havayla, sarılı olduğu bordo kadifeden çıkardım.” cümleleri çeviri metinde birleştirilerek tek bir cümle olarak aktarılmıştır. “Gerdanlığın üzerindeki elmas ve yakutlar güneş gibi parlıyordu.” cümlesindeki güneş gibi parlamak çeviri metinde daha genel bir ifade olan glow kelimesiyle karşılanmaya çalışılmıştır. Altı çizili bölüm ise sadece “makyaj yaptım” (put on my makeup) şeklinde iletilmiştir. Bu farklı düzenleme “rasyonelleştirme” ye yol açmıştır.

##### Örnek 2

| Serenade for Nadia   | Serenad   |
|--|---|
| <b>I opened the safe and slowly took the necklace out of the maroon velvet pouch.</b> The diamonds and rubies seemed to glow, and when I put the necklace on and looked in the | <b>Kasayı açarken telaşlı hareketlerim yavaşladı. Gerdanlığı törensel bir havayla, sarılı olduğu bordo kadifeden çıkardım.</b> Kadifenin içinde duran küçük haç da elimdeydi. |

|   |  |
|---|--|
| <p>mirror, I felt alive. Then <u>I put on my makeup</u> and stepped back and looked at myself again. (s.46)</p> | <p>Onu kasaya bıraktım. Gerdanlığın üzerindeki elmas ve yakutlar güneş gibi parlıyordu. Sonra aynanın önünde onu boynuma takıp seyrettim. O kadar büyüktü ki dekolte falan kalmıyordu. Zaten bu kadar göz alıcı bir mücevher dururken kimse onu taşıyan gerdana bakamazdı. Gerdanlığın beni sihirli bir değişime uğrattığını hissediyordum.</p> <p><u>Bu hevesle, gözlerimin üstünü koyu renk boyadım, kirpiklerime rimel, dudaklarım da biraz ruj sürdüm. Aynadaki görüntüm bana bambaşka bir kadın gibi gülümsüyordu.</u> (s.65)</p> |
|---|--|

## 2. Açınsama

İkinci biçim bozucu eğilim olan açınsama, eserin örtük anlamlar dizgesine zarar verebilecek derecede açıklama yapma, metne dipnotlar ekleme ya da belirgin olmayan ifadeleri görünür ve açık hale getirmek olarak tanımlanabilir.

Aşağıdaki örnekte, Maya Max'in İstanbul Üniversitesinde yaptığı konuşmayı dinlerken konferans salonunda beyaz Renault içerisinde kendisini takip ettiklerinden şüphelendiği üç adamı görür. Ancak özgün metinde bu adamların polis, ajan ya da güvenlikle ilişkili olabileceklerine dair bir fikir yürütülmez. Okur, özgün metinde Maya rektörün odasına çağırıldığında bu adamların istihbarat ajanı olduklarını öğrenecektir. Dolayısıyla, çeviri metinde bu adamların ajan olduklarına dair ipuçları verilerek özgün metinde gizemi bir süre daha koruyabilmek adına örtük verilen bilgi netleştirilmiştir. Özgün metindeki örtük ifadeler, okurun Maya'yla duygudaşlık geliştirmesi, aynı bilinmeyen sıkıntıyı duyarak, Maya'nın Rektörün odasındaki ruh halini anlaması açısından önemlidir. Bu tür bölümler özgün metne derinlik katmaktadır. Fakat çeviride örtük ifadeler gereğinden fazla ayrıntıyla açılınca, okur kendini didaktik bir okuma içinde bulmakta ve Maya okurdan uzaklaşmaktadır. Berman bu çeviri davranışını açınsama olarak tanımlar.

### Örnek 3

|  |   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Serenade for Nadia</p> <p>I'd wondered several times who these men might be. The fact that they took no pains to conceal that they were following Wagner had led me to think that they might be some sort of security detail, though I couldn't imagine why Wagner might need protection, unless an extremist group of some kind had made a threat against him for something he'd said or written. Yet from the first time I'd noticed them, my sense was that they weren't there to protect but rather to intimidate. Now, their presence in the lecture hall, and</p> | <p style="text-align: center;">Serenad</p> <p>Belki yüzüncü kez "Kim bu adamlar?" diye sordum kendime. Ama belki de "Kim bu Wagner?" diye sormam gerekiyordu. Bu törenin de ortaya çıkardığı gibi değerli bir hukuk profesörüyse, bu adamların onun peşinde ne işi vardı? Bu iş giderek esrarengiz bir hal alıyordu! (s.58)</p> |
|--|---|

|   |  |
|---|--|
| the fact that one of them was taking notes, left me in no doubt that they were secret police of some kind. (s.40) |  |
|---|--|

Maya Şile'den döndükleri günün sabahında kendini mutlu hisseder; oğlula iletişimindeki değişikliklerden oldukça memnundur. Oğlu için güzel bir kahvaltı hazırlamak istemektedir. Yukarıdaki örnekte sucuk kelimesi hem italik yazılarak kelimeye dikkat çekilmiş hem de altı çizili kısım eklenerek sucuk kelimesi açıklanmıştır. Sucuk kelimesinin burada açıklanmış olması okur için zahmetsiz bir okuma deneyimi sunmaktadır oysaki meraklı bir okur bu araştırmayı yapabilir.

#### Örnek 4

| Serenade for Nadia  | Serenad   |
|---|---|
| I went to the kitchen, put on water for tea and took the sucuk out of the fridge. <b>Sucuk is the classic spicy sausage that the migrating Turks brought from Central Asia and that was adopted throughout the Middle East and the Balkans. Originally made from horsemeat, it is now usually made from beef, though Christians in the Caucasus and the Balkans also use pork. Every region in Turkey has its own variation on the sucuk, and my favorite is the Kayseri version, which contains much more garlic than others, and allspice instead of the more common cumin.</b> I sliced the sucuk, placing the slices in the frying pan over a low heat. There was no need to add any oil or butter, because the sucuk's own fat would soon come oozing out. (s.97). | Buzdolabından dört yumurta ve <b>Kayseri sucuğu</b> çıkardım. Sucuk dilimlerini tavaya dizdim, sonra tavayı kısık ateşle yanan ocağın üstüne yerleştirdim. Yağ koymadım, çünkü zaten biraz sonra sucukların yağı tavayı kaplayacaktı. (s.132) |

### 3. Ekleme

Çevirilerin özgün metinden daha uzun olma eğiliminden yola çıkarak ortaya çıkan bu eğilim, çeviri metne yapılan eklemeleri açıklamaktadır ve aynı zamanda aşırı çeviri olarak da nitelendirilebilir (Berman, 2000, s.290).

Aşağıdaki sahnede Maya Max'i havaalanından almaya giderken arabada kendi kendine düşünmektedir. Türkiye'ye gelen yabancı konuklarının ülkemiz hakkında bildikleri yanlış bilgilerden, araştırmadan gelmelerinden şikâyet eder ve Türkiye'deki kadınların durumundan söz eder. Ancak çeviri metinde yer alan modern bir kadının ataerkil bir toplumda yaşadığı zorlukların anlatıldığı aşağıdaki bölüm özgün metinde yoktur.

## Örnek 5

## Serenade for Nadia

If you have the good fortune to come from the right class, to come from a family that believes in equal education and opportunity for women, you can go as far as you want in just about any field except politics, though if you're ruthless enough you can become prime minister. There's no glass ceiling, and there are no institutional barriers. Yet if you belong to that small class of educated, professional women, you have to walk a fine line. You have to remember that in spite of your status you're living in a society that still harbors very backwards, even medieval attitudes toward women. You always have to be careful to behave and dress like a "respectable" woman. If anything at all that you do causes you to be perceived as a "loose" woman, you're despised, and you deserve any harassment or worse that you suffer. You always have to erect a barrier against the men you encounter in the course of your daily life, particularly men of lower socioeconomic status, who are more likely to have sexist attitudes. At work you have to take an almost feudal tone with drivers and janitors and so forth, because they still have a feudal worldview, and this is all they understand. In their world the only way not to be oppressed is to be an oppressor. They're oppressed at work, so they go home and oppress their wives and children. They'll accept your authority because they have to, but they'll undermine it at every opportunity, even if only passively.

And if, naturally, you want male companionship and partnership, you have a very small pool to choose from. That is, educated, professional men who are neither fundamentalists nor alcoholics, who have read a few books and who bathe regularly. And most of these men have their own problems. They've either been spoiled rotten by their mothers or browbeaten by their fathers. They're tied up in such a thick web of family expectations, obligations, and prohibitions that they can barely breathe.

You feel so depressed after thinking about all this that you're tempted to have another glass of wine. But you don't, because if the taxi driver smells alcohol on your breath he might feel this gives him license to make a pass at you. (s.12)

Aşağıdaki cümlede ise çeviri metne, özgün metinde olmayan bir trafik vurgusunun eklendiği görülmektedir. Havanın soğuk ve yağmurlu olduğu belirtilmiş ancak bu durumun trafiğe olan yansımaya özgün metinde yer verilmemiştir. İstanbul'da yağmur olduğunda trafiğin problemli hale gelmesi Türk okur için bilinen bir gerçektir. Burada çevirmen esere farklı bir alt metin eklemiştir. Bu durumda aşırı çeviri yaparak metnin kültesini arttırmış ve "ekleme" meydana getirmiştir.

## Örnek 6

## Serenade for Nadia

The traffic was worse than ever—somehow people seem to forget how to drive when it rains—and I got soaked just walking through the campus. (s.55)



#### 4. Yüceltme

Bu eğilim, günümüzde özgün metnin sözde sakarlığını, argo, müstehcen, açık saçık ve hatta günlük konuşma diline özgü senli benli ifadelerini düzeltmek ve estetik açıdan tatmin edici bir metin üretmek için çeviri metinde özgün metne kıyasla daha kibar, şık ve süslü ifadeler ve kelimelerin kullanılması olarak özetlenebilir.

Aşağıdaki örnekte Maya sinirlidir ve agresif bir dil kullanmıştır. Hatta cümle, Maya'nın sinirli olduğunu vurgulamak için ünlem işaretiyle bitmektedir. Bu ünlem işaretinin çeviri metinde yer almaması, rasyonelleştirmeye örnek olarak gösterilebilir. Çeviri metinde ise Maya'nın bu sinirli tavrını gösteren noktalama işareti ve kullandığı kelimeler yansıtılmayarak “yüceltme” meydana gelmiştir.

##### Örnek 7

| Serenade for Nadia  | Serenad  |
|---|--|
| Sometimes I was amazed by how ignorant these professors could be. They might at least spend half an hour on the internet before visiting a country. (s.9) | İçimden de <b>basacaktım kalayı</b> . Elinin altında onca bilgi kaynağı var be <b>şapşal</b> diyecektim, açıp okusana bunları, gittiğin ülkeyi öğrensene! (s.17) |

##### Örnek 8

Cümlelerin yarısı ve bu bölümde tekrarlanan sigara göstergesi çevrilmemiştir. Aynı bölümde üçüncü kez tekrarlanan sigara göstergesinin çevrilmemesi rahatsız bir ifadenin çevrilmemesi olarak değerlendirilebilir dolayısıyla “yüceltme” eğiliminin örneklediği söylenebilir.

| Serenade for Nadia                                 | Serenad  |
|--|--|
| He paused a moment and looked at the others.(s.57) | Bir an durdu, ötekilerin yüzüne baktısonra tekrar oturarak <b>sigarasını</b> kül tablasında ezip söndürdü. ( s.76) |

#### 5. Nitel Yoksullaştırma

Nitel yoksullaştırma özgün metindeki ifadelerin çeviri metinde ses ve anlam zenginliğinden yoksun ifadelerle çevrilmesi ve bunun sonucunda ifadelerin yazınsal değerlerinin kaybolması olarak açıklanabilir.

Aşağıdaki örnekte Maya, abisi Necdet'i ziyarete gitmiştir ve Necdet askerden “orta şekerli” bir kahve istemiştir. Türk kahvesi şekerli, az şekerli, orta şekerli ve şekerli olarak dört farklı şekilde servis edilebilir. Çeviri metinde kullanılan “tatlandırılmış” (sweetened) kelimesi orta şekerli anlamını karşılayamamaktadır. Bu cümle hem kültürel bir öge eksik aktarıldığından yerel ağların bozulması eğilimine, hem de kelimenin anlam zenginliğinden yoksun bir ifadeyle çevrilmesi sonucu değer kaybettiğinden “nitel yoksullaştırma” eğilimine örnek olmaktadır.

## Örnek 9

| Serenade for Nadia                               | Serenad   |
|--|---|
| Bring the lady sweetened Turkish coffee. (s.104) | Hanımefendiye orta şekerli bir kahve getir. (s.140) |

Rektör Maya'nın şaşkınlığını ve korkusunu fark ederek bunu "korkacak bir şey yok!" diyerek belirtmektedir. Çeviride bunun verilmemesi sonucunda hem "nitel yoksullaştırma" yapılmış hem de hastalık belirtisi de olabilen "pale" kelimesinin korkudan kaynaklandığı vurgusu kaçırılmıştır.

## Örnek 10

| Serenade for Nadia   | Serenad  |
|--|--|
| "What's the matter, Maya? You've gone pale. Please sit down." (s.55) | "Ne oldu Maya Hanım? Renginiz soldu. Buyurun oturun, korkacak bir şey yok!" diyerek boş koltuğu gösterdi. (s.75) |

## 6. Nicel Yoksullaştırma

Nicel yoksullaştırma çeviri metindeki sözcük ve ifade kayıplarının olmasıyla ortaya çıkar ve çeviri yokluğu olarak da açıklanabilir.

Aşağıdaki sahnede Maya eve girer girmez üzerindeki giysilerinden kurtulup rahatlamak için duşa girer ve uyumadan önce bir bardak çay içer. Bu sahne tek cümleyle, özetlenerek çevrilmiştir ve "nicel yoksullaştırma" meydana gelmiştir. Oysaki özellikle banyo ritüeli Maya için çok önemlidir ve bir çeşit terapi niteliğindedir ve ritmik olduğu ifade edilebilir. Banyo göstergesi kitap boyunca tekrar eden önemli bir göstergedir. Çevirmen bu göstergelyi eksik aktararak "altta yatan anlam ağının" bozulmasına da sebep olmuştur.

## Örnek11

| Serenade for Nadia   | Serenad  |
|--|--|
| Then once I got there I turned on the heat, took a hot shower, and went to bed. (s.59) | Eve girer girmez kupkuru kalorifer sıcaklığı cennet gibi geldi. Bir çırpıda mantomdan, kaşkolumdan, şapkamdan ve sonra üzerimdeki her şeyden kurtuldum. Hızla kendimi sıcak suyun altına attım. Son günlerde başıma gelen acayip olayları düşünmeye daldığım için duşta ne kadar kaldığımı hatırlamıyorum ama çıkarken banyo buhar içindeydi ve aynada hiçbir şey görünmüyordu. Bornozum sarıydım, saçlarımı bir havluyla topladım, mutfığa gidip kendime Earl Grey çay yaptım. Tadı hiç olmadığı kadar nefis geldi. İki fincan içtikten sonra yatağa girdim ve hemen uyudum. (s.80) |

Aşağıdaki örnekte Maya ve oğlu Kerem'in alışveriş merkezindeki diyalogu özetlenerek verilerek “nicel ve nitel yoksullaştırma” meydana gelmiştir ayrıca birçok gösterge çevrilmediği için “metnin dizgesinin bozulduğu” da ifade edilebilir. Boşanmış ve çalışan bir anne olan Maya ile ergenlik çağındaki oğlunun ilişkisi Maya'nın olmasını umduğu kadar iyi değildir. Bu diyaloglar ikili arasındaki ilişkinin roman boyunca değişimini gözler önüne serdiği için önem arz etmektedir.

## Örnek 12

| Serenade for Nadia   | Serenad   |
|--|---|
| <p>We went to one of the more upscale restaurants in the shopping mall. I had soup followed by lamb chops, with a glass of red wine. Kerem had what he always had wherever we went. Hamburger, fries, and cola. (s.60)</p> | <p>Okuldan çıkıp yakındaki büyük alışveriş merkezine gittik. İçerisi ıslık ıslık. Dünyanın bütün önemli markalarının mağazaları ortalığı aydınlığa boğuyordu. Alışveriş merkezinin tam ortasındaki bistroya oturduk. Büyük saksılara ağaçlar dikmişler, oraya neredeyse tropik bir hava kazandırmışlardı. Palmiye bile vardı.</p> <p>“Ben önce sıcak bir çorba içeceğim. Sonra da kuzu pirzolası ve kırmızı şaraba sıra gelecek” dedim. “Sen de bunları istersin değil mi?”</p> <p>Yüzünün isyan duygusuyla kasıldığını gördüm ve güler ekledim.</p> <p>“Şaka yaptım aptal oğlan. Senin yiyeceğin şeyleri ezber biliyorum.”</p> <p>“Peki, neymiş onlar?”</p> <p>“Çok değişik şeyler!”</p> <p>Beklediği yanıtı almak için yüzüme bakıyordu. Sözlerime devam ettim:</p> <p>“Hamburger, patates kızartması ve kola gibi değişik yiyecekler.” (s.83 )</p> |

## 7. Ritimlerin Bozulması

Ritimlerin bozulması eğilimi, daha çok şiir çevirilerinde gözlemlenebilir ve tespit edilebilir olsa da düz yazısında bir ritmi bulunmaktadır. Metindeki ritmik öğelerin yansıtılmaması metnin ritminin bozulmasına sebep olur.

Aşağıdaki bölümde ses tekrarı olan ritmik bir cümle kullanılmıştır. Bu göstergenin hiç çevrilmemiş oluşu “ritimlerin bozulması” eğilimine örnek verilebilir.

## Örnek 13

| Serenade for Nadia | Serenad |
|--------------------|---------|
|                    |         |

|             |   |
|-------------|---|
| Yes. (s.57) | "Amerikalı. Alman asıllı Amerikalı." (s.78) |
|-------------|---|

Bu örneklemin çevirisinde ifadelerin ve noktalama işaretlerinin yer değiştirmesi sebebiyle ve "öğrenciler" kelimesi daha genel bir ifade olan "insanlar" (people) kelimesi kullanılarak çevrildiği için "rasyonelleştirme" ve "nitel yoksullaştırma" yapılmıştır. Ayrıca yağmuru izleme sahnesi Türkçe metinde daha şiirsel ve ritmik verilmiştir (ağaçları, öğrencileri, sevgilileri). Bu ritmik duygunun çeviride karşılanamaması sebebiyle "metnin ritminin bozulduğu" söylenebilir.

#### Örnek 14

| Serenade for Nadia  | Serenad   |
|---|---|
| I went back to my office and stared out the window for a while. The trees were bending in the wind and rain slanted across the yard, and every once in a while, people with umbrellas dashed from one building to another. (s.58) | Odama geldim, pencereye yaslandım, yağmur altındaki asırlık <b>ağaçları</b> , kabanlarına sarılmış kimi şemsiyeli kimi şemsiyesiz <b>öğrencileri</b> , birbirlerine sokularak yağmura aldirmeden yürüyen <b>sevgilileri</b> izledim bir süre. Saat 10'a beş vardı. ( s.79 ) |

### 8. Alta Yatan Anlam Ağlarının Bozulması

Özgün metinde tekrarlanan ya da bağlantısı olan kelimelerin çevrilmemesi metnin gizli boyutu olan alt metnin zarar görmesine sebep olur. Bu kelimeler, metnin anlamlandırma sürecinde büyük önem taşıyan ağları oluşturur ve çeviri sürecinde bu ağların yansıtılması önemlidir. Aksi takdirde, okur bağlam ve anlamı birleştirmede zorluk çekebilir ve sahneyi zihninde canlandırmada güçlük yaşayabilir.

Aşağıdaki diyalogda istihbarat örgütü ajanları Maya'ya bir takım sorular yöneltmektedir. Maya'ya işiyle ilgili sorular sorulması Maya'yı örtük olarak işini kaybetmekle tehdit etmeye yöneliktir. Bu bölümün çevrilmemesi hem "nicel yoksullaştırmaya" hem de "alta yatan anlam ağlarının bozulmasına" sebep olmuştur.

#### Örnek 15

| Serenad  |
|--|
| "O zaman size başka bir soru sorayım" dedi. Sesinin tonundan bir tehdit geleceğini anlamıştım. |
| "Üniversitedeki işinizden memnun musunuz?"   |
| Ama ben de sesimin tonunu hiç değiştirmeden devam ettim.                                       |
| "Evet."  |

“İstanbul Üniversitesi gibi önemli bir kurumda rektöre çok yakın çalışıyorsunuz. Acaba bu göreve layık olacak bir geçmişiniz var mı?”

“Bence var, bu üniversitede eğitim gördüm, iş tecrübem...”

“Hayır, hayır, bunları kastetmiyorum. (s.77 )

Aşağıdaki cümlelerin çevirisinde ise bakış açısı değiştirilerek bir çeviri yapılmıştır. Özgün metinde Maya bu cümleyi kurarken Max'i savunur bir tavır takınmışken, çeviride tehdit kelimesi kullanılarak daha çok Max'i suçlar bir tavır içerisindeymiş izlenimi verilmektedir. Oysaki Maya Max ile yeni tanışmış olmasına rağmen ona karşı güven ve saygı duymaktadır. Bu cümlede “yaşlı bir hoca” göstergesi çevrilmeyerek “nicel yoksullaştırma”, Max'i savunur tavrı yansıtılmayarak “altta yatan anlam ağı zarar görmüş” ve “metnin dizgesi” bozulmuştur.

#### Örnek 16

| Serenade for Nadia   | Serenad   |
|--|---|
| “Does he pose some kind of threat to the country?” (Livaneli, 2019,s.57) | “Yaşlı bir hocanın bu işlerle ne ilgisi olabilir?” diye sordum. (Livaneli, 2017, s.78 ) |

### 9. Metnin Dizgesinin Bozulması

Metnin içerisindeki farklı ve çeşitli öğelerin ve gösterenlerin örneğin farklı bir yapısı/örüntüsü olan ifadelerin çevrilmemesi, farklı çevrilmesi veya öğelerin birleştirilmesi ve özetlemesi sonucunda çeviri eser, orijinale kıyasla daha homojen ve tek biçimli bir metin haline gelmektedir. Bahsedilen tüm biçim bozucu eğilimler, metnin temel sistemi tarafından dışlanan unsurları getirerek metnin sistematik doğasını bozar ve kaynak metnin dizgesinin bozulmasına sebep olur.

Bu sahnede Rektör Maya'ya odasında Maya'yı bekleyen adamların istihbarat örgütünden geldiklerini ve kendisiyle konuşmak istediklerini söylemiştir. Bunun üzerinde odadaki atmosfer oldukça gerilmiştir. Maya Rektöre duyduğu saygıdan ve iş yeri hiyerarşisi gereği Rektör kendinden üstün konumda bulunduğu için bu isteğe karşı çıkmamıştır. Maya'nın isteksiz oluşu ancak kabul ettiği çeviride yansıtılmamış ve “metnin dizgesi bozulmuştur”.

#### Örnek 17

| Serenade for Nadia   | Serenad  |
|--|--|
| I didn't know what to say. Then the rector got to his feet, and so did the men, so I stood as well. (s.56) | Bu sözlere bir cevap veremedim, <b>herhalde gülmekten çok acı çekmeye benzeyen bir gülümsemeye, başımı olur anlamında salladım.</b> Rektör ayağa kalktı, ötekiler de kalktılar, doğal olarak ben de. (s.75 ) |

Aşağıdaki örnekte ise Maya babaannesinin çocukluğundan kısaca bahsetmektedir. Ancak çeviri metinde bu kısa hikâye yorumlanmış; bölüme uzun ve detaylı bir çocukluk hikayesi eklenmiştir. Metnin temel sisteminde bulunmayan böyle uzun ve detaylı bir ekleme metnin dizgesinin bozulmasına sebep olmaktadır.

#### Örnek 18

| Serenade for Nadia  | Serenad   |
|---|---|
| <p>At first I didn't quite understand. It seemed as if she were telling me random memories from her childhood in a town in the east of Turkey. She and her two brothers, and a large stone house with a large walled garden. She told me the first thing she remembered was playing in the garden with her brothers. She must still have been very young then. It was a warm day, and greenish light was filtering through the leaves of the fruit trees. She remembered looking up and noticing how the leaves moved in the breeze, and how they seemed to sparkle in the sunlight. Then she saw her mother watching her from a window. Her mother smiled, and she was conscious at that moment of being very happy.</p> <p>When her world ended, she was just old enough to understand that there were two kinds of people in the village. The people like her family, who went to the church on the hill, and the people who went to the mosque near the main square. She also knew that while everyone spoke Turkish in public, her family and the others who went to the church spoke a different language among themselves. (s.66,67)</p> | <p>Eğimli olduklarını anlatıyordu babaannem, varlıklı bir ailenin çocuğuydu, kardeşleri vardı, büyük bir evde otururlardı, dedesinin keman çaldığını hatırlıyordu. Babaannem altı yaşındayken askerler gelip annesini, babasını, dedesini, amcalarını, teyzelerini götürmüşlerdi.</p> <p>Çünkü onlar bir Ermeni ailesiydi ve bütün Ermeniler zorunlu sürgüne yollanıyordu. (s.92)</p> |

#### 10. Deyimlerin Bozulması

Özgün eserde kullanılan deyim ve atasözü gibi yerel dile ait söz öbeklerinin çevrilmemesi ya da hedef kültürdeki eşdeğerli ifadeyle çevrilmesi sonucunda deyimlerin bozulması eğilimi gerçekleşir.

Aşağıdaki örnekte “Gözünü kulağını dört açmak” çok dikkatli olmak çok iyi dinlemek ya da takip etmek detayları kaçırmamak anlamında kullanılan bir deyimdir ve çeviride yer almayarak “deyimlerin bozulmasına” sebep olunmuştur.

#### Örnek 19

| Serenade for Nadia  | Serenad  |
|---|--|
| <p>“We’ll take care of that. Just remember that this is an opportunity to prove your patriotism, to prove that you’re not...”</p> <p>He left the implied threat hanging in the air, and without another word the three of them got up and walked out.(s.58)</p> | <p>“Merak etmeyin, biz sizden alırız. Ama siz <b>gözünüzü kulağınızı açın</b>. Vatanseverliğinizi kanıtlamanız için elinize geçen bu fırsatı iyi değerlendirin.”</p> <p>Sonra çıkıp gittiler ve beni odada tek başıma, büyük bir şaşkınlık içinde bıraktılar. ( s.78 )</p> |

Bu örneklem de özgün metindeki ilgili bölümün bir yandan özetlenerek bir yandan da eklemeler yapılarak çevrildiği görülmektedir. Ayrıca deyimler de (zincirlerinden boşanmışçasına, daldın dalgın) erek dilde karşılanmadığı için “deyimlerin bozulması” eğilimi ortaya çıkmıştır.

#### Örnek 20

| Serenade for Nadia   | Serenad   |
|--|---|
| <p>I waited outside his classroom, and when the bell rang I watched the children pour out, all laughing and talking and joking with each other, full of life and exuberance. Then I saw Kerem. He was the last one out of the classroom and he was alone, walking slowly with his hands in his pockets, looking at the floor. He was very surprised to see me. In fact he seemed alarmed. (s.59)</p> | <p>Geniş, mermer antrede beklemeye başladım.</p> <p>Çok geçmeden zil çaldı. <b>Öğrenciler zincirlerinden boşanmışçasına</b> sınıflardan fırladılar. Biraz sonra Kerem’i gördüm. Diğer çocuklar gibi koşmuyordu. Yalnız başına, sınıftan çıkmış <b>dalgın dalgın</b> yürüyordu. Beni görünce çok şaşırıldı. Tedirginlikle çevresine baktı. (s.80 )</p> |

### 11. Yerel Ağların Bozulması ya da Egzotikleştirilmesi ve Dilsel Özelliklerin Silinmesi

Son iki eğilim olan yerel ağların bozulması ve dilsel özelliklerin silinmesi eğilimleri birbiriyle çok yakın özellikler içermeleri ve birçok örneğin her iki kategoride de açıklanabilmesi sebebiyle bu makale ve bu materyal özelinde birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılacaktır.

Aşağıdaki örnekte Maya'nın babaannesinin ismi olan Semahat ve Türk toplumunda kız ve kadınlara hitap etmek için kullanılan Hanım kelimesinin çevrilmemesiyle hem “nicel yoksullaştırma” hem de “yerel dil ağının bozulması” eğilimleri oluşmuştur.

#### Örnek 21

| Serenade for Nadia | Serenad |
|--------------------|---------|
|                    |         |

|   |   |
|---|---|
| “What if I were to ask you about your family history? <b>Your grandmother</b> , for instance.” (s.57) | Bize biraz aile geçmişinizden bahsedin. Mesela babaannenizden. Neydi adı? <b>Semahat Hanım</b> mıydı?” ( s.77 ) |
|---|---|

Maya'nın bindiği taksiddeki taksi şoförünün soğuk havayla ilgili yorumu çevrilmemiştir. İstanbul'da yaşayanlar için taksiler ve taksici diyalogları önemli bir alt metin bilgisidir. Bu bölümde “altta yatan anlam ağı” bu bağlamda zarar görmüştür. Ayrıca şoför Maya'dan farklı bir sosyal sınıftan gelmektedir bu da buradaki kelimeleri telaffuz biçiminden gözlemlenebilmektedir. Dolayısıyla bu cümle çevrilmediği için dile ait bu özellikler erek metne geçememiş ve “dilsel özelliklerin silinmesi” eğilimi görülmüştür. Dahası “duygulanmak, etkilenmek, dokunmak” anlamında kullanılan “içine işlemek” deyimini de çevrilmeyerek “deyimlerin bozulması” meydana gelmiştir.

### Örnek 22

|  |
|--|
| Serenad  |
| “Allah barınaksızlara, sokak çocuklarına, hayvancıklara acısın!” dedi. |
| Bu söz içime işledi. Az daha ağlayacaktım. ( s.80 )                    |

## 5. Bulguların Değerlendirilmesi

Çalışmaya başlamadan önce çevirmenin çevirisine dair metin üzerinde yaptığı değişikliklerden ya da çeviri stratejilerinden bahsettiği bir yazısının olup olmadığı, önsöz/sonsöz yazıp yazmadığı ya da dipnot kullanıp kullanmadığı araştırılmıştır. Çünkü Berman, çevirmenin çeviri metinde yaptığı değişiklikler ve özgün metinden sapmalar konusunda çeviri okurunu bilgilendirmesi gerektiğini ifade eder; çevirmen müdahalelerinden okurunu haberdar ettiği sürece serbest çeviri kararları alabilir ve “saygılı” bir duruş sergilemiş olur. Dolayısıyla incelemeye başlamadan önce çevirmenin çevirisine dair söylemi olup olmadığı araştırılmalıdır. Öncelikle çevirmen *Serenade for Nadia* çevirisinde önsöz, sonsöz, dipnot ve çevirmen notu kullanmamıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda bu eser bağlamında çeviri tercihlerinden bahsettiği bir röportajının ya da bir yazısının bulunmadığı saptanmıştır. Ayrıca çeviri eser hakkında yazılmış bir makale ya da tez de bulunmamaktadır. Ancak Amerika'da yayınlanan eserin kindle versiyonu ve ses CD'si de satışıdır ve okur yorumlarının en çok olduğu Amazon web sitesinin Mart 2024 tarihli verilerine göre eserin 237 adet global değerlendirmesi, 28 yorumu ve 5 üzerinden 4,5 ortalama değerlendirme puanı bulunmaktadır. Oldukça olumlu olan yorumlar eserin içerdiği tarihi gerçeklikler ve hikâyenin sürükleyiciliğine odaklanmıştır.<sup>10</sup> Genel olarak bakıldığında çeviri eser yalın, kolay okunabilen bir üslup ile çevrilmiştir ve keyifli bir okuma deneyimi sunmaktadır. Toplamda 25 bölüm ve 403 sayfadan oluşan çeviri metnin Berman'ın biçim bozucu eğilimler analitiği aracılığıyla incelenmesi sonucunda eser genelinde toplam 2272 biçim bozucu eğilim saptanmıştır ve aşağıdaki tabloda bozucu eğilimlerin bölümlere dağılımı gösterilmiştir.

Bir cümle ya da bir paragrafın farklı düzenlenmesi sonunda birden fazla eğilim görülebilmektedir. Dolayısıyla biçim bozucu eğilimlerin sayısı tam olarak belirlenemese de genel eğilim saptanmaya

<sup>10</sup> [https://www.amazon.com/Serenade-Nadia-Novel-Z%C3%9CLF%C3%9C-LIVANELI/product-reviews/1635420164/ref=cm\\_cr\\_dp\\_d\\_show\\_all\\_btm?ie=UTF8&reviewerType=all\\_reviews](https://www.amazon.com/Serenade-Nadia-Novel-Z%C3%9CLF%C3%9C-LIVANELI/product-reviews/1635420164/ref=cm_cr_dp_d_show_all_btm?ie=UTF8&reviewerType=all_reviews)



çalışılmış yaklaşık bir rakama ulaşılmıştır. Bölümlere göre biçim bozucu eğilimlerin dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir. Biçim bozucu eğilimler şu listeye göre sıralanmıştır: 1. Rasyonelleştirme, 2. Açın-sama, 3. Ekleme, 4. Yüceltme ya da Popülerleştirme, 5. Nitel Yoksullaştırma, 6. Nicel Yoksullaştırma, 7. Ritimlerin Bozulması, 8. Alta Yatan Anlam Ağlarının Bozulması, 9. Metnin Dizgesinin Bozulması, 10. Deyimlerin Bozulması, 11. Yerel Ağların Bozulması ya da Egzotikleştirilmesi ve Dilsel Özelliklerin Silinmesi

| Bölüm | 1  | 2 | 3  | 4 | 5  | 6  | 7 | 8  | 9  | 10 | 11 | Top |
|-------|----|---|----|---|----|----|---|----|----|----|----|-----|
| 1     | 30 | 8 | 12 | 8 | 17 | 38 | 6 | 9  | 16 | 15 | 20 | 179 |
| 2     | 25 | 3 | 18 | 5 | 14 | 45 | 1 | 2  | 17 | 7  | 8  | 145 |
| 3     | 10 | 1 | 6  | 0 | 4  | 25 | 1 | 0  | 8  | 4  | 2  | 61  |
| 4     | 21 | 5 | 6  | 2 | 15 | 24 | 4 | 17 | 10 | 4  | 7  | 115 |
| 5     | 30 | 1 | 8  | 5 | 4  | 26 | 1 | 4  | 18 | 11 | 12 | 120 |
| 6     | 38 | 9 | 6  | 6 | 20 | 21 | 4 | 5  | 14 | 8  | 19 | 150 |
| 7     | 30 | 3 | 4  | 2 | 6  | 20 | 2 | 1  | 17 | 12 | 6  | 103 |
| 8     | 22 | 3 | 4  | 1 | 10 | 24 | 0 | 11 | 9  | 6  | 9  | 99  |
| 9     | 5  | 0 | 1  | 0 | 1  | 11 | 0 | 1  | 4  | 1  | 1  | 25  |
| 10    | 19 | 2 | 1  | 1 | 7  | 15 | 2 | 3  | 9  | 5  | 6  | 70  |
| 11    | 15 | 1 | 9  | 1 | 6  | 16 | 0 | 2  | 15 | 1  | 1  | 67  |
| 12    | 13 | 0 | 1  | 1 | 6  | 14 | 0 | 4  | 16 | 1  | 3  | 59  |
| 13    | 32 | 2 | 2  | 2 | 13 | 37 | 1 | 1  | 17 | 8  | 5  | 120 |

|        |     |    |    |    |     |     |    |    |     |     |     |      |
|--------|-----|----|----|----|-----|-----|----|----|-----|-----|-----|------|
| 14     | 21  | 0  | 1  | 1  | 1   | 20  | 2  | 0  | 13  | 6   | 1   | 66   |
| M&N    | 66  | 1  | 1  | 2  | 17  | 46  | 0  | 0  | 30  | 10  | 1   | 174  |
| 15     | 40  | 0  | 1  | 2  | 14  | 26  | 1  | 3  | 26  | 2   | 15  | 130  |
| 16     | 15  | 0  | 1  | 3  | 3   | 14  | 1  | 1  | 10  | 7   | 4   | 59   |
| 17     | 10  | 0  | 1  | 1  | 3   | 11  | 0  | 2  | 5   | 7   | 6   | 46   |
| 18     | 18  | 1  | 1  | 0  | 8   | 25  | 0  | 1  | 15  | 6   | 5   | 80   |
| 19     | 13  | 1  | 0  | 0  | 6   | 25  | 1  | 1  | 10  | 3   | 1   | 61   |
| 20     | 16  | 0  | 2  | 1  | 6   | 25  | 3  | 6  | 11  | 4   | 8   | 82   |
| 21     | 12  | 0  | 0  | 0  | 4   | 17  | 0  | 0  | 9   | 8   | 1   | 51   |
| 22     | 12  | 2  | 3  | 1  | 4   | 18  | 0  | 0  | 7   | 3   | 3   | 53   |
| 23     | 14  | 1  | 0  | 1  | 6   | 20  | 1  | 1  | 9   | 2   | 2   | 57   |
| Epilog | 21  | 1  | 4  | 0  | 12  | 32  | 3  | 2  | 18  | 4   | 3   | 100  |
| Top    | 548 | 45 | 93 | 46 | 207 | 595 | 34 | 77 | 333 | 145 | 149 | 2272 |

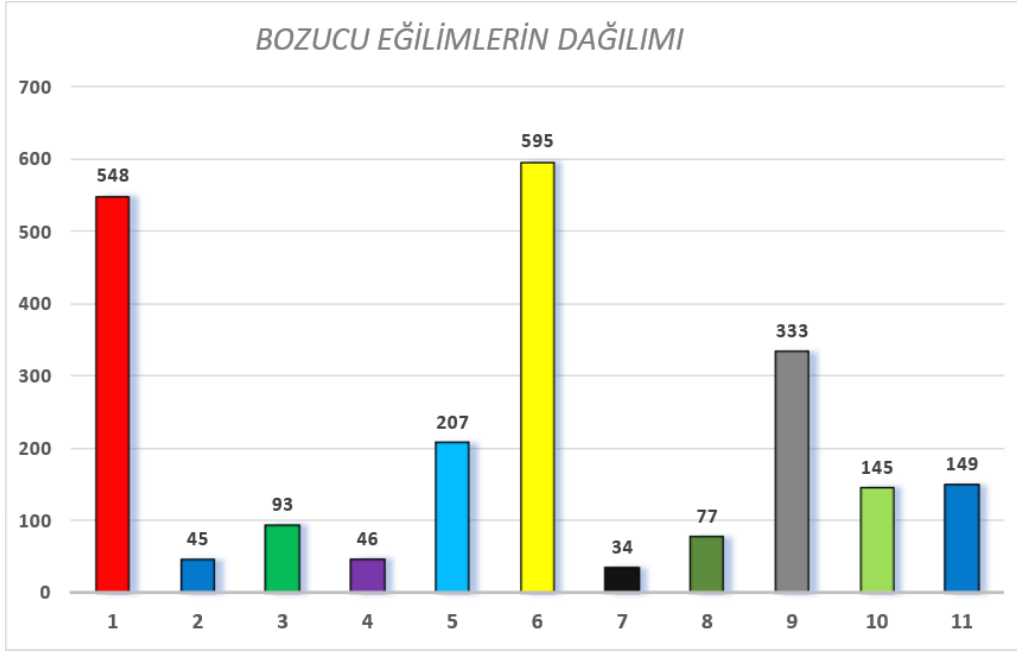
Tablo 1. Biçim Bozucu Eğilimlerin Bölümlere Göre Sayıları

Bölümlerin sayfa sayıları farklılık gösterdiği için bölümler arasında bir karşılaştırmaya gidilmemiş biçim bozucu eğilimlerin eser genelindeki dağılımına bakılmış ve aşağıdaki grafikte gösterilmiştir. En çok rastlanan eğilim 595 eğilim ile eksik çeviri/ çeviri yokluğu olarak özetleyebileceğimiz nicel yoksullaştırma eğilimidir. Bu eğilim bazen anlam yükü olan bir kelimenin, kelime/kelime öbeklerinin, bazen de bir cümle, bir paragraf hatta bir sayfanın çevrilmemesi olarak karşımıza çıkmıştır. En çok rastlanan biçim bozucu eğilim olan nicel yoksullaştırma çeviri metnin sayfa sayısındaki azlığı da açıklar niteliktedir. Birçok cümle, paragraf çevrilmeyerek çeviri metnin sayfa sayısındaki azlığı da açıklar niteliktedir. Birçok cümle, paragraf çevrilmeyerek çeviri metnin sayfa sayısındaki azlığı da açıklar niteliktedir. Bu durumda bazı bölümlerin yokluğunun çeviri okuru için kopukluk yaratacağı ve kafa karışıklığına sebep olacağı ifade edilebilir. Çıkarılan ve özetlenen bölümlere bakıldığında yazarın üslubunun ve sahnenin

vermek istediği duygunun erek kültürde tam olarak yansıtılabilmesine ket vuracağı söylenebilir. Örneğin ana karakterin iç konuşmalarının da özetlendiği ya da zaman zaman hiç çevrilmediği görülmüştür. Çeviri okurunun da karakteri iyi tanınması ve kendisiyle örtüştürebilmesi, ortak noktalarını anlayabilmesi ve dolayısıyla bağ kurabilmesi adına karakterin kendini temsil ettiği bu iç konuşmalar önem arz etmektedir. Bu diyalogların ve iç konuşmaların eksiltilmesi metnin tematik örgüsüne, içerdiği izleklere dolayısıyla eserin ve yazarın vermek istediği mesajın etkisini azaltabilir. Örneğin yapılan çıkarmalar sonucunda Maya ve oğlu Kerem arasındaki ilişki ve iletişim çeviri okuruna yeterince aksettirilememiştir. Maya eşinden boşanmış ve 14 yaşındaki oğlunu tek başına büyütme zorunda olan çalışan bir annedir. Tek başına çocuk büyütmenin zorluğu eserin önemli temalarından biridir. Ayrıca Maya ile kendini özdeşleştirebilecek birçok kadın okur için karakterle kurulabilecek bağ da bu bağlamda azalmış olabilir.

İkinci en çok rastlanan eğilim Berman'ın da öngörüsünü destekler şekilde rasyonelleştirme eğilimidir. Özgün metnin sözdizimsel yapıları ve noktalama işaretlerinin farklı bir biçimde düzenlenerek çeviri metne aktarılması olarak özetleyebileceğimiz bu eğilim eserin her bölümünde saptanmıştır ve toplam 548 örneği görülmüştür. Dolayısıyla yapılan birçok değişikliği kapsadığından en çok rastlanılan bozucu eğilimlerden birisi olması şaşırtıcı değildir. Berman rasyonelleştirmenin özgün metinde biçimsel olan / olmayan, düzenli ve düzensiz, soyut ve somut arasındaki ilişkilere zarar verdiğini belirterek bu dönüşüm sonucunda etnikmerkezci çeviri türünün ortaya çıktığını vurgulamaktadır. Çünkü metin görünüşte anlam ve biçim değişimine uğramadan gösterge ve statü değişikliğine maruz kalmaktadır. Rasyonelleştirme birbirinden farklı yapılarda diller arasında gerçekleştiğinden bir dereceye kadar kaçınılmazdır ancak çevirmen bu eğiliminin farkında olup en aza indirmelidir. Örneğin bir soru cümlesinin düz cümle olarak çevrilmesi karakterin vermek istediği etkiye zarar vermektedir.

En çok rastlanan üçüncü bozucu eğilim ise metnin dizgesinin bozulması eğilimidir. Uzun paragrafların çıkarıldığı ya da eklendiği örneklenmiştir. Metne yapılan çıkarma ekleme, özetleyerek çevirme gibi birçok müdahale doğal olarak metnin dizgesinin de bozulmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple bu eğilime birçok eğilimden daha sık rastlanmıştır. Bir diğer göze çarpan eğilim ise yerel ağların aktarılması esnasında oluşmuştur. Kültürel göndermesi olan ve alt metin oluşturan öğelerin de eksik yansıtıldığı örneklenmiştir. Bu göstergeler ancak birlikte kullanıldıklarında bir alt metin oluşturabilirler. Eksiltile çevrilmesi alt metne zarar verir. Örneğin Hanım, Bey gibi hitap şekillerinin yansıtılmaması yerel ağların bozulmasına sebep olurken, Maya'nın taksici ile olan diyalogunun çevrilmemesi farklı statüdeki insanların farklı konuşma tarzı benimsedikleri bilgisi paylaşılamadığı için dilsel özelliklerin silinmesine sebep olmuştur. Ayrıca banyo ritüeli gibi tematik ve tekrarlayan öğelerin de çevrilmemiş ya da eksik aktarılmış olduğu da gözlemlenen bulgular arasındadır. Bu durum özgün eser çözümleme sürecinde altta yatan anlam ağlarının kaçırılmış olabileceğini bize düşündürmüştür. En az rastlanan eğilim ise yedinci eğilim olan ritimlerin bozulmasıdır. Düz yazıda ritmik öğelere daha az rastlansa da metnin genelinde 34 yerde ritmin bozulduğu görülmüştür.



**Tablo 2. Biçim Bozucu Eğilimlerin Dağılımı**

## 6. Sonuç

Bu çalışma kapsamında Zülfü Livaneli'nin *Serenad* isimli çok okunan romanının Brendan Freely tarafından gerçekleştirilen *Serenade for Nadia* isimli çevirisi Antoine Berman'ın çeviri eleştirisi yönteminin önemli bir aşamasını oluşturan biçim bozucu eğilimler analitiği uyarınca incelenmiştir ve eser genelinde bütün biçim bozucu eğilimleri örneklendiren bulgulara ulaşılmıştır.

Her çevirmen farkında olsun ya da olmasın zaman zaman biçim bozucu eğilimlerin etkisinde kalabilmektedir. Bir çevirmenin biçim bozucu eğilimlerden etkilenmiş olmasının birçok sebebi olabilir. Çevirmenler kendi bilgi birikimleri, çeviri düşünceleri, sosyal, kültürel birikimleriyle oluşan dünya algıları gereği birçok eğilimin etkisi altına farkına varmadan girebilirler. Bazen de zaman kısıtı, editöryal baskılar ve süreçler, yayınevinin ve okurların beklentileri, çeviri yapılan erek kültürün çeviri normları sonucunda özetleme, çıkarma, yüceltme gibi stratejileri uygulamak zorunda kalabilir ve biçim bozucu eğilimlere örnek oluşturabilirler. İnceleme için seçilen metin özelinde en çok rastlanan eğilimin nicel yoksullaştırma ve rasyonelleştirme eğilimi olması dolayısıyla çevirmenin birçok yerde çıkarma ve özetleme eğilimini göstermiş olması metni kısaltma ihtiyacı hissetmiş olabileceği izlenimini oluşturmuştur. Bu müdahalelerin eserde yer alan karakterlerin gelişiminin ve romanın izleklerinin çeviri okur tarafından tam olarak kavranamaması sonucunu doğurabileceği görülebilir. Eksik çevirilerin yanı sıra zaman zaman metne eklemeler yapıldığı örneklenmiştir. Rasyonelleştirme ve özetleme yapılırken geçişleri sağlayabilmek, boşlukları doldurmak ve anlamı koruyabilmek için eklemelere başvurulmuş olabilir. Berman eklemelerin bu eğilimin doğal sonucu olarak da oluşabileceğini vurgulamaktadır. Ancak bazı eklemelerin oldukça uzun olduğu ve metnin akışını kestiği gözlemlenmiştir. Bu çeviri tercihleri çevirinin zaman kısıtı içinde yapıldığı izlenimini vermiş, yayınevinin zaman baskısı oluşturmuş olabileceğini bize düşündürmüştür.

Çeviri tavrını ve duruşunu iyi analiz edebilmiş bir çevirmen tutarlı ve planlı bir proje çizerek biçim bozucu eğilimlerin etkisini önceden sezebilir ve yaratıcı çözümler üretebilir. Bu kapsamda çeviri eser

genelinde saptanan biçim bozucu eğilimlerin yoğunluğu çevirmenin çevirisini belirli bir çeviri projesi doğrultusunda çevirmediği izlenimine kapılmamıza neden olmuştur. Bu kapsamda çevirmen yaptığı değişiklikleri önsöz/sonsöz gibi yan metinlerde ya da herhangi bir röportaj ve makalede belirtmemiştir. Oysaki çevirmenin yan metinler ya da verdiği röportajlar aracılığıyla çeviri tercihlerinden bahsetmesi hem okuruna daha saygılı bir çevirmen profili çizmesine hem de kendi çevirmen görünürlüğüne katkı sağlayacaktır. Berman'ın önerdiği derinlikte, detaylı bir özgün eser incelemesi, çevirmenin zaman zaman metnin altta yatan anlam ağlarını fark etmesini sağlayabilirdi. Böylece daha tutarlı çeviri tercihleri sergilenebilir ve anlam ve gösterge kayıpları daha az yaşanabilirdi.

Bu sonuçlar göz önüne alındığında ele aldığımız çeviri metin açısından çevirmenin, belirgin bir proje çerçevesinde, içinde bulunduğu durumu iyi analiz ederek, etkisi altına girebileceği biçim bozucu eğilimler için önceden önlemler geliştirecek bir çeviri duruşu sergileyememesinin nedenlerini varış kültüründeki çeviri ufkunda aramak yararlı olabilecektir. *Serenade for Nadia* çevrildiği kültürde kabul görmüş, okurlar ve eleştirilenler tarafından beğenilmiş, satış başarısı yakalamış ve çevirmenin ve özellikle yazarın tanınırlığına katkısı olmuş bir eserdir. Çevirmenin kullandığı dil, dilbilgisi ve anlatım biçimi bakımından başarılı olduğu söylenebilir. Varış kültürünün çeviri anlayışının etkisi altında olup olmadığını bilmek bir çevirmene eğilimlerinin farkına varma, bunları kontrol altında tutma, özgün metne, yazarına ve çeviri okuruna daha saygılı bir tavır takınma şansı verebilir kanısındayız.

### Kaynakça

- Bassnett, S. (1997). "Gözle Görülebilir Çevirmen" (Çev. Y. Salman). *Kuram*, 15, İstanbul.
- Berman, A. (1985). La traduction comme l'épreuve de l'étranger. in *Texte*. No. 4 (Traduction / Textualité: Texte / Translatability). Toronto. Trintexte. p.67-81.
- Berman, A. (1999). *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris: Seuil
- Berman, A. (2000). "Translation and the Trials of the Foreign", in: Lawrence Venuti (ed.), *The Translation Studies Reader*. London: Routledge. 284-297.
- Berman, A. (2009). *Toward a translation criticism: John Donne*. (Trans. Francoise Massardier-Kennedy), Kent, OH: Kent State University Press.
- Berman, A. (2012a). Translation and the Trials of the Foreign. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (L. Venuti, Trans., pp. 284-297). London and New York: Routledge.
- Berman, A. (2012b). Çeviri ve Çeviri Üstüne Söylemler. (haz. Mehmet Rifat). *Çeviri Seçkisi II* içerisinde (çev. M. Rifat. s.13-23). Sel: İstanbul.
- Dacier, A. (1711). « Préface » à *L'Iliade d'Homère*. 1. cilt. 3 cilt. s. 1. Paris: Rigaud.
- Du Bellay, J. (1549). *La défense et l'illustration de la langue française*. Paris: Arnoul l'Angelier.
- Hermans, T. (1996). 'The Translator's Voice in Translated Narrative.' *Target* 8(1), 23-48.---.(1997). 'Çeviri Anlatıda Çevirmenin Sesi.' (Çev. A. Bulut). *Kuram*. 15, 63-68.
- Holmes, J.S.: "The Name and Nature of Translation Studies", *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies* (1972), Amsterdam/Rodopi, 1988, ss. 66-88.( 'Çeviribilimin Adı ve Doğası', Çev. Mehmet Rifat, Çeviri Seçkisi II, 2012, Sel/ İstanbul, ss107-119)
- Koskinen, K. (2000). *Beyond Ambivalence: Postmodernity and the Ethics of Translation*, Tampere: Tampere University Press.
- Livaneli, Z. (2017). *Serenad*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- Livaneli, Z. (2020). *Serenade for Nadia* (Trans. Brendan Freely). Penguin Random House: New York.
- O'Sullivan, E. (2003). 'Narratology meets Translation Studies, or, The Voice of the Translator in Children's Literature.' *Meta: Translators' Journal*, 48 (1-2), 197-207. doi: 10.7202/006967ar

- Özcan, L. A. (2003). Ekinsele Öğelerin Aktarımında Etnikmerkezçilik Sorunu Antoine Berman ve Genel Çeviri Kuramı. *Çeviribilim ve Uygulamaları* ,1 (1), 156-181.
- Özcan, L. (2022). Kaynak odaklılığı yeniden okumak Antoine Berman ve çeviri anlayışı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 659-674. DOI: 10.29000/rumelide.1133925.
- Rollman, R. (2020). 'Serenade For Nadia' Is A Beautifully Wrought Tale Of Political Crimes Past And Present Retrieved From <https://www.Popmatters.Com/İvaneli-Serenade-For-Nadia-2645356885.Html>Örer,
- Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, Londra ve New York, Routledge.

## T1- Engelsiz Erişim ve İletişim<sup>1</sup>

Ayşen Zeynep ORAL<sup>2</sup>

**APA:** Oral, A. Z. (2024). Engelsiz Erişim ve İletişim. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1499-1501. DOI: 10.29000/rumelide.1455544.

### Giriş

*Engelsiz Erişim ve İletişim* başlıklı çok yazarlı eser, T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı, Hacettepe Üniversitesi Mütercim ve Tercümanlık Bölümü ve engellilerimizi temsil eden STK'ların değerli katkılarıyla 2021 yılında Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınlarından çıkmıştır. Sözü edilen kitap her okurun erişimine açık bir şekilde

[https://kulakver.iletisim.gov.tr/uploads/Engelsiz\\_Erisim\\_ve\\_Iletisim\\_Kitab%C4%B1\\_1.pdf](https://kulakver.iletisim.gov.tr/uploads/Engelsiz_Erisim_ve_Iletisim_Kitab%C4%B1_1.pdf)

adresinden sunulduğu gibi, kitabın karton kapaklı ve ciltli basılmış sürümleri mevcuttur. Eser, ayrıca, görme engelli vatandaşların erişimine uygun olarak sesli kitap formatında da yayımlanmıştır (bkz. <https://kulakver.iletisim.gov.tr/tr/kitap/engelsiz-erisim-ve-iletisim>).

Eserin ön sözü, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan tarafından kaleme alınmıştır. Sayın Cumhurbaşkanımız, engelli bireylerin hayata daha fazla katılarak toplumla bütünleşmesinin önemini vurgulayarak, engelli bireylerin içeriklere erişimde zorluklarla karşılaştığının altını çizmektedir. Uzun bir süredir engelli vatandaşın sorunlarına çözüm üretilmeye çalışıldığını ifade ettikten sonra, bu bağlamda 30 Mart 2007 tarihinde imzalanan Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesini ve 2020 Erişilebilirlik Yılı'nı örnek göstermiştir. 2019-2023 yıllarını kapsayan "Ulusal Engelli Hakları Strateji Belgesi ve Eylem Planı"nın önemini vurguladıktan sonra ise Türkiye'nin nihai hedefinin "tüm engelli kardeşlerimizin haysiyetli, üretken ve başarılı şekilde hayatlarını sorunsuzca idame ettirebilecekleri bir ortamı ülkemiz genelinde tesis etmek" olduğundan söz ederek, kıymetli kılavuz kitabın da önemli bir boşluğu doldurduğunu, bundan sonra yapılacak çalışmalara ilham kaynağı olacağı umudunu dile getirmektedir.

Takdim bölümünde T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanı Prof. Dr. Fahrettin Altun ise, ülkemizde engelsiz erişim ve iletişim alanında hazırlanmış ilk ve en kapsamlı çalışma olarak betimlediği *Engelsiz Erişim ve İletişim* kılavuzuyla bu alanın teorisine ve pratiğine ortak bir zemin oluşturmayı, engelsiz erişim alanında yürütülen çalışmalara ışık tutmayı umduklarını ifade eder. Bu çalışmaları başta engelli

<sup>1</sup> **Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmaı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Makale Türü:** Tanıtma, **Tanıtma Kayıt Tarihi:** 27.02.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024;

**DOI:** 10.29000/rumelide.1455544

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü / Assoc.Prof. Dr. Hacettepe University, Faculty of Letters, Department of Translation and Interpreting (Ankara, Türkiye), a.zeynep.alp@gmail.com,

**ORCID ID:** 0000-0001-6378-5464, **ROR ID:** <https://ror.org/015scty35>, **ISNI:** 0000 0004 0399 5533, **Crossref**

**Funder ID:** 501100008004

bireyler ve alan uzmanları olmak üzere geniş kamuoyu ile buluşturmayı amaçlayan kitabın değerinin altını çizmektedir.

### **Kitap İçeriği Hakkında**

Kitabın girişi mahiyetinde yazılan bölümde ifade edildiği üzere engelsiz erişim ve engelsiz iletişim için çevirinin önem kazanmasıyla ülkemizde de bu alanda çalışan kurumlar, uzmanlar ve akademisyenler uzun soluklu projeler yürütmektedirler. Engelsiz erişim ve iletişim başlığıyla bu kılavuz ülkemizde bu alanda hazırlanmış en kapsamlı eserdir. Altı bölümden oluşan bu çalışmanın en önemli özelliği sahadaki deneyimli uzmanları, profesyonel ve akademisyenleri engelsiz erişim ve çeviri alanında bir araya getirmesidir.

“Engelsiz Erişim ve İletişim için Çeviri” başlıklı birinci bölümde engelsiz erişim ve iletişim için çeviri faaliyetleri, türleri, içerikleri ve işlevleri tanımlanarak takip eden bölümler için bir üst bakış sunulmuştur. Söz konusu bölümde engelsiz erişim için çevirinin alıcılarını doğru belirlemenin önemi, bu alanda yapılacak çeviriler için çevirmen yetiştirmenin zorluğu, alanda var olması gereken sistem kurguları ve buna bağlı standartlar, yeterlik ve kılavuzlar anlatılmış ve ayrıca konu üzerinde yapılan proje ve akademik çalışmaların seçili bir litesi sunulmuştur.

“Görme Engelliler için Erişim” başlıklı ikinci bölüm, görme engelli bireylerin engelsiz erişimi için gerekli olan sesli betimleme aracılığıyla görsel-ışitsel ürünlere erişimine odaklanmıştır. İlk olarak dünyada sonrasında da Tükriye’de sesli betimlemenin tarihçesinin kısaca anlatımını takiben, körcül kültür olarak adlandırılan kültürün özellikleri betimlenmiştir. Sesli betimleme süreci başlığı altındaysa sesli betimleme metin yazımına değinilerek ne kadar betimlemeli, ne betimlenmeli, sesli betimleme metinle nasıl bütünleşmeli, metne giriş ve çıkış aralıkları ne olmalı gibi sorulara yanıtlar aranırken, nesnel bir bakış açısı sunmanın önemini altı çizilmiştir. Betimleme sorularının irdelenmesinin ardından anlatım üslubu, hareketlerin ve beden dilinin anlatımı, ekran öğelerinin betimlenmesi, seslendirme ve montaj gibi teknik konularda bilgi aktarılmıştır. Sesli betimleme metninin seslendirilmesi, montajı ve son kontrolünün anlatıldığı başlıkları takiben karşılaşılan zorluklara, önerilen çözümlere ve en önemlisi kalite unsurlarına ve beceri setlerine de değinilmiştir.

“Sağır ve İşitme Engelliler için Erişim- Toplum ve Çeviri” başlıklı ikinci bölümde Sağır ve işitme engelliler için engelsiz erişim konusu Türkiye gerçekliğinde sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri ve projeleri çerçevesinde ele alınmıştır. Sağır ve işitme engellilerin sosyal kimlikleri, aidiyet ve topluluklarının özellikle üzerinde durulduğu bölümde, engelli hakları ve işaret dilleri anlatılmıştır. Sivil toplum kuruluşlarına geniş yer ayrılan bölümde bu alanda STK’ların verdiği ürün ve hizmetler örneklenmiş ve listelenmiştir.

“Sağır ve İşitme Engelliler için Erişim: İşaret Dili” başlıklı bölümde işaret dili çevirisinin Sağır ve işitme engelli topluluğun erişiminde oynadığı önemli rolün altı çizilmiştir. İşaret dili çevirisi tarihi ile başlayan bölümde bu alanda yapılan ilk yasal girişimlerden söz edilirken eğitim, sertifikasyon, meslekleşme ve araştırmanın önemi vurgulanmıştır. Kurumsal girişimlerin de yer aldığı bölümde toplum çevirmenliği bağlamında işaret dili çevirmenliğinin önemli rolünün altı çizilmiştir.

“Sağır ve İşitme Engelliler için Erişim: Altyazı Çevirisi” başlıklı bölümde dünyadaki en son teknolojiler ve en yenilikçi uygulamalar doğrultusunda görsel-ışitsel metinlerde altyazı çevirisi ve erişim konusu ele alınmıştır. İlk olarak altyazı çevirisinin tarihi, kapsamı ve gelişimi anlatıldıktan sonra, altyazı çevirisi



türevleri ayrıntılandırılmış ve ayrıntılı altyazı, canlı altyazı, yaratıcı altyazı, sadeleştirilmiş altyazı gibi türlerin özellikleri açıklanmıştır.

“Engelli Çocuklar ve İletişim için Çeviri” bölümünde ise hedef kitlesi engelli çocuklar olan projeler için somut örneklerle erişim konusu çocuk alıcı özelinde irdelenmiştir. Çocuk alıcının yetişkin alıcıdan farkının vurgulandığı ve bu kitlenin gerçeklerinin açıklandığı ilk alt bölümü takiben, çocuklara yönelik hazırlanan ürünlerin farkları üzerinde durulmuştur. Alanda yapılan projelere örnekler verilerek açıklanmış, bu projelerden hareketle bazı engelsiz erişim ilkelerine dair açıklamalar verilmiştir.

## Sonuç

Çeviribilimde yeni bir açılım olan engelsiz erişim bağlamı genelinde özellikle de Sağır ve işitme engelli ve görme engelli alıcılara yönelik olarak yapılan ve yapılmakta olan faaliyetler, araştırmalar ve sunulan hizmetlerin anlatıldığı eser, bir yandan Türkiye’de engelsiz erişim ve iletişim hakkında geniş bir tabloyu sunarken, bir diğeryandan yapılmış gerekenler için de bir yol haritası ve örnekler silsilesi sunmaktadır.

Engellilerin toplumsal hizmetlere ve geniş toplumun eriştiği tüm ürünlere erişmesi kitabın ön sözünde de ifade edildiği gibi sadece alanda çalışan tüm akademisyenlerin, araştırmacıların ve yöneticilerin temennisi değildir. Bu bir ülkenin tüm vatandaşlarının eşit haklarla insanca hayat sürmesi için olmazsa olmaz bir unsurdur.

Dolayısıyla, kısaca tanıtılan kitabın bu alanda bir ilk olması umut vericiyken, hemen hemen tüm yazarların ısrarla belirttikleri gibi bu eser bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Benzer eserlerin kaleme alınması, farkındalığın artırılması, konu hakkında STK’ların, kurumları, akademisyenlerin ve bu girişimlerin en önemli parçası olan engelli bireylerin el ele çalışması çok önemlidir. Engelsiz erişim, çeviribilim, media çalışmaları, toplum çevirmenliği, işret dili çevirmenliği, çeviri sosyolojisi, görsel-ışitsel çeviri gibi pek çok alanın kesişiminde önemli bir yer tutan çağdaş ve yenilikçi bir açılandır. Ülkemizde de bu konuda kitapların kaleme alınması ve çalışmaların yapılması önemli olduğu kadar bir toplumsal hizmet ve borç mahiyeti taşımaktadır. Özellikle çeviribilim alanında yeni açılımları takip eden veya alanda yeni araştırmalara imza atmak isteyen araştırmacı ve uygulayıcılar için eşsiz bir kaynak olan kitabın engelli, engelsiz tüm okurların erişimine açık bir şekilde sunulması da eserin ruhunda yatan engelsiz erişim felsefesiyle uyumlu olmuştur.

## Kaynakça

Alan, C; Gökdoğan, U.C; Kumcu, A. (2021) Engelsiz Erişim ve İletişim. Ankara, T.C. Cumhurbaşkanlığı İletişim Başkanlığı Yayınları.

